

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2017

№ 1 (41)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.И. Минаев, доктор исторических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук; **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.И. Шипилов**, доктор психологических наук, профессор; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–54012 от 30 апреля 2013 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

А.А. Романов

Образование человека в России сегодня –
спустя столетие после революционных разломов 1917 года..... 5

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

В.И. Слободчиков

Гуманитарно-политический кризис отечественного образования 10

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лукацкий М.А.

Образовательный дискурс: от иллюзорного понимания
к реальному постижению 15

Шевелев А.Н.

Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность
и возможности в контексте исторического опыта 28

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г.Б.

Готфрид Вильгельм Лейбниц о развитии образования и науки
в России 40

Пичугина В.К.

Простая сложность воспитания культурой в сочинениях
Марка Туллия Цицерона 66

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

425 лет со дня рождения Я.А. Коменского

Рыбаков В.В.

Ян Амос Коменский и Библия (на примере учебника
для начального обучения Vestibulum) 80

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алдошина М.И.

Междисциплинарные образовательные проекты модернизации
регионального педагогического образования 90

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Петренко А.А.

Менеджмент проектирования в сфере образования 97

Богданова (Симакова) Е.С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников	105
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА Авачёва Т.Г., Дмитриева М.Н., Ельцов А.В., Кривушин А.А. Информационные технологии в обучении физике и математике студентов фармацевтических специальностей	114
Христенко Г.И. Технологическое сопровождение развития профессиональной креативности будущих мастеров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов	127
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ Завражин С.А. Развитие субъективного локуса контроля у подростков с нарушением интеллекта во фрустрационных ситуациях средствами театрализованной деятельности	133
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ Низовцова А.Н. Математическая одаренность: качественный анализ	143
Яковлева Н.Р. Теория и практика образования Карлтона Уошберна в зеркале российской педагогики	153
Силаков К.С. Педагогические идеи Э. Фромма в трактовке зарубежных и отечественных ученых	162
Тарасов А.Р. Развитие общего среднего образования в Китайской Народной Республике на современном этапе	169
НАШИ АВТОРЫ	177
TABLE OF CONTENTS	179
Информация для авторов	184

К читателю

УДК 37(47)

А.А. Романов

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В РОССИИ СЕГОДНЯ – СПУСТЯ СТОЛЕТИЕ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИОННЫХ РАЗЛОМОВ 1917 ГОДА

Уважаемые читатели и авторы журнала
«Психолого-педагогический поиск»!

Исходя из ваших пожеланий, на протяжении минувшего 2016 года мы стремились подбирать для нашего журнала статьи, заключающие в себе широкий спектр интересных для профессионального обсуждения вопросов. Кроме того, нами сделана попытка выделения для каждого номера ключевой идеи или рамочного понятия, заключенных в названии редакторского обращения к читателю, с помощью которых можно охарактеризовать основное содержание предлагаемых статей: «Содержание образования и образ неординарной личности», «Историко-педагогическое знание как пространство диалога», «Юбилеи известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии», «Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе»¹.

В наших постоянных рубриках «Философия образования», «Стратегия развития высшего образования», «Методология историко-педагогического познания», «Страницы истории», «Памятные даты» и других авторы стали детальнее говорить о концептуализации образования, о глубинных содержательных изменениях, происходящих в методологии педагогики и психологии. Новое содержательное авторское наполнение приобретают такие понятия, как «диалог», «дискурс», «креативность», «кризис», «методологический подход», «миссия», «парадигма» и др.

В истекшем году мы разместили на страницах нашего журнала интересные материалы, связанные с жизнью и деятельностью В.Я. Стоюнина, Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, В.В. Краевского, О.С. Газмана, В.П. Зинченко, Э.Д. Днепров, Б.М. Бим-Бада. При этом нам хотелось говорить о выдающихся ученых и деятелях образования не только в связи с их юбилейными датами, но и по поводу созданных ими научных школ, продолжения традиций предшественников или учителей, что само по себе выведет обсуждение поставленных проблем на более высокий уровень.

В 2017 году журнал обязательно продолжит публикацию статей, посвященных анализу научного наследия выдающихся ученых, оказавших значительное влияние на развитие педагогики и психологии. Ключевую роль, безусловно, сыграют научные труды и материалы о жизни и деятельности Я.А. Коменского, посвященные 425-летней годовщине со дня рождения великого педагога.

¹ См. соответственно № 1 (37). С. 5–10 ; № 2 (38). С. 5–9 ; № 3 (39). С. 5–14 ; № 4 (40). С. 5–11.

Особое значение также будет иметь идея разлома мира в ходе революционных потрясений в России 1917 года. Заявленная в заголовке редакторской статьи тема может иметь широчайший спектр прочтений. Никто не останется равнодушным, по нашему убеждению, участвуя в обсуждении тенденций развития педагогики и психологии в канун 1917 года и в послеоктябрьское время, деятельности выдающихся педагогов и психологов, проявивших себя в тот период, а также проблем современного общества и образования человека.

Первый в 2017 году номер журнала «Психолого-педагогический поиск» начинается рубрикой «Открытая трибуна», которую мы предоставляем для оригинальных выступлений педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные научные идеи ярко и доступно, понимая при этом, что не все актуальные темы воспринимаются научным сообществом однозначно.

Имя автора статьи «Гуманитарно-политический кризис отечественного образования» **В.И. Слободчикова** хорошо известно. Он является доктором психологических наук, членом-корреспондентом Российской академии образования, автором одного из самых известных учебников по психологии нового типа периода перестройки «Психология человека». Ему довелось быть членом знаменитого Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» под руководством Э.Д. Днепров², участвовать в разработке концепции общего среднего образования (1988 год). Научные исследования В.И. Слободчикова были связаны с вопросами сознания, рефлексии, развития субъективной реальности, внутреннего мира человека, периодизации и диагностики психического развития, организации психологических служб, проектирования систем развивающего общего, высшего и последиplomного образования. С середины 1990-х годов под его руководством разрабатывается новое научное направление – основы психологической антропологии. В настоящее время он федеральный эксперт и куратор мегапроекта «Развитие образования в России».

В своей статье В.И. Слободчиков тезисно формулирует причины существующего кризиса отечественного образования, выделяет главные факторы (стратегические, содержательные, организационно-экономические, воспитательные) разрушения образования в России. По его мнению, культурно-исторические задачи по созданию принципиально нового образа отечественного образования, которые пытался решить ВНИК «Школа», были в последующее время подменены и искажены. Выход из кризиса возможен лишь при выработке предельно ясных оснований всей образовательной системы. Здесь и образ будущего страны, и образовательная цель системы, сформулированная в виде антропологического идеала, и профессионально-антропологический идеал педагога, и определенный тип антропопрактики, а также содержание образования человека, образовательных процессов, педагогической деятельности и средства их реализации. Сегодня не хватает методологической стройности и устойчивости, которые когда-то были присущи системе отечественного образования, но были сломлены первый раз в начале XX века, а затем, второй раз, в его конце.

² См.: Романов А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Изв. РАО. 2013. № 2. С. 48–58 ; Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102 и др.

По убеждению В.И. Слободчикова, для продуктивного разрешения кризиса требуются кардинальное переосмысление категории «образование», понимание его как философско-антропологической категории и одной из форм бытия человека, а не сведение его к узко прагматической функции обслуживания народного хозяйства. Требуется целостное видение человеческой реальности во всем универсуме гуманитарного знания, которое и должно воплощаться во всем пространстве отечественного образования.

Сегодня главный вопрос, говоря словами автора, в том, каким образом человек может обрести в образовании свою собственную человечность, способность к самостоянию, способность быть субъектом своей собственной жизни и деятельности. «Существует своеобразный антропологический закон: только подобное порождает подобное, только личность способна наставить Другого на личностный путь развития; только субъект собственной жизни и деятельности способен быть гарантом становления субъектности Другого. К сожалению, этот закон либо не известен, либо небрежно исполняется. <...> Но именно в этом Законе, в этой педагогической сверхзадаче я вижу смысл и миссию отечественного образования в XXI веке».

В рубрике «Философия образования» в контексте исторического опыта рассматриваются актуальные проблемы педагогической науки.

Член-корреспондент РАО **М.А. Лукацкий** анализирует понятие образовательного дискурса в качестве феномена, изученного в педагогике пока лишь фрагментарно. По мнению автора, не хватает широкой экспериментальной работы, позволяющей снять покровы таинственности с этого явления, поэтому образовательный дискурс «продолжает оставаться для науки знакомым незнакомцем». В статье охарактеризовано то теоретическое восприятие образовательного дискурса, которое может стать предметом междисциплинарного исследования в заданных рамках.

Автор статьи «Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта» профессор **А.Н. Шевелев**, актуализировав идеи Античности, Средневековья, Я.А. Коменского, педагогический опыт последующих эпох, прослеживает тенденцию развития школы индивидуального образования в качестве исторической альтернативы массовой унифицированной школе индустриального общества. Ему удается в своеобразной заочной дискуссии и поспорить, и согласиться с отдельными выводами В.И. Слободчикова, касающимися определения содержания и разделения значений понятий «лично ориентированное образование» и «индивидуалистически ориентированное образование». Поэтому А.Н. Шевелев, говоря об индивидуализации в школьном образовании, призывает своих оппонентов осознать, где заканчивается «школа» и начинается нечто совсем иное. Понять, говорим ли мы только об индивидуализации обучения, учебного процесса или также об индивидуализации воспитания и развития. Согласно его выводам, основная критика массовой школы педагогами-гуманистами связывается чаще всего с нереализованностью индивидуального потенциала личности, с торможением школой тех качеств, которые достигаются в процессе индивидуального развития.

Рубрика «Методология историко-педагогического познания» включила исследовательские труды, обращенные к наследию Г.В. Лейбница и М.Т. Цицерона.

В фундаментальной статье профессора **Г.Б. Корнетова** великий европейский просветитель, один из титанов научной революции XVII века Г.В. Лейбниц представлен в образе гуманиста, предложившего Петру I ряд проектов по рас-

пространению в России образования и науки. Рекомендации Лейбница, его идеи относительно создания необходимой «культурной среды», роли государства в развитии науки, культуры и образования, места образования в общественной жизни, об обучении на родном языке, открытии в первую очередь начальных школ, содержания и методах обучения в них во многом определили основные направления развития культуры и образования в России. Обращение к проектам Г.В. Лейбница о распространении образования и науки в России, к его взаимоотношениям с Петром I позволяет лучше понять традиции конструктивного сотрудничества России и Запада, продуктивного взаимодействия двух великих культур.

Радует своей основательностью статья профессора **В.К. Пичугиной**, проанализировавшей в наследии выдающегося древнеримского оратора, политика, философа и писателя М.Т. Цицерона его отношение к воспитанию культурой. По предположению автора, размышления о воспитании и самовоспитании людей, достойно проживших свою жизнь, были для Цицерона в числе важнейших тем. Великий римлянин в своих сочинениях неоднократно подчеркивал мысль о том, что образованный человек – это тот, кто способен строить себя в пространстве культуры: обращаясь, приобщаясь к ней и обогащаясь ею.

В рубрике «Страницы истории. Памятные даты» мы начинаем публикацию статей, подготовленных к 425-летию со дня рождения Я.А. Коменского.

Статья **В.В. Рыбакова** «Ян Амос Коменский и Библия (на примере учебника для начального обучения Vestibulum)» привлекает глубиной анализа, новизной материала и собственной позицией автора. Элементарное пособие Я.А. Коменского Vestibulum («Преддверие») предшествовало его знаменитому учебнику «Мир чувственных вещей в картинках» и адресовалось детям шести–семилетнего возраста.

Статья **М.И. Алдошиной** «Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования» в рубрике «Стратегия развития высшего образования» посвящена актуальной педагогической проблеме реализации междисциплинарности в условиях университетского образования, рассматриваемой в качестве одного из перспективных векторов развития не только вуза, но и региона. Автор представила региональный образовательный проект «Дворянское гнездо», ориентированный на решение комплексной проблемы формирования регионального патриотизма и этнокультурной компетентности студентов.

Найдут, безусловно, своего читателя интересные статьи рубрик «Педагогическая наука и практика», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» (авторы: профессор **А.А. Петренко**, докторант **Е.С. Богданова (Симакова)**, кандидаты наук **Т.Г. Авачёва**, **М.Н. Дмитриева**, профессор **А.В. Ельцов**, ассистент кафедры **А.А. Кривушин**, профессор **С.А. Завражин**).

Для рубрики «Исследования аспирантов и соискателей» свои статьи представили **А.Н. Низовцова** (научная школа факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова), **Н.Р. Яковлева** (научная школа Академии социального управления Московской области), **К.С. Силаков** (научная школа РГУ имени С.А. Есенина), **А.Р. Тарасов** (научная школа Волгоградского государственного социально-педагогического университета).

Список использованной литературы

1. Романов, А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) [Текст] // Известия РАО. – 2013. – № 2. – С. 48–58.
2. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
3. Романов, А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 46–56.
4. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал // 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
5. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.
6. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
7. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
8. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
9. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
10. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
11. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
12. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.



Открытая трибуна

УДК 371(471)

В.И. Слободчиков

ГУМАНИТАРНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аналитических статей и даже фельетонов, описывающих ситуацию кризиса в российском образовании, написано очень много. Начну с рассмотрения главных факторов разрушения образования в России, разделив их на четыре группы.

Первый блок: Диагностика ситуации

А. Стратегические факторы. Отмена советской стратегической цели образования, сформулированной в виде крупного антропологического идеала («всесторонне развитая гармоничная личность»), привела к мировоззренческому вакууму сверхзадачи у педагогического сообщества. Отсутствие высокой сверхзадачи приземлило систему, превратив ее из стратегически важной сферы в социотехнический довесок.

Утрата стратегической цели быстро превратила образование из блага и служения в сферу услуг, т.е. потребления, что и было узаконено нормативно-правовыми документами.

Б. Содержательные факторы. Сведение содержания образования к компетенциям, введение новых учебных планов и стандартов в считанные годы свели на нет *фундаментальность и энциклопедизм* (как главные признаки общего образования) и породили утилитаризм и функционализм (человек-потребитель и человек-функция).

Резкое сужение содержания естественно-научного школьного образования разрушило у целого поколения целостную картину мира, что привело к процветанию лженаучных увлечений, магии и оккультизма (вместо астрономии – массовое увлечением астрологией).

Расширение содержания гуманитарного образования было осуществлено не благодаря усилению нравственного компонента в преподавании отечественной истории и классической литературы, а посредством введения множества курсов истории, произведений постклассической литературы, введения с 5-го класса курса обществознания, через который происходит насаждение чуждой системы мировоззренческих установок и ценностей.

¹ Текст подготовлен по материалам проекта «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления». М., 2016.

В. Организационно-экономические факторы. Переход к нормативно-подушевому финансированию резко увеличил среднюю наполняемость классов.

Требование Федерального закона «Об образовании в РФ» о том, чтобы зарплата в образовании была не ниже зарплаты в промышленности региона, привело к массовому сокращению опытных учителей школ и преподавателей вузов и резкой перегрузке оставшихся.

Одновременно с увеличением штатов в органах управления образованием фактически сокращены функции развития и методической помощи, которые заменены функциями контроля и надзора.

Г. Воспитательные факторы. Замена воспитательной установки «педагогика обязанностей» («Учащийся обязан...») – именно так всегда начинались «Правила для учащихся») на установку «педагогика прав» (Конвенция ООН о правах ребенка) привела к инфантилизации и утрате ответственности уже у двух поколений.

Тотальные рейтинги между учениками, учителями, школами, вузами, муниципалитетами, регионами стали источником тотальной лжи, показухи и гордыни.

Насаждение западных стандартов образования и иноязычных терминов в сферу образования привело к тому, что тьюторов, аниматоров, кураторов и фасилитаторов в школах и вузах стало чуть ли не больше, чем преподавателей, учителей и воспитателей.

Второй блок: Упования образовательных реформ 1990-х годов

В конце 80-х годов прошлого века по решению Госкомитета по образованию и науке был создан Временный научно-исследовательский коллектив – знаменитый ВНИК «Школа», перед которым была поставлена вполне конкретная задача: разработать концепцию развития общего образования в нашей стране.

Казалось бы, ну что это за задача – новая концепция общего образования? Но с первого шага стало понятно – это не узко педагогическая задача, а, прежде всего, задача культурно-историческая, решение которой задавало принципиально новый образ отечественному образованию. Для такого образования должны были буквально с нуля проектироваться и конструироваться новая педагогика, новая психология, новая философия образования, новые образовательные технологии, новые практики образования. То, что я перечислил, – это были императивы, вызовы времени, ответы на которые требовались «здесь и сейчас».

По прошествии четверти века с начала кардинальных реформ в образовании можно уже достаточно содержательно отнестись к случившемуся опыту. В чем был главный пафос ранних реформаторских действий? Говоря коротко, это раскрепощение педагога: а) раскрепощение в определении содержания образования – его предметного, ценностного и организационного потенциала и б) раскрепощение в определении смысла своей профессиональной деятельности, который можно обрести в свободном творении авторских школ, авторских программ, инновационных образовательных технологий.

Разгул демократических реформ 1990-х годов и по сей день обнаруживает себя в огромном количестве подмен и искажений в отечественном образовании. Вот неполный список «плодов-подмен» реформирования образования, которые были получены к концу 1990-х годов и получают по сей день:

– *демократизация* образования подменилась его лукавой *модернизацией*, т.е. банальное осовременивание нашего образования по лекалам образовательных систем «коллективного Запада»;

- коммунистическая идеология заместила либеральной, идеологией глобализации, постмодернизма и потребительства;
- лично ориентированное образование фактически подменяется индивидуалистически ориентированным;
- содержание образования, результатом освоения которого должен стать широко, глубоко и высоко образованный человек, подменилось содержанием обучения, в результате которого должен появиться индивид с набором функциональных компетенций (отсюда – федеральные государственные образовательные стандарты, Единый государственный экзамен и т.п.);
- творческая раскрепощенность всех участников образования подменилась жестким администрированием (валом отчетов и справок для всех и каждого);
- *качество образования* подменилось *экономической эффективностью*; соответственно профессиональный руководитель сменился на эффективного менеджера;
- *равная доступность* высококачественного образования подменяется *кастовым образованием*: элитное – для немногих, массовое – для оставшихся.

Кстати, все подмены, что я перечислил, – именно для участников массового образования. Образовательные и экономические власти страны именно для него и утвердили главный антропологический идеал – индивид с набором функциональных компетенций для его утилитарного использования. Для элитариев, лидеров и конкурентоспособных, конечно же, другой идеал – тщательная подготовка специалистов и организаторов чужой жизни для своей пользы.

Третий блок: Точка бифуркации образования – выбор пути

Сегодня необходимо твердо и точно фиксировать системный кризис в нашем образовании, в основе которого – реально сложившиеся гуманитарно-политические противоречия, как в стране в целом, так и в образовании в частности.

Хорошо известно, что, для того чтобы национальная образовательная система, в силу своей инерционности и устойчивости, функционировала слаженно и исправно, требуется предельная ясность ее оснований.

Первое основание – это образ будущего страны (сегодня это вопрос о национальной идее) как стратегическая сверхзадача общества, создающего свою образовательную систему (подчеркну – свою и для себя, а не для чужого дяди), призванную решать эту задачу;

второе основание – это образовательная цель системы, сформулированная в виде антропологического идеала (иногда говорят «образ выпускника») – как подлинный результат образования;

третье основание – это профессионально-антропологический идеал педагога и само педагогическое «производство» – как определенный тип антропопрактики, которая призвана обеспечить достижение этого антропологического идеала.

Ясность и непротиворечивость трех этих оснований позволяет безошибочно определять *четвертое основание* – содержание образования человека и содержание образовательных процессов и педагогической деятельности и, соответственно, *пятое основание* – средства их реализации.

Чтобы осознать масштаб задач, стоящих сегодня перед нашим обществом в целом и перед образованием в частности, имеет смысл с открытыми глазами взглянуть на наше недавнее и чуть отдаленное прошлое.

Так, в дореволюционной России было ясно, что образ будущего как стратегическая сверхзадача общества – это выстраивание православной русской держа-

вы, объединяющей под покровом своим иные народы и иные традиционные конфессии; что антропологический идеал человека, способного осуществить такой образ будущего, – это человек, стремящийся к совершенствованию своему во всех отношениях: «Создателю нашему во славу, родителям на утешение, Церкви и Отечеству на пользу»²; что педагогическая тактика воспитания такого человека состоит в восстановлении поврежденной грехом природы человека (исцелении от греха) через покаяние. Даже обучение рассматривалось как особый вид покаяния, через который человек избавляется от греха невежества.

Соответственно, в советской системе образования был сформирован образ светлого коммунистического будущего как стратегическая сверхзадача общества; был определен образ всесторонне развитой и гармоничной личности как антропологический идеал; было определено педагогическое производство по формированию человека – строителя коммунизма как определенная антропопрактика. Все это определяло фундаментальность и энциклопедизм как принципы формирования содержания обучения, положительную героику и коммунистическую нравственность как основу содержания воспитания и соответственно педагогическое воздействие – как главное средство формирования человека.

Можно обсуждать качество целей и идеалов дореволюционного и советского образования (сколько сторон у всесторонней личности, утопичность и абстрактность полагаемого идеала) и действенность его средств, но невозможно усомниться в их наличии и продуманности.

Я привел эти примеры устройства системы образования не для того, чтобы брать их (вместе или по отдельности) в качестве идеологических оснований, а для того, чтобы показать образцы методологической стройности системы организации в недавнем и давнем прошлом отечественного образования. Важно, что оно было крепко сбито; оно не могло измениться при косметическом, пусть даже и европейском, ремонте; оно могло быть только сломлено. Первый раз – в начале XX столетия, второй – в конце его. И последняя ломка продолжается уже более четверти века. А что на смену?

Сегодня налицо отсутствие ясного образа будущего страны, размытость и противоречивость образовательного идеала выпускника, шарахание между так называемыми педагогическими технологиями. В итоге – бесконечное, через каждые 3–4 года, изменение содержания и стандартов образования-обучения, а также хаотичность его средств, названная вариативностью. Все это и позволяет мне определить сегодняшнюю ситуацию в отечественном образовании как системный кризис.

Четвертый блок: Антропологический императив отечественного образования

Известно, что всякие кризисы разрешаются либо продуктивно, либо катастрофически. Для порождения социально-гуманитарных катастроф великого ума не надо. Еще великий Столыпин говорил демократизаторам и модернизаторам своего времени: «Вам нужны великие потрясения, нам нужна – Великая Россия». Правда, его и убили за это.

Для продуктивного и развивающего разрешения кризиса в нашем случае требуется кардинальное переосмысление самого понятия «образование». образо-

² Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Ч. CLXXII. С. 168.

вание должно пониматься как философско-антропологическая категория, как одна из форм бытия человека, а не как узко прагматическая функция обслуживания народного хозяйства. Именно поэтому сегодня востребованы педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека – во всей полноте развертки собственно человеческого в человеке. Требуется целостное видение человеческой реальности во всем универсуме гуманитарного знания. Именно такое видение и должно воплощаться во всем пространстве отечественного образования.

Надо сказать, что, по сути, только в нашей философско-психологической и педагогической мысли была четко сформулирована антропологическая миссия образования: образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления сущностных сил человека, его родовых способностей, самой его способности быть человеком. Соответственно, подобное понимание образования позволяло увидеть в нем и утвердить его как особую форму антропопрактики – практики во-человечивания человека, практики обретения и отстаивания им собственной человечности. Богом данный дар, миссия быть человеком – не отменима, но воплощение, наращивание этого таланта, согласно известной евангельской притче, – это непростой и великий труд.

Сегодня главный вопрос не в том, что можно и нужно делать с человеком в образовании и как его потом можно утилизировать в социально-технических системах, а в том, как он может обрести в образовании свою собственную человечность, способность к самостоянию, способность быть субъектом своей собственной жизни и деятельности. Или, говоря словами А.С. Пушкина:

...от века
По воле Бога Самого
Самостоянье человека –
Залог величия его.

Существует своеобразный антропологический закон: только подобное порождает подобное, **только личность способна наставить Другого на личностный путь развития; только субъект собственной жизни и деятельности способен быть гарантом становления субъектности Другого.**

К сожалению, этот закон либо не знается, либо небрежно исполняется. Чаще педагоги действуют в отношении своих воспитанников, как в известной женской песне: «Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу!». **Но именно в этом законе, в этой педагогической сверхзадаче я вижу смысл и миссию отечественного образования в XXI веке.**



Философия образования

УДК 370(471)

М.А. Лукацкий

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС: ОТ ИЛЛЮЗОРНОГО ПОНИМАНИЯ К РЕАЛЬНОМУ ПОСТИЖЕНИЮ¹

Языки – это поистине лучшее зеркало человеческого духа, и <...> путем тщательного анализа значения слов мы лучше всего могли бы понять деятельность разума.

Г.В. Лейбниц

Миры, в которых живут различные общества, – это разные миры, а вовсе не один и тот же мир с различными навешанными на него ярлыками.

Э. Сепир

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением образовательного дискурса. Охарактеризовано теоретическое видение образовательного дискурса, которое может стать предметом междисциплинарного исследования.

образовательный дискурс, языковая картина мира, философия языка, когнитивная лингвистика, лингвистика.

Понимание педагогики как прикладной философии, предложенное выдающимся отечественным деятелем образования, публицистом и философом-кантианцем С.И. Гессеном, во второй половине XX столетия перестало корреспондировать с реалиями бытия этой науки. Педагогика активно взялась за перекройку своих исследовательских одежд, стала отказываться от созерцательности, присущей философии, и ступила на путь экспериментального обретения знаний – путь, который непозволителен для философии, стремящейся осмыслить то, что лежит за пределами чувственно данного человеку, в том числе данного экспериментально. Движение педагогики по этому пути позволило ей вписаться в существующий

¹ Статья подготовлена в рамках Государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2016 г. по Проекту №1860 на тему «Теоретический базис, понятийный аппарат и исследовательский инструментарий педагогической семиологии». Была опубликована в журнале «Известия Российской академии образования» (2016 г., № 4).

ныне сонм наук, добывающих знания об устройстве природного и социального мира с помощью систематически ведущихся наблюдений и экспериментов.

Педагогика, став экспериментальной наукой, скорректировала свое отношение к философии, которую она начала рассматривать не как руководителя, а как мудрого попутчика в своих исследовательских экспедициях. Сегодня педагогика видит в философии помощника, способного оказать ей мировоззренческую поддержку и действенные услуги в размышлениях о ценности образования, о его социальной сущности, о роли в личностном и профессиональном становлении человека. Но делать выводы о том, что собой представляет та или иная сторона образовательной действительности, современная педагогическая наука может, только опираясь на данные, полученные в ходе наблюдений и экспериментов и обстоятельно просмотренные под лупой достоверности.

К сожалению, педагогика не всегда соблюдает это, ставшее сегодня регламентом, требование. О ряде аспектов жизни в сфере образования она порой продолжает делать заявления, не базирующиеся на должных основаниях. Это, в частности, имеет отношение к различным довольно часто встречающимся в научной литературе утверждениям о специфике и содержании образовательного (педагогического) дискурса.

С тем, что этот феномен должен быть детально, а не фрагментарно изучен, согласны практически все ученые, имеющие отношение к области образования. Согласие есть, а широкой экспериментальной работы, позволяющей снять покровы таинственности с этого явления, нет. Вот и продолжает образовательный дискурс оставаться для науки знакомым незнакомцем.

В данной статье предпринята попытка показать, какие очертания может принять междисциплинарное исследование, направленное на изучение образовательного дискурса. Точнее, попробуем охарактеризовать то теоретическое видение образовательного дискурса, которое может стать предметом междисциплинарного исследования, и те лингвофилософские ресурсы, а также ресурсы когнитивной лингвистики, психолингвистики и лингвистики, которые целесообразно задействовать в ходе реализации такого исследования.

Сегодня трактовка языка как важнейшего средства, позволяющего получать знания об окружающем мире и о себе, ни у кого сомнений не вызывает. Общим является и понимание того, что видение мира, присущее каждому из нас, конструируется из знаний, полученных в ходе языковых коммуникаций с другими людьми, и знаний, почерпнутых в контексте ознакомления с письменными текстами (коммент. 1).

Во второй половине XX века такая трактовка языка и такое его понимание самым существенным образом изменили исследовательские траектории в философии языка и языкознании. Исследовательские интересы этих дисциплин оказались жестко связанными с феноменом языковой коммуникации. Появление лингвофилософии, когнитивной лингвистики, лингвопсихологии, психолингвистики, социолингвистики и еще целого ряда дисциплин, знаковую роль в которых играет лингвистика, стало следствием перемещения процесса изучения феномена языковой коммуникации из тени на передний край гуманитарного поиска.

Вопрос, касающийся того, как функционирует язык, стал восприниматься не менее важным, чем вопрос о том, как он устроен. Размышления о своеобразии бытия текстов, о влиянии речи на мышление и поведение человека, о месте диа-

лога в воспроизводстве и трансформировании социальной жизни привели к осознанию того, что язык – это медиум, сопрягающий отдельные индивидуальные сознания, а функционирование языка – это сила, которая обеспечивает людям возможность социального существования, базирующегося отнюдь не только на физиологической целесообразности, но и на понимании мира и друг друга. В исследовательский оборот было введено новое понятие – «дискурс», которое рядом гуманитариев стало трактоваться как понятие родовое по отношению к понятиям «текст», «речь», «диалог». Как родовое понятие «дискурс» обозначил знаково-символический (вербальный и невербальный) процесс синхронического и диахронического взаимодействия людей.

В рамках такой трактовки «дискурс» – это широкое понятие, охватывающее фундаментальные стороны взаимодействия людей. Будучи познавательным инструментом, оно позволяет рассматривать знаково-символическое взаимодействие людей как: 1) целостное строение, имеющее своеобразную архитеконику и являющееся законченным речевым произведением, содержащим конкретные смыслы; 2) результат коммуникативной активности взаимодействующих сторон; 3) процесс, приводящий к изменению ментальных позиций участников коммуникации; 4) явление, образуемое механизмами порождения и понимания речи; 5) отражение индивидуальных особенностей речевого поведения и культурных различий людей, вступивших в коммуникацию.

Такие определение и понимание дискурса и положены в основание настоящей статьи.

Мир образования – особый мир. Именно в этом мире человек становится носителем знаний, позволяющих ему укорениться в динамично изменяющейся культурной, социальной и экономической среде. Очевидно, что действенность процесса обретения знаний обусловлена характером того языкового взаимодействия, которое объединяет обучающихся и обучаемых в конкретных образовательных ситуациях. И потому изучение того, как в структурном, содержательном и смысловом отношениях выстраивается языковое взаимодействие учителя и ученика, есть путь познания закономерностей бытия сферы образования. Иными словами, научное выявление сокрытых от поверхностных взглядов глубинных механизмов, лежащих в основе «перетекания» знаний от учителя к ученику, предполагает, что процесс обмена знаково-символическими конструкциями, происходящий в ходе коммуникации обучающего с обучаемым, имя которому – образовательный дискурс, неминуемо становится предметом специального исследования.

На каких же основаниях может выстраиваться изучение образовательного дискурса – феномена, закономерно порождающего появление у учащегося языкового (знаково-символического) видения мира?

Так как исследование образовательного дискурса – это деятельность, направленная на выявление, во-первых, специфического строения языковой коммуникации учителя и ученика, во-вторых, смыслов речевых посланий, адресуемых друг другу участниками образовательного процесса, в-третьих, особенностей их речевого поведения, понимания и порождения ими речевой продукции и, в-четвертых, ментальных сдвигов, произошедших в языковом сознании участников образовательного процесса в результате их взаимодействия, то силами одной научной дисциплины его осуществить невозможно. Такое исследование может носить исключительно междисциплинарный характер. Лингвофи-

лософия, языкознание, лингвопедагогика, когнитивная лингвистика, психолингвистика, речеведение, генристика, нейролингвистика – вот далеко не полный перечень дисциплин, без которых не обойтись в ходе изучения образовательного дискурса.

Базовой функцией сферы образования, как известно, является трансляция учащимся знаний о мире, в котором разворачивается индивидуальное бытие каждого из них. Эти знания они обретают в контексте конкретного образовательного дискурса, ведущегося в конкретных обстоятельствах конкретными людьми. Полученные знания складываются в языковую картину мира, которая становится для них энциклопедией представлений о жизнеустройстве и маршрутизатором, навигатором индивидуального бытия. В этой картине мира, написанной родным и иностранными языками, языками математики, физики, химии, биологии, географии, литературы и истории, находится место отнюдь не только взглядам научным, но и взглядам наивным. Языковая картина мира, формирующаяся у учащихся в поле интенсивного влияния на них образовательного дискурса, несет на себе следы практики употребления непохожих друг на друга языков учебных дисциплин и практики употребления в учебном заведении родного для учащихся языка. Языковая картина мира учащегося – это итоговый результат того педагогического воздействия, которое оказывал на ученика образовательный дискурс на протяжении всего времени его нахождения в образовательном учреждении. Выявление своеобразия языковой картины мира учащихся – важный педагогический аспект изучения образовательного дискурса.

Языковая картина мира, складывающаяся у ученика, с одной стороны, есть сугубо персональная, во многих отношениях неповторимая, принадлежащая исключительно одному человеку составляющая его внутреннего мира, с другой стороны, она несет в себе то общее, что присуще устоявшимся, имеющим глубокие исторические и культурные корни представлениям о мире, разделяемым людьми – носителями одного языка (коммент. 2).

Такое утверждение органично вытекает из теоретического представления, согласно которому естественный язык, будучи главным средством обеспечения коммуникативных и познавательных потребностей людей, отражает то, как они воспринимают и видят окружающую их действительность, то, как они организуют взаимодействие с ней. Устоявшиеся способы восприятия мира, в котором выстраивается жизнь людей, и многократно опробованные действия, направленные на установление контактов с миром, «отливаются» в языковые формы, наделяются смыслами и значениями, и закрепляются в естественном языке, фиксируя знаково-символическим образом стили, образы, нормы, регламенты и правила людского жизнеустройства и жизнепонимания. Языковое членение и языковое упорядочение мира, встроенное в естественный язык, и создают ту благотворную почву, на которой произрастают конструктивные коммуникации людей, решающих общие для них жизненные задачи. Естественный язык в рамках такого теоретического представления – это закодированная в знаково-символическом виде философия жизни, апробированная поколениями людей; это исправно функционирующая система взглядов на мир, овладевающая каждым, кто освоил данный язык. Это, в частности, означает, что каждый естественный язык – вместилище уникальной языковой картины мира, яркость и детальность которой может постичь лишь тот, кто всерьез погружен в стихию языка.

Сегодня вряд ли у кого-то возникнут сомнения относительно того, связаны в сознании людей языковая и языковая научная картины мира или нет. Это картины соседствуют в ментальном пространстве человека, радикально отличаясь друг от друга по многим параметрам. Главное же их отличие состоит в том, что картина мира, сформированная естественным языком, уникальна, а научная картина мира, базирующаяся на научном языке, – универсальна.

Понятие «картина мира» неоднократно становилось предметом осмысления представителями естественно-научной и гуманитарной мысли. Определения понятия «картина мира», даваемые ими, как правило, расходятся. Если для гуманитария картина мира – это нечто родственное произведению искусства, плод художественного творчества человека, наделенного воображением и способностью мыслить образами, то для ученого, погруженного в естественно-научные изыскания, картина мира – это конструкция, сооружение, модель действительности, построенная человеком, обладающим способностью мыслить абстрактно, на выверенном фактическом материале и на непреложных канонах логики.

Картина мира, написанная естественным (обыденным) языком, антропоцентрична. Нет такого места на ее полотне, которое не было бы отведено человеку, зримо или незримо присутствующему там. Средствами толкования сюжетов этой картины мира, исполненной в самых разных жанрах, выступают: аналогия, метафоризация, метонимизация, олицетворение, гиперболизация, перефразирование и ряд других, позволяющих соотнести все то, с чем сталкивается человек, с его переживаниями и поступками. «Картина мира, сущностно понятая, означает таким образом не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой картины»².

Научная картина мира, основой которой является научный язык, хотя и именуется картиной, но по существу, если исходить из понимания наукой самой себя, может считаться таковой лишь с большой натяжкой. Это связано с тем, что наука ставит перед собой предельно сложную задачу познать мир, существующий сам по себе, независимо от того, наблюдает за ним ученый-землянин или какой-то другой разумный представитель космоса. И потому науке ближе роль зеркала, бесстрастно отображающего реальность, чем роль художника, картины которого всегда передают его настроения и чувства.

Изучение языковой картины мира и языковой научной картины мира, формирующихся у учащихся в поле силового влияния на них образовательного дискурса, не может осуществляться, ввиду различия этих картин, с помощью одних и тех же исследовательских инструментов.

Изучение языковой картина мира, являющейся важнейшей составляющей ментальной сферы учащихся, предполагает осуществление ими исследовательских процедур, позволяющих на первом этапе выявить особенности употребления в устной и письменной речи языковых конструкций, а на втором, имея эти данные, реконструировать то, как они видят мир сквозь конструкции обыденного (естественного) языка и какими приемами (метафоризацией, метонимизацией и др.) пользуются для объяснения происходящего в окружающем мире и в мире их внутренних переживаний.

² Хайдеггер М. Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступления : пер. с нем. М. : Республика, 1993. С. 49.

Один из методов, предоставляющих такую возможность, носит название «концептуальный анализ» (коммент. 3). Появился он в 1980-х годах и в скором времени стал магистральным для лингвистики, связавшей свое будущее с возрожденными идеями В. Губмольдта, Б. Уорфа и Э. Сепира относительно языковой картины и сосредоточившей свое внимание на языковом поведении и языковом сознании человека. Основатели этого лингвистического движения аргументированно и доказательно заявили, что так как естественный язык неразрывно связан с коллективной и индивидуальной жизнью людей, их культурой и национальными особенностями, то изучение языкового поведения и языкового мышления должно пониматься как путь познания человеком самого себя. Следствием такого переосмысления лингвистикой своих возможностей, в частности, стало то, что в настоящее время она по праву занимает одно из ведущих мест в ряду человековедческих дисциплин.

Несомненным достоинством метода концептуального анализа является то, что он дает возможность углубленно изучать как семантический строй, так и функциональность языковых представлений человека. Естественный язык антропоцентричен, он позволяет увязывать все существующее с человеческим бытием. Время, пространство, движение планет, изменение погодных условий – все, находящееся за телесными пределами человека и пределами его внутреннего мира описывается и объясняется естественным языком как явления, имеющие сходство с жизнью человека. Выражениями типа «время летит», «солнце встает», «море бушует», «мертвая тишина», «горе убивает», «бесплодная идея» пронизан весь естественный язык, а значит, и сознание человека – носителя этого языка (коммент. 4).

Механизм формирования таких языковых выражений довольно хорошо изучен. Исправное его функционирование позволяет человеку многомерные и многосложные явления, с которыми он сталкивается, истолковывать ассоциативно, по аналогии с самим собой, метафорическим и метонимическим образом, в терминах своих ощущений и переживаний. Именно эта особенность естественного языка обеспечивает людей пониманием всего происходящего в окружающем пространстве и в них самих, делает их способными видеть мир как сосредоточение смыслов и значений, как целое, состоящее из взаимосвязанных частей. В когнитологии эта способность человека именуется способностью к концептуализации. Метод концептуального анализа и позволяет выявить, что и как думает человек о мире, используя естественный язык; как он концептуализирует мир, пользуясь метафорами, аналогиями и другими средствами естественного языка.

Языковая научная картина мира – картина, написанная искусственным (специальным) языком, существенно отличается от картины, нарисованной красками естественного языка. Языковая научная картина мира скорее конструируется и строится, нежели рисуется. Она целенаправленно составляется при помощи специально изобретенных для этого инструментов – специальных языков, дефиниций, терминологии (коммент. 5). Искусственный язык, в отличие от языка естественного, антропоцентрического по своему характеру, максимально десубъективизирован. Это обстоятельство и обуславливает то, что устройство языковой научной картины мира, тяготеющей к строгости, точности, логичности, формальности, рациональности, унифицированности и универсальности, значительно легче поддается описанию, чем структура и внутренняя организация языковой картины мира.

Единственный способ узнать, является человек носителем такой рациональной, унифицированной и универсальной языковой научной картины мира или нет, – это получение в ходе системно организованного взаимодействия с ним языкового материала, позволяющего определить, что представляет собой его языковая научная картина мира.

Изучение языковой научной картины мира, формирующейся у учеников – субъектов образовательного дискурса – в контексте освоения ими содержания учебных предметов (физики, математики, биологии, химии, истории, обществоведения и др.), базирующихся на искусственных (или частично искусственных) языках, вполне возможно при помощи метода лингвистического интервьюирования в форме устного или письменного опроса.

Лингвистическое интервьюирование – это метод, ориентированный на выявление содержания языкового сознания людей. В ситуации изучения языковой научной картины мира учащихся его использование предполагает непосредственное обращение к ним посредством прямых заранее подготовленных вопросов: Что означает показатель плотности вещества? Как связано атмосферное давление с высотой воздушного столба? Что такое молекулярная масса? Какие бывают способы опыления у растений? В чем проявляется акселерация? Какое общество называют современным? Что придает направление ходу человеческой истории? и т.д. Вопросы должны быть составлены, конечно же, в соответствии с возрастом учащихся и степенью их погружения в тот или иной учебный предмет. Языковой материал, полученный в ходе лингвистического интервьюирования, подвергается семной интерпретации – определению того, насколько смыслы и значения ответов, данных учащимися, соответствуют тем научным представлениям, которые были сообщены им в рамках образовательного дискурса (коммент. 6). И только затем делается заключение о составе их языковой научной картины мира и о тех языковых структурах, из которых она смонтирована.

Формирование языковой картины мира и языковой научной картины мира – ментальные процессы, происходящие в сознании ученика и вызываемые образовательным дискурсом, т.е. своеобразно отстроенной языковой коммуникацией учителя и ученика. Без изучения особенностей структуры языкового (вербального и невербального) взаимодействия учителя и ученика своеобразие образовательного дискурса по определению раскрыто быть не может.

Образовательный дискурс всегда нацелен на просветительские, учебные и воспитательные цели, имеет жесткое статусное распределение ролей (учитель и ученик), фундирован на определенной (иногда весьма негибкой) дисциплинарно-регламентационной основе, ориентирован на конкретные ценностные нормы, выстраивается на базе текстов (учебников), значимость усвоения которых зачастую определяется не самими участниками образовательного процесса, а теми, кто создает необходимые условия для взаимодействия учителя и ученика.

Какие же структурные единицы образовательного дискурса позволяют реализовывать его особенности? Языковая коммуникация учителя и ученика – основа образовательного дискурса условно может быть рассечена на ряд составных частей: речевой акт (минимальная единица речевой деятельности), интерактивный ход (завершенное вербальное или невербальное действие, направленное на достижение коммуникационного эффекта), обмен коммуникационными посланиями (минимальная единица языкового взаимодействия), речевое событие (минималь-

ная единица языкового общения). Такое разделение образовательного дискурса на составляющие его структурные единицы органично сопрягается с тем, как понимается структура дискурса в многочисленных трудах, посвященных дискурсивному анализу (коммент. 7).

Само же изучение структурных единиц образовательного дискурса – многотрудный исследовательский процесс, в реализации которого должны быть задействованы разные методы: лингвистического наблюдения (для обнаружения языковых фактов), лингвистического описания (для характеристики языковых фактов), лингвистического сравнения (для определения общего и особенного в сопоставляемых языковых явлениях), компонентного лингвистического анализа (для выявления компонентов содержания языкового материала образовательного дискурса), лингвистического анализа текстов (для рассмотрения смысла и значений языковых материалов, структурирующих образовательный дискурс), лингвистического стилистического анализа (для исследования специфики использования языковых единиц в различных коммуникативных образовательных ситуациях), статистические методы, позволяющие количественно характеризовать речевые акты, речевые интерактивные ходы, речевые коммуникативные послания и речевые события.

Изучение структуры языкового взаимодействия учителя и ученика – неотъемлемая часть исследования образовательного дискурса, позволяющего получить представление об одной из сущностных сторон образовательного дискурса. Другая сущностная его сторона – речевое поведение учителя и ученика.

Речевое поведение человека – это способ позиционирования себя миру, присущий конкретному лицу и отражающий специфику его языкового существования в лингвосоциальной среде. Это сложная система речевых поступков (единиц речевого поведения). Речевое поведение неразрывно связано с личностными особенностями человека, на формирование которых оказало влияние множество факторов, и прежде всего воспитание, обучение, укорененность в культурном и субкультурных пространствах.

Речевое поведение включает в себя два компонента – вербальный и невербальный. Речевые жанры (стереотипы речевого поведения), стандартные и творческие высказывания, рациональные и иррациональные утверждения, речевые штампы, речевые ошибки, акцент, выговор, интонация, экспрессивность и т.д. – характеристики речевого поведения человека, всегда связанного с той или иной ролевой ситуацией, в которой он пребывает. Устойчивые признаки (атрибуты) речевого поведения – речевые стратегии, направленные на достижение долгосрочных коммуникативных эффектов, речевые тактики, ориентированные на решение задач одного из этапов коммуникационного взаимодействия, речевые манипуляции, нацеленные на введение собеседника в заблуждение с помощью специально подобранных слов, словосочетаний и фраз.

Образовательный дискурс – вместилище таких проявлений речевого поведения. Исследование речевого поведения учителя и ученика и есть не что иное, как последовательное изучение их речевых поступков, из которых и составляется речевое поведение этих субъектов образовательного дискурса. Лингвистический анализ языкового оформления речевых поступков учителя и ученика может дать ответ на вопрос, какие синтаксические, семантические и прагматические средства языка используются в контексте речевого обмена коммуникантов. Существенную

помощь в изучении их речевого поведения могут оказать психолингвистические методы оценки уровня владения языковыми средствами – метод толкования слов, метод дополнения/завершения/восстановления речевого высказывания, метод классификации, ассоциативные методы, метод субъективного шкалирования и др. (коммент. 8).

Дискурс, в том числе, конечно же, и образовательный, приобретает реальные очертания только в том случае, когда субъекты социокультурного взаимодействия способны воспринимать, понимать и порождать речевые послания. Процессы восприятия, понимания и порождения речи крайне сложны для изучения, в основном по причине того, что они напрямую не наблюдаются и могут исследоваться только косвенным образом. Каждый из этих процессов, неразрывно связанных друг с другом, вносит свою функциональную лепту в языковое общение людей. Так, восприятие речи – это процесс обработки речевого сигнала и извлечения из него смысла речевых посланий, адресованных человеку в контексте языковых коммуникаций с другими людьми. Понимание речи – это процесс мышления, итогом которого выступают истолкование смысла речевого послания и оценивание его на основе некоторых стандартов, образцов и норм, принятых человеком в качестве эталонных. А порождение речи – это процесс перевода (превращения и материализации) речевого намерения (речевой интенции) в формы устного или письменного текста.

К настоящему времени психолингвистикой, когнитивной психологией, когнитивной лингвистикой, биолингвистикой, лингвистикой и рядом других научных дисциплин предпринято немало удачных попыток проникновения в тайны речевого восприятия, речевого понимания и порождения речи. В фокусе исследовательского внимания ученых, представляющих эти области знания, оказались феномены речевого онтогенеза, освоения речи людьми разных возрастов, овладение морфологией, звуковой формой, синтаксисом и значением слова, детское словотворчество, а также речевые ошибки, неосознаваемые аспекты восприятия речи, восприятие отдельных букв, слов и предложений, уровневое и осмысленное восприятие речи, структура пауз в речи, механизмы производства речи, кодирование речевых сигналов, забывание языка и ряд других явлений, непосредственно касающихся речевого бытия человека.

Научные результаты этих исследований, которые уже имеют вид теорий и моделей, несомненно, могут быть использованы в ходе познания черт образовательного дискурса (коммент. 9).

Образовательный дискурс – это та реальная языковая скрепа, которая не только организационно объединяет субъектов образовательного процесса и вносит координирующее начало в их взаимодействие, но и обеспечивает самое главное в образовательном деле – взаимосвязь сознания и мышления учителя и сознания и мышления ученика. Сегодня возможен только один путь познания того, как образовательный дискурс связывает сознание учителя и ученика, как он синхронизирует их мыслительную деятельность. Вот как об этом пути рассуждает видный отечественный представитель когнитивной лингвистики А.Е. Кибрик: «Теоретически имеются два пути установления отношений между процессами языковой деятельности (и стоящими за ними языковыми структурами) и мыслительными процессами (и стоящими за ними когнитивными структурами): от мышления к языку или от языка к мышлению.

К сожалению, на практике первый путь пока еще недостаточно перспективен ввиду недостаточности наших знаний о механизмах и единицах мышления (что не исключает в дальнейшем появления возможностей продуктивного использования этого пути). Наоборот, в настоящий момент второй путь может не только объяснить, почему языки устроены так, как они устроены (а это является главной целью лингвистической теории), но и способствовать реконструкции существенных характеристик собственно когнитивной структуры.

В основе современного когнитивного подхода к языку лежит идея целенаправленной реконструкции когнитивных структур по данным внешней языковой формы. Реконструкция опирается на постулат об исходной когнитивной мотивированности языковой формы: в той мере, в какой языковая форма мотивирована, она «отражает» стоящую за ней когнитивную структуру»³.

Проблема взаимосвязи языка, сознания и мышления – одна из ключевых для философии. Понимание того, что язык неразрывно связан с сознанием и мышлением человека, уже давно стало для философии привычным. Как же трактуется современной философией эта проблема? Для выявления подобных трактовок нужно обратиться к лингвофилософским конструкциям, появившимся во второй половине XX века. Представим их в предельно сжатом (тезисном) виде.

Лингвистическая философия совершает коммуникативный поворот и начинает осмысливать взаимосвязь языка и действительности с учетом фактора человеческого взаимодействия. В размышлениях представителей лингвистической философии язык и действительность – это не реалии, противостоящие друг другу (множество имен и множество предметов), а неразрешимая действительность, строительным материалом которой является человеческое общение. Процессы и контексты употребления языка в коммуникативном взаимодействии людей и определяют, согласно этому видению, то, как связаны знаково-символические языковые конструкции с действительностью бытия человека, его пониманием мира и той ситуации, в которой он пребывает. Использование языка – это еще и орудийное воздействие на действительность, ее изменение и конструирование. Общение людей – это, в известном смысле, мирозозидающая деятельность. Практика употребления людьми языка, способы и алгоритмы его использования, – это те воздействия на мир, которые и обуславливают его трансформацию. Следствием такого понимания роли и функций языка и стало появление «Теории речевых актов» Дж. Остина, разработок П. Стросона и Дж. Серла, сформировавшихся в рамках лингвистической философии и оказавших серьезное влияние на исследовательский поиск гуманитарных и общественных наук.

Радикальным образом повлияли на проведение исследований, касающихся связи языка и мышления, труды представителей герменевтической философии. Язык в философской герменевтике – это то необходимое условие и та среда, вне которых нет и не может быть никакого собственно человеческого существования. Приобретение людьми собственно человеческого опыта жизни с неизбежностью предполагает нахождение в языковом пространстве. А раз это так, то занять по отношению к языку позицию внешнего наблюдателя, по определению, невозможно. Сознание человека, его мышление неразрывно связаны с языком, и разорвать

³ Кибрик А.Е. Когнитивный подход к языку // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. М. : Языки славян. культуры, 2015. С. 32.

эту связь, сделать язык предметом изучения, находящимся за пределами сознания и мышления, невозможно ни при каких искусственно созданных обстоятельствах. Язык – это голос самого бытия, и понятным для человека становится только то, что выговорено, отражено в речи. До тех пор пока нечто существующее не артикулировано человеком, оно остается для него непонятым и лишь смутно представленным в сознании. Только вслушиваясь в язык, человек познает мир, самого себя и другого человека – такова базовая идейная установка философской герменевтики, ставшая направляющей для многих исследований в области гуманитарных и общественных наук. Обильное цитирование трудов М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера и других представителей герменевтической мысли – одно из подтверждений тому.

Говоря о философских представлениях относительно взаимосвязи языка, сознания и мышления, которые появились во второй половине XX века и всерьез изменили облик гуманитарных и социальных исследований, нельзя не упомянуть структуралистские и постструктуралистские философские изыскания.

Для структурализма, как известно, язык стал привилегированным предметом анализа. Феномен языка рассматривается структурализмом с новаторских позиций, увязывающих функционирование языка с детерминирующей, но бессознательной для человека, деятельностью его сознания. Люди, полагают структуралисты, думают, что, облачая свои мысли в слова, они управляют своей речью, но на самом деле, в действительности все обстоит иначе. Человек подчиняется языку и его требованиям, сам того не замечая. Выяснение того, как язык неосознаваемым для человека образом детерминирует его речевую активность, и есть та проблема, за решение которой берется структурализм.

В отличие от антисциентистского герменевтического подхода к изучению языка структуралистский подход подчеркнуто сциентичен. Раз человек не осознает, как на него влияет язык, то изучение факторов языкового поведения, о которых он может сообщить исследователю на том основании, что они открыты его сознанию, лишено смысла. Для того, чтобы выявить не осознаваемые людьми ментальные детерминации, управляющие их языковым поведением, нужно в ходе проведения исследований «вынести человека за скобки», сосредоточившись на анализе собранного в ходе наблюдений за ним речевого материала, – фактических свидетельств его языкового бытия. Только препарирование этих материалов, обнаружение в них регулярно встречающихся структур и зависимостей открывает возможность познания тех не осознаваемых человеком сил, которые определяют характер его жизни в языке той или иной культуры. Колоссальный вклад в расширение практики использования структуралистского подхода в гуманитарных исследованиях внесли К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт и др.

Постструктурализм внес существенные коррективы в трактовку связи языка, мышления и сознания, предложенную его предшественниками. Представители постструктурализма выразили свое несогласие с выдвинутыми структуралистами тезисом «нами говорит язык» и утверждением о том, что людьми мыслят не осознаваемые ими структуры. Они отвергли структуралистский подход, согласно которому ученый должен «выносить человека за скобки» своих исследований и ограничивать себя только рациональным препарированием языковых материалов, пытаясь найти в них устойчивые конструкции, автоматически (на неосознаваемом уровне) вносимые туда человеком.

Возвращая человеку возможность быть предметом изучения, постструктуралисты, вместе с тем, отказывают ему в праве считать себя существом, способным разобраться в сути происходящего с ним. Реальность – «такая, как она есть», человеку неведома, она отгорожена от него непреодолимой стеной – языком, системой символов и знаков. Человеческое бытие – это игра, в контексте которой он посредством языка (символов и знаков) придает значения и смыслы всему тому, с чем довелось ему соприкоснуться. Максимум на что может рассчитывать человек – это разъяснение самому себе правил той знаково-символической игры, в которой он принимает участие. Постструктурализм говорит о связанности языка, сознания и мышления узлами знаково-символической игры, в которую вовлечены все люди с момента их рождения. Идеи постструктуралистов Ж.-Ф. Лиотара, Ж. Делеза, Ф. Гваттари, Ж. Дерриды, Ю. Кристевой, П. Бурдьё и др. об игровом характере надления человеком смыслами и значениями всего того, с чем он встречается в контексте своего бытия, нашли отражение в многочисленных исследованиях гуманитарного толка.

Бегло охарактеризовав лингвофилософский и теоретико-методологический инструментарий, дающий доступ к рассмотрению феноменов восприятия, понимания и порождения речи, к изучению явлений речевого поведения, структурной организации языкового взаимодействия и формирования языковой картины мира, можно с большой долей уверенности говорить о проведении широкого междисциплинарного исследования образовательного дискурса – той пока еще плохо понятой наукой силы, превращающей незнающего человека в знающего, а неумеющего в умеющего.

Природа этой силы, воздействующей на участников образовательного процесса и изменяющей их сознание, мышление и поведение, – знаково-символическая. А основной канал распространения в сфере образования этой силы, облаченной в вербальные и невербальные наряды (лингвистические, нелингвистические, паралингвистические), – речевая коммуникация, выстраиваемая в соответствии с целями образования, с содержанием специально подготовленных для реализации этих целей учебников и учебных пособий, с нормами и регламентами организации образовательной деятельности.

Трансляция знаково-символических форм в контексте коммуникативного взаимодействия учителя и ученика – семиотический аспект образовательного дискурса. Этот аспект оказался в поле исследовательского внимания научных сотрудников Института стратегии развития образования РАО. Ряд мероприятий по его изучению уже осуществлен. Постепенно формируется новое междисциплинарное направление исследований – педагогическая семиология. А вот другие аспекты образовательного дискурса пока еще, к сожалению, не стали предметом междисциплинарного исследования, ведущего к получению ответов на вопросы: Что собой представляет современный образовательный дискурс? Как моделировать и проектировать образовательный дискурс? Как внедрять в сферу образования эффективные модели образовательного дискурса? Вполне понятно, что такая масштабная исследовательская работа может быть выполнена только в том случае, когда за нее возьмутся не отдельные научные сотрудники, а большие коллективы ученых, представляющие институты разных научных профилей. В жизни, как мы знаем, случается разное, может быть станет явью и ожидаемое многими междисциплинарное изучение образовательного дискурса.

Комментарии

1. Знакомство с письменным текстом вполне может рассматриваться как вид опосредованной им коммуникации его читателя с автором.

2. В историческом контексте понятие «языковая картина мира» связано теоретическими размышлениями В. Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Й.Л. Вайсгербера, Й. Трира, В. Порцига, Х. Глинца, П. Шмиттера и др.) о внутренней форме языка с теоретическими выкладками американских этнолингвистов (Б. Уорфа, Ф. Боаса, Э. Сепира), сформулировавших гипотезу лингвистической относительности, с философскими идеями Э. Кассирера, рассматривающего человека как «символическое животное», как существо, использующее символические формы для строительства мира бытия. В отечественной гуманитарной науке тематика, касающаяся языковой картины мира, нашла отражение в трудах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, А.А. Зализняка, И.Б. Левонтиной, Е.В. Рахилиной, А.Д. Шмелева, Е.С. Яковлевой и др.

3. История становления метода концептуального анализа берет свое начало в трудах Л.В. Щербы и В.В. Виноградова. Ключевую роль в его формировании сыграла монография Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», увидевшая свет в 1980-х годах и ставшая во второй половине XX столетия одним из самых цитируемых лингвистических трудов. Лингвистические разработки А. Вежбицкой, осуществленные ею в 80–90 годы XX века, способствовали подъему метода концептуального анализа на более высокий качественный уровень. Значительный вклад в его развитие внесли Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, А.Д. Шмелев.

4. До появления метода концептуального анализа фигуры переосмысления (метафора, метонимия, олицетворение, сравнение и др.), используемые в обыденном языке для переноса значений одних слов на другие, рассматривались преимущественно как стилистические средства, усиливающие образность и выразительность речи. Концептуальный анализ принципиально изменил отношение к этим средствам, он показал, что они пронизывают собой весь строй обыденного языка и играют главные роли в языковом познании мира и в языковом сознании человека соответственно.

5. Научная картина мира может быть условно разделена на общую и специальные картины. Общая научная картина мира – это теоретическое видение универсума, интегрирующее результаты теоретического познания своих предметов естественными, гуманитарными и техническими науками. Специальные научные картины мира – это те теоретические и прикладные представления о реальности, которые открываются конкретным научным дисциплинам – физике, химии, биологии, социологии, психологии и др. На сегодняшний день специальные научные картины мира, во многом дополняющие друг друга, в целостную и гармоничную общую картину мира пока не складываются. Это, в частности, связано с отсутствием общего для всех конкретных областей познания мира научного языка.

6. Сема (от греч. *sēma* – знак) – понятие, используемое в лингвистике, психолингвистике, когнитивной лингвистике. Сема – минимальная единица содержания в языке (далее – неделимая часть лексического значения (семемы)).

7. Термин «дискурс-анализ» был введен в научный оборот американским лингвистом З. Харрисом. Его статья «Дискурс-анализ» была опубликована в 1952 году в журнале «Язык» и содержала описание метода анализа связной речи (устной и письменной). Идею становления дискурс-анализа связано с именами В.Я. Проппа, М.М. Бахтина, В.Н. Волошинова, Р.О. Якобсона, К. Леви-Строса, Б. Малиновского, Дж. Гамперца, Р. Барта, У. Эко, Дж. Остина, М. Фуко, Э. Гоффмана, Т. ван Дейка и ряда других видных представителей философии, лингвистики, культурологии и психолингвистики. Сегодня дискурс-исследования – одно из активно развивающихся направлений научного поиска, ведущегося гуманитарными и общественными дисциплинами. В академической среде сложилось несколько научных школ проведения дискурс-анализа со своими оригинальными теоретическими и прикладными подходами.

8. Психолингвистика исследует предметы лингвистики с помощью психологического инструментария.

9. Несколько примеров, подтверждающих то, что науки, изучающие явления речевосприятия, речепонимания и речепроизводства, вышли на теоретический уровень осмысления этих реалий и модельный формат их истолкования. Особенности восприятия речи объясняются моторной и сенсорной теориями, понимание речи – психолингвистической теорией понимания текста, порождение речи – теорией трансформационной грамматики Н. Хомского и теорией уровней языка Ч. Осгуда. Для описания механизма производства речи используются различные модели: стохастическая модель Дж. Миллера и Н. Хомского, модель Т-О-Т-Е Дж. Миллера, Е. Галантера, К. Прибрама, модель А.Р. Лурии, модель А.А. Леонтьева и др.

Список использованной литературы

1. Зубкова, Л.Г. Теория языка в ее развитии: от натуроцентризма к логоцентризму через синтез к лингвоцентризму и к новому синтезу [Текст]. – М. : Изд. Дом ЯСК, 2016.
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст]. – М. : Гнозис, 2004.
3. Кибрик, А.Е. Когнитивный подход к языку [Текст] // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. – М. : Языки славян. культуры, 2015.
4. Лукацкий, М.А. Историческое познание: сущность и своеобразие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 52–66.
5. Лукацкий, М.А. Контуры становления педагогической семиологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 10–17.
6. Лукацкий, М.А. О типологии педагогических теорий обучения [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3. – С. 19–63.
7. Постовалова, В.И. Язык и миропонимание: Опыт лингвофилософской интерпретации [Текст]. – М. : ЛЕНАНД, 2017.
8. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
9. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства [Текст]. – М. : ЛИБРОКОМ, 2013.
10. Хайдеггер, М. Время картины мира [Текст] // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления : пер. с нем. – М. : Республика, 1993.

УДК 371.311.1

А.Н. Шевелев

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НЕИЗБЕЖНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА

С историко-педагогических позиций делается попытка определить причины и возможные последствия кардинального изменения современной школы как общемировой тенденции. Школа индивидуального образования рассматривается как историческая альтернатива массовой унифицированной школе индустриального общества. Статья адресована всем, кто интересуется перспективами развития современного школьного образования.

современная школа, реформы образования, массовая школа, гуманистическая педагогика, индивидуализация образования.

Часто описываемые как в специальной, так и в популярной литературе современные тенденции мирового развития, связанные с:

- заменой сущностных смыслов потоком информации;
- отсутствием четких и распознаваемых прогностических перспектив, безусловных ценностей, объясняя его общей суетностью современной жизни и заглушая тем самым беспокойство от такой неопределенности;
- размыванием границ привычных социальных групп (от традиционной нуклеарной семьи до религиозных конфессий, этнических диаспор и национальных культур), создающим у каждого представление о принадлежности к манипулятивно управляемой массе и ощущение брошенности и одиночества;
- миром бессмысленного непрерывного потребления (информации, товаров, услуг), который все более нуждается в осознанном самоограничении, неизбежно приводит педагогическое сообщество к попыткам представить футурологическое видение новой школы. Основываясь на указанных рисках, можно сказать, что современное общество все более нуждается в школе, не столько учащей, сколько воспитывающей личность, способную сопротивляться этим вызовам.

Это должна быть:

- школа принадлежности к настоящей общности, коллективу, объединенному общими ценностями и целями, значимой для всех деятельностью;
- школа высокой духовности и выработанной привычки к спартанским условиям существования (сразу вспоминаются элитные аристократические школы Англии);
- школа, образующая личностей, а не толпу, школа элитная, но не элитарная;
- школа, позволяющая выработать у такой личности собственное мировоззрение, а не просто дать набор знаний.

В конечном счете, это будет школа, способная выпустить во взрослый мир молодого человека, уверенного в себе, даже если она не сможет гарантировать своему ученику уверенности в будущем современного мира – будущем риска и неопределенности.

Идея индивидуализации школьного образования на современном этапе все чаще становится популярным педагогическим трендом, с помощью которого среди педагогов постепенно формируется почти бессознательное восприятие ее неизбежности, полезности, безальтернативности¹. На чем же реально основано такое распространенное мнение и насколько оно соответствует объективной реальности? Попробуем разобраться в этом вопросе с позиций исторического развития указанного феномена, т.е. историко-педагогически.

О необходимости учета индивидуальных особенностей учеников в классической педагогической мысли Европы заговорили даже раньше, чем Я.А. Коменский оформил эти гуманистические идеи в стройную систему «Великой дидактики». Исторически индивидуализация в образовании как педагогическая идея существует столько же, сколько существуют гуманизация образования, гуманистическая педагогика, т.е. со времен Античности и Средневековья (традиционное общество). Именно в эти эпохи параллельно с нарождавшейся гуманистической линией в педагогической теории господствовала, а в педагогической практике и безусловно доминировала линия авторитарная, технократическая, обезличивавшая ученика и основанная на педагогическом насилии.

¹ См.: Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. М.: Гранд-Экспо, 2011. 436 с.

Таким образом, об индивидуализации образования как историческом феномене можно говорить в двух аспектах:

1) в условиях античной и средневековой школы учитель – мастер грамоты – не мог обучать разновозрастную группу своих учеников, каждый из которых начинал обучение в разное время, каждый в своем темпе и при практически полном отсутствии учебных книг, иначе, нежели индивидуально;

2) при этом сама практика обучения была полностью унифицирована по отношению ко всем ученикам за счет педагогического авторитаризма, насильственного по отношению к личности обучаемого, и приемов репродуктивного усвоения им знания, носителем которой выступали учитель и учебная книга.

Новое время (индустриальное общество) изменило указанные приоритеты: в европейской педагогической мысли все чаще стали преобладать идеи гуманистической педагогики, что отнюдь не означало их преобладания в массовой педагогической практике. В европейских странах в XVII–XIX веках происходит становление массовой народной школы, основанной на классно-урочной системе преподавания и жесткой дисциплине, педагогическом авторитаризме учителя и его подавлении ученических инициатив, унифицирующем восприятие учеников как объектов педагогического воздействия. Таким образом, многочисленные рекомендации классиков педагогики о необходимости учитывать природосообразную индивидуальность ребенка в школьном обучении вступали в канун XX века в жесткое противоречие с тем, что происходило в реально действовавших школах. И дело было даже не в злой воле или исторических стереотипах конкретных педагогов того времени (среди них было достаточно много сознательных противников такой педагогики). Скорее сама школа выступала педагогическим проявлением индустриального общества, обезличивавшего человека до уровня масс, классов, наций, толп, т.е. больших унифицированных социальных групп. Такой школе не была нужна индивидуальность каждого ребенка, школа ориентировалась на задаваемую социумом модель личности, насильственное воплощение которой в каждом ребенке представлялось максимально значимой педагогической целью.

Под этим же знаком прошла и первая половина XX столетия, в недрах которой начинают вызревать новые массовые педагогические практики. Теперь гуманистические призывы классиков педагогической мысли уже никого не удивляют и не воспринимаются как оторванные от реальности опасные чудачества в духе Ж.Ж. Руссо или Л.Н. Толстого. Феномен «нового воспитания» на рубеже XIX–XX веков не только увеличил число порой достаточно оригинальных и радикальных педагогических попыток в духе «свободного воспитания», но и представил уже не исчезающую альтернативу как массовой начальной, так и элитарной знамиевой средней школе.

Во второй половине XX столетия в педагогической мысли уже значительно реже можно было встретить оригинальные педагогические взгляды в духе авторитарной или манипулятивной педагогики, нежели идеи педагогики поддержки, сопровождения и свободного воспитания. Мода на гуманистическую педагогику стала трендом западной демократии, и только очень смелые оригиналы рисковали теперь обращать внимание на то, что в противоположных педагогических взглядах также есть здравый смысл.

При этом массовое школьное образование получило мощный практический опыт осуществления в тоталитарных обществах середины XX столетия, что предопределило живучесть такой практической педагогики как ментального стереотипа – жи-

вучесть не только среди педагогов, но и среди родителей, государственных чиновников и общественных деятелей, т.е. среди тех, кто сам был воспитан такой школой.

Сегодня во всех странах мира все чаще говорят о неизбежном переходе к принципиально новой школе XXI века (постиндустриального общества)². Такой переход связывают, как правило, с глобализацией школы, которая все более теряет исторически сформировавшиеся национальные черты и приобретает черты унифицированные наднациональные, что в дальнейшей перспективе может привести к тому, что станет неважно, в какой стране, в каком городе, полушарии, на какой планете ребенок будет получать школьное образование: оно будет примерно одинаковое по целям, содержанию и формам подачи. Либо такой переход связывается с конкуренцией целых стран и их союзов в современном мире, где высокое качество школьного образования становится залогом победы в этой борьбе.

В любом варианте о неизбежном появлении совершенно новой (т.е. созданной на принципиально новых педагогических основаниях) школы одинаково активно говорят как глобалисты, так и антиглобалисты.

Не отстают в этом смысле и современная Россия, которая на протяжении последних 30 лет прилежно воспроизводит идеи, давно и прочно воплощенные в образовательной практике стран Запада: это и единое общенациональное тестирование школьников, и образовательные стандарты, и мониторинги качества образования, и информатизация и технологизация). Аргументы, под которыми воплощаются эти идеи, колеблются от осознания упущенных в советское время возможностей развития российского образования до создания в современной России лучшего в мире школьного образования как возврата к советским образовательным традициям (мифологема лучшего советского образования 1950–1960-х годов) при одновременном использовании потенциала всех современных зарубежных педагогических инноваций.

Не удивительно, что столь разновекторная и разноразличная программа образовательного реформирования не может восприниматься ни российским социумом, ни педагогическим сообществом иначе, чем набор голословных деклараций, ведущих отечественное образование «в никуда». Не удивительно, что при отсутствии внятной и аргументированной стратегии развития отечественного образования, предусматривающей наличие воли к самостоятельному выбору страной вектора такого развития, растет число адептов (причем не только среди представителей старшего поколения) советской школы и ее педагогики, представления о которой серьезно мифологизированы.

Эта тенденция связана, в первую очередь, с доступностью школьного образования в СССР, которая в современных рыночных условиях все чаще утрачивается. Не случайно, согласно опросу, проведенному в 2012 году, вторым по значению достижением России XX века более 70 % отечественных респондентов всех возрастов посчитали, наряду с победой в войне, именно доступное бесплатное образование³. Не победы в спорте, искусстве, космической гонке, не советскую ин-

² См.: Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008; Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М.: Просвещение, 2007; Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006; Гудлэд Д. Вот что называется школой. М.: Просвещение, 2008; Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007.

³ Горшков М.К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики). М.: Новый хронограф, 2011. 672 с. С. 48 – 73.

дустриализацию и интернациональное единство страны, а именно созданный в СССР социальный лифт, обеспечивавший миллионам людей не просто мобильность, но и удовлетворение вечной российской тяги к справедливому обществу! Именно это понимает современная российская власть, продолжая настаивать на идее «доступности качественного образования» для всех россиян, видя ее реализацию в форме всесторонне унифицированной (по условиям, процессу и результатам) для всех российских регионов школы.

Индивидуализация как раз и представляет одно из проявлений, олицетворений такого «качественного образования». У нее могут быть синонимы в виде персонализации и персонификации; возможны и разные уровни индивидуализации в образовании⁴. К примеру, в привычной нам массовой школе можно иногда дополнительно учитывать индивидуальные особенности отдельных детей (например, одаренных или отстающих), обращая на них несколько большее внимание, но в целом никак не выделяя среди общей массы учеников. Давая общие задания в классе, можно дополнять их индивидуальными, посильными, предвидящими возможные затруднения для отдельных учеников. В ином варианте можно идти от фронтального обучения через групповое к индивидуальному. Или разбить учебное задание на ряд последовательных шагов, каждый из которых ученик может выполнять в классе, в группе или индивидуально.

А можно построить школу на совершенно других педагогических принципах, создав каждому ребенку широкий индивидуальный выбор того, чему, как и у кого учиться, самостоятельно проектируя и контролируя свое образование, развиваясь в собственном темпе то индивидуально, то в разновозрастных временных учебных группах. Конечно, последнее значительно труднее организационно, дороже финансово (это школа для меньшего числа учеников, но с избыточными возможностями делать реальный образовательный выбор) и требует «революции в умах» педагогов. И все время будет напоминать о себе «школа» как общность учеников и педагогов, как коллектив, а не механическое объединение под одной крышей некоторого числа учеников-индивидуалов и их репетиторов-тьюторов.

Современная индивидуализация образования предполагает, таким образом, два варианта ее реализации:

- постепенное вторжение элементов индивидуального обучения в курс традиционной массовой школы, ее постепенное «размывание» индивидуализацией;
- радикальный вариант «отмены» привычной школы с ее расписаниями, единством программ и учебников, содержания и форм обучения, однородных по возрасту классов с последующей заменой на нечто туманное и аморфное, например, школы дистанционного индивидуального обучения в виде экстерната или общины педагогов и учеников, реализующей интересные небольшим их группам познавательные или деятельностные проекты.

⁴ См.: Грачев В.В. Персонализация образования. М., 2005 ; Гульчевская В.Г. Индивидуализация обучения как перспективная модель образования. М., 2010 ; Казаков И.С. О проблеме исследования феномена персонализации обучения в отечественной науке // Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке / под ред. З.А. Каргиной. Чебоксары, 2015 ; Кутозов А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе // Ученые записки Забайкальского ГУ. 2012. № 5 ; Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М., 2014.

Поэтому, говоря об индивидуализации в школьном образовании, важно понять, где заканчивается «школа» и начинается нечто совсем иное, а также понять, говорим мы только об индивидуализации обучения, учебного процесса или об индивидуализации воспитания и развития в целом. Ведь основная критика массовой школы педагогами-гуманистами связывается чаще всего с нереализованностью индивидуального потенциала личности, т.е. с торможением школой тех качеств, которые достигаются в процессе индивидуального развития. Обучение же как применяемая технология (неважно, применяемая массово или индивидуально) подвергается критике значительно меньше, особенно если оно дает реально высокие результаты.

Важен и аспект значения для современных родителей уникального, эксклюзивного, т.е. индивидуального, обучения именно их ребенка в школе – для тех родителей, на которых в их школьные годы обращалось внимание только в общем контексте класса и которые, осознав свою социальную значимость и стремясь занять более высокую ступень в социальной иерархии, видят в школьной индивидуализации для своих детей отражение этого же процесса. Никому не хочется, чтобы дети учились в обычной школе для всех, их школа должна выделяться, что также отражает индивидуализацию образования как общемировой тренд, имеющий социокультурные причины.

Перед нами – второй этап прорывного исторического сближения масс и элит. На первом этапе (вторая половина XIX – первая половина XX века) массы получили количественно широкий, но качественно педагогически недостаточный доступ к школьному образованию, сперва начальному, затем среднему и, все чаще, высшему в рамках того феномена, который получил название «массовая культура». На втором, современном, этапе (вторая половина XX – начало XXI века) речь идет о нарастающей дифференциации и, в конечном счете, полной индивидуализации образовательных маршрутов. Массового, предоставляемого государством, общественностью и частной инициативой унифицированного школьного образования становится недостаточно, что создает растущую потребность среди родителей именно в индивидуальном, особом образовании.

Вспомним репетиторов советского периода, учиться у которых могли себе позволить только редкие ученики в крупных городах. Репетиторство – простейшая педагогическая форма индивидуализации образования. И стоит ли по-советски считать его чем-то неправильным, педагогически неприемлемым, отражающим недостаток в работе массовой школы? Именно феномен репетиторства показывал и показывает сегодня границы педагогических возможностей массовой школы. В репетиторстве есть социальный и педагогический аспекты, которые нужно различать. Да, к репетиторству современного учителя подталкивает невысокая зарплата. Доля петербургских учителей, признающих в занятиях репетиторством, колеблется сегодня, по разным оценкам, от 25 до 35 % от общего их числа⁵. Но именно репетиторство позволяет учителю попробовать работать педагогически по-другому, обращая внимание на личностный потенциал, индивидуальные особенности и имеющиеся проблемы одного или нескольких учеников, чего нельзя сделать в классе. Можно предположить, что учить целый класс тяже-

⁵ Шевелев А.Н. Отношение петербургских учителей к содержанию и условиям профессиональной деятельности // Университетское образование современного педагога : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 13 октября 2016 г., Санкт-Петербург / под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 378– 384.

ло и самим учителям. Продолжая эту мысль, скажем, что репетиторство выступает для них не только дополнительным заработком, но и формой профессиональной реабилитации, сохранения в профессии.

Стоит помнить, что репетиторство в дореволюционной школе часто осуществляли недоучившиеся студенты, подтягивали младших старшеклассники, реже репетиторствовали сами школьные учителя. Отношение к репетирующему как профессионально несостоятельному педагогу, на которого смотрят свысока, осталось в нас на бессознательном уровне, равно как и восприятие школьного обучения в виде по-настоящему, правильно организованного процесса в сравнении с обучением домашним. Иначе говоря, такое отношение к репетиторам исторически объяснимо, но не представляется справедливым. Замените «репетитора» на «тьютора» или «коуча» – и на смену приходит позитивное восприятие этих профессий, функционал которых во многом сродни репетиторству.

Что общего между дореволюционными гувернерами и домашними наставниками, советскими репетиторами и ультрамодными тьюторами и коучами? Общим является индивидуальный подход (на уровне исходных данных и планируемых результатов) при использовании достаточно унифицированных технологических приемов и предоставлении воспитаннику-ученику разной степени самостоятельности (свободы выбора). В этой самостоятельности, субъектности ученика и заключается «мина замедленного действия» индивидуального образования.

Первые практические попытки в новейшее время организации школ на других, чем в классно-урочной, массовой, знаниевой школе, основаниях были сделаны в США в 1890-е годы. Бесконечные «Пуэбло-план» П. Серча (1893 год), «Санта-Барбара-план» Ф. Берка (1898 год), «Норт-Денвер-план» Д. ван Сикля (1898 год), по сути, говорили об одном и том же:

- способным ученикам надо давать более сложные, но посильные задания, создавая минимальную программу для всех и отдельные – для более способных;
- у каждого ребенка может быть собственный темп обучения;
- возможно составление специальных классов по способностям учеников, но с обязательной возможностью перехода;
- ребенка не надо третировать оценками, учителю достаточно констатировать его удовлетворительные или неудовлетворительные знания по каждой теме.

Таким образом, изначально индивидуализация шла в виде педагогической дифференциации и была связана с предоставлением группе более способных детей индивидуального темпа обучения, объединением их в гомогенные группы и созданием для них особых программ.

«Новое воспитание» в первой трети XX столетия придало индивидуализации несколько иной вектор. Стремление педагогически созидать нового человека – волевого, способного к самоконтролю, ответственности и самодисциплине – было свойственно не только советской школе, но не чуждо и «буржуазной» педагогике. «Новое воспитание» Ферьера и Декроли, Демолена и Кузине, Виникена и Кей, Петерсона и Дьюи при всем разнообразии представленных им педагогических систем и взглядов основывалось на общих принципах:

- избыточной для самостоятельного практического познания ребенком создаваемой в школе познавательной среды;
- разнообразия педагогических методов (спорт, игра, исследование, экскурсия, физический труд);

– самостоятельного сбора учеником или группой учеников необходимых фактов, позволяющих самим детям сделать выводы, а не получить их от педагогов в готовом и назидательном виде;

– практического применения получаемых знаний и их добывания в процессе практической деятельности;

– выбора детьми предметов и занятий.

Не стоит объяснять, почему школы этого движения были частными и рассматривались как альтернатива массовому школьному образованию. В России в 1900–1917 годах на аналогичных принципах основала и смогла заставить работать свою школу в Царском Селе Елена Сергеевна Левицкая. Ее школа совместного обучения для 60 детей обладала товарищеским судом, ученическим самоуправлением, доверием и ответственностью каждого, избыточными учебными программами и возможностями для дополнительных занятий; учителя в ней выполняли воспитательские и тьюторские функции. Она стала едва ли не единственным (наряду с опытами К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова, С.Т. Шацкого) отечественным опытом индивидуального обучения (правда, можно вспомнить еще одну школу в том же Царском Селе, но существовавшую за сто лет до Левицкой). Из ее опыта также очевидно, что индивидуализация образования (а не только обучения) возможна, но в условиях элитарного интерната, неважно, частной или государственной принадлежности. Главным является его устройство на альтернативных массовой унифицированной школе педагогических основаниях.

Знаменитые Дальтон-план и Йена-план 1920-х годов с их тематическим, а не предметным принципом построения обучения, с проектной деятельностью детей в разновозрастных группах по свободно выбираемым направлениям, с широким делегированием детям возможностей самоуправления, взаимной самооценки и ответственности друг за друга убедительно доказали, что школа может быть иной. Но будет ли это школа? Или, скорее, педагогическая община, добровольное объединение детей и взрослых? Вопрос лишь в том, как и насколько широко мы понимаем категорию «школа».

Основанные на тех же принципах программы Государственного ученого совета СССР в те же 1920-е годы потерпели фиаско как педагогический эксперимент, который пытались осуществить в государственном масштабе и при государственной поддержке. Кроме половинчатого характера и ограниченных возможностей школьного реформирования можно говорить и об уроках этого феномена для современности. Индивидуализация образования в советской школе 1920-х годов пользовалась лишь временной и далеко не полной поддержкой советской власти как интересный эксперимент, отражающий новаторство социалистической педагогики. Урок заключается в том, что государство, сегодня поддерживая одну линию, одно направление в педагогике, завтра может поддержать линию противоположную. Дело не только в борьбе политических группировок. Государство «парит над схваткой» мнений и групп во всех сферах социальной жизни. И педагогика, образование – не исключение. Изучая советскую школу 1930-х годов, можно сказать, что возврат к «сталинской гимназии» был не столько полным отказом от педагогических принципов 1920-х годов, сколько отказом от педагогического радикализма, от постановки тех целей в педагогике, выполнить которые тогда было просто невозможно. И число возможных альтернатив в конце 1920-х – начале 1930-х годов было значительно более разнообразным, чем сталинский тоталитаризм или нэп.

Вторая половина XX века породила новый цикл надежд на обретение принципиально новой школы и педагогики, связанный с феноменом информатизации и компьютеризации школьного образования. Зародившиеся в конце 1950-х годов идеи программированного обучения, развивающиеся уже на протяжении полувека, аккумулировались сегодня в понятии «цифровая педагогика информационного общества». Начав с простейших возможностей многократного повторения с помощью информационных технических средств учебных заданий, содержательных модулей и возможностей мониторинга учителем достижений ученика, «цифровая педагогика» стремительно эволюционировала к идеям виртуальной имитации и моделирования реальной действительности, создания избыточной по отношению к любому ученику информационной образовательной среды. Не удивительно, что следующим шагом стали мысли о возможности для усложняющейся машины моделировать личность обучаемого, создавать любые по уровню сложности индивидуальные образовательные маршруты (интеллектуальные обучающие системы), отказаться от учительской профессии вообще. Характерно, что гораздо позднее в недрах «цифровой педагогики» как историко-образовательного явления стала набирать силу идея программирования самим обучающимся индивидуального пути своего обучения с помощью возможностей техники как результата рефлексии самого ученика, а не интеллектуальных операций компьютера.

Логичным завершением этого процесса стала идея, проиллюстрированная выступлением в 2015 году в Петербурге академика Российской академии образования А.М. Кондакова, посвященным будущей отечественной школе. В его презентации мимоходом мелькнул слайд, на котором был жирно перечеркнут блок «Педагогика до XXI века», что оставляло единственное понимание оставшегося блока «Педагогика XXI века» как исторически нулевой точки отсчета.

Такое понимание исторического генезиса школьного образования находит частичное подтверждение в меняющихся тенденциях современного детства, о которых активно пишут современные социологи, культурологи и психологи образования⁶. Снижение учебной мотивации современных детей, подростков и юношества они объясняют, прежде всего, особенностями информационного общества, последствиями становления которого выступают глубинные социальные изменения. Рост числа детей, не проходящих первичную социализацию в детских садах и школе, рост числа заканчивающих школу за счет экстерната, наряду с увеличением значения внешкольных источников познания, позволяет говорить об общем системном кризисе традиционных (исторически привычных) субъектов социализации – семьи, школы, иных социальных институтов.

Таким образом, можно представить два параллельных пути развития школьного образования в России и на Западе. Более 300 лет назад и там, и там авторитарная средневековая школа индивидуального обучения постепенно сменилась за счет внедрения классно-урочной системы унифицированной и авторитарно-репродуктивной массовой школой. В начале XX века такая школа постепенно все меньше стала удовлетворять социокультурным потребностям общества, что вызвало к жизни повсеместное альтернативное педагогическое движение. Проведенная в 1920-е годы в СССР попытка реформирования школьного образования на этих педагогических началах оказалась неудачной.

⁶ Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). С. 82–88.

На Западе же на протяжении XX столетия реализовывался иной вариант параллельного сосуществования традиционных и альтернативных (новых, авторских, частных) школ. При всем разнообразии их названий и педагогических концепций, положенных в их основу, не трудно заметить их принадлежность к общей гуманистической педагогической парадигме – альтернативе традиционной знаниевой, массовой и унифицированной государственной школе. Адаптировав эту альтернативу из уникального прецедента в распространенное педагогическое явление, западная педагогика оказалась более подготовленной к вступлению в постиндустриальное общество с его растущим многообразием уменьшающихся численно социальных групп с разными образовательными потребностями. Последующая информатизация образования стала как для традиционной, так и для альтернативной западной школы принимаемой реальностью, которую начали массово осваивать на несколько десятилетий раньше, чем на советском и постсоветском пространстве.

Таким образом, индивидуализация образования представляет объективную неизбежность в перспективе отдаленного будущего. Ее осуществление в ближней перспективе надо воспринимать как относительную возможность, ограниченную определенными исторически сформированными рисками, что представлено в следующей таблице:

Аргументы за и против возможности индивидуализации образования	
в пользу	против
Индивидуализация образования – идея протеста против переставшей удовлетворять общество и родителей массовой, унифицированной школы	Сформировавшиеся исторически стереотипы учителей и родителей, привыкших учиться в массовой школе, будут преодолеваются долго
Современное общество все более может позволить себе индивидуализацию образования в силу роста богатства, технических и научно-дидактических возможностей	Школа индивидуального образования финансово затратна, и поэтому реализовать эту педагогическую идею затруднительно в сравнении с массовой школой
Завершается 400-летний цикл существования массовой школы, основанной на классно-урочной системе, на смену ему идет новая, индивидуально ориентированная педагогическая парадигма	Слабость традиций альтернативной (не знаниевой), демократической (не государственной) педагогики в российском образовании
Постиндустриальное общество с неоклассической индивидуальной культурой нуждается в принципиально новой школе	Индивидуализация образования парадоксально требует работы педагогов в команде, в то время как массовая школа формировала среди работающих ныне учителей традицию индивидуальной профессиональной деятельности (учитель и его класс во время урока)

Аргументы за и против возможности индивидуализации образования	
в пользу	в пользу
Государство внешне поддерживает идеи индивидуализации образования как современные и прогрессивные	Непонимание на государственном уровне необходимости срочного самоопределения по «техническому заданию» на новую школу, понимания значения многообразия для развития отечественной системы образования
Современный ребенок принципиально иной, поэтому привычная массовая школа все более будет пребывать в кризисе своих педагогических возможностей применительно к современным детям	Возможность повторения в современных условиях ситуации 1920–1930-х годов с кратковременной новой реставрацией массовой школы

Очевидно, что соотношение возможностей и рисков будет в каждой стране специфическим, в зависимости от позиций родительского и педагогического сообщества относительно изменений образования, отношения молодежных субкультур к школе, темпов и равномерности роста педагогических возможностей новых средств обучения, наконец, государственного понимания (или непонимания) вызовов к привычной системе образования. Но сама по себе возможность возврата современной отечественной школы к принципам советской школьной модели (о которой в последнее время часто говорят в средствах массовой информации и в педагогических кругах) представляется вероятной только как попытка, но попытка, обреченная в современных условиях на провал. Впрочем, это особая тема, осмысление которой знаменательно проводить именно в юбилейном 2017 году.

Список использованной литературы

1. Барбер, М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании [Текст]. – М. : Просвещение, 2007.
2. Бернстейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса [Текст]. – М. : Просвещение, 2008.
3. Горшков, М.К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики) [Текст]. – М. : Новый хронограф, 2011. – 672 с.
4. Грачев, В.В. Персонализация образования [Текст]. – М., 2005.
5. Гудлэд, Д. Вот что называется школой [Текст]. – М. : Просвещение, 2008.
6. Гульчевская В.Г. Индивидуализация обучения как перспективная модель образования [Текст]. – М., 2010.
7. Казаков, И.С. О проблеме исследования феномена персонализации обучения в отечественной науке [Текст] // Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке / под ред. З.А. Каргиной. – Чебоксары, 2015.
8. Кутозов, А.В. Сущность индивидуализации образования в современной школе [Текст] // Ученые записки Забайкальского ГУ. – 2012. – № 5.
9. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику [Текст]. – М. : Просвещение, 2007.

10. Осмоловская, И.М. Теория обучения в информационном обществе [Текст]. – М., 2014.
11. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
12. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
14. Спиваковский, В.М. Образовательный взрыв [Текст]. – М. : Гранд-Экспо, 2011. – 436 с.
15. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы [Текст] // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6 (43–44). – С. 82–88.
16. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании [Текст]. – М. : Просвещение, 2006.
17. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
18. Шевелев, А.Н. Отношение петербургских учителей к содержанию и условиям профессиональной деятельности [Текст] // Университетское образование современного педагога : сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. 13 октября 2016 г., Санкт-Петербург / под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 445 с. – С. 378–384.
19. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
20. Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество: очерки социально-политической истории отечественного общего школьного образования 60–80-х годов XIX века [Текст]. – СПб. : СПбУПМ, 2000.
21. Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.
22. Шевелев А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016. – С. 251–352.



Методология историко-педагогического познания

УДК 371(09)(430)

Г.Б. Корнетов

ГОТФРИД ВИЛЬГЕЛЬМ ЛЕЙБНИЦ О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В РОССИИ

Г.В. Лейбниц, будучи великим европейским просветителем, предложил Петру I ряд проектов по распространению в России образования и науки. Царь общался с Лейбницем, обсуждал с ним реформы, проводимые им в Российском государстве.

Г.В. Лейбниц, проекты Лейбница, распространение образования и науки в России, образовательные институты, становление образовательных институтов в России.

Чуть больше 300 лет назад, 14 ноября 1716 года, в возрасте 70 лет ушел из жизни Готфрид Вильгельм Лейбниц (1648–1716) – величайший гений Нового времени.

Д.А. Баюк и О.Б. Федорова справедливо указывают на «удивительный даже для XVII в. универсализм Лейбница». «Невозможно, – пишут они, – найти ни одной сколько-нибудь значимой современной ему проблемы в любой из областей знания – математике, естествознании, технике, философии, теологии или филологии, по которой у Лейбница не было бы своей обоснованной позиции, изложенной если не в изданных сочинениях, то в более или менее обширном рукописном наследии. ... Именно Лейбниц в наибольшей степени среди титанов научной революции XVII в. может служить образцом, к которому следует стремиться»¹.

Б.В. Марков оценивает величие фигуры немецкого просветителя и государственного деятеля, ученого, философа, богослова следующим образом: «Всем известны заслуги Лейбница. Важнейшим его открытием является дифференциальное и интегральное исчисление. Его арифметическая машина для извлечения квадратных и кубических корней стала важной вехой развития счетных устройств. Он разработал новую динамическую картину мира, а также способствовал становлению научной химии. Лейбниц интересовался горным делом, палеонтологией, географией, языкознанием и медициной, и в каждой из этих наук он был пионером. Лейбниц был юристом и дипломатом ... и считал, что право предназначено не для угнетения, а для защиты людей. Исторические труды Лейбница стали образцом для историографии. Его “Монадология” позволила совме-

¹ Баюк Д.А., Федорова О.Б. Лейбниц в России: переводы и их авторы // Вопр. истории естествознания и техники. 2014. № 2. С. 3–24. С. 3–4.

стить национальное своеобразие культуры и универсальные ценности. Он первым понял возможности сравнительного анализа языков для реконструкции генеалогии народов. Значительные усилия Лейбниц приложил для воссоединения церквей, для доказательства гармонии веры и разума. Он был организатором науки и создал проекты четырех академий, которые, по его замыслу, должны были способствовать связи теории и практики. В полной мере гений Лейбница проявился в философии, в которой он преодолел резкое разделение индивидуального и универсального, возможности и необходимости»².

Но и этот впечатляющий список заслуг Лейбница далеко не полон. Он создал науку комбинаторику, описал двоичную систему счисления, ввел в механику понятие «живой силы», в психологии выдвинул понятие бессознательно «малых перцепций» и развил учение о бессознательной психической жизни, составил генеалогию многих знатных родов и т.д., и т.п.

Главной идеей, вдохновлявшей Лейбница на протяжении всей его жизни, была забота о человечестве. Г.Г. Майоров отмечает, что «Лейбниц был гуманистом в самом высоком смысле этого слова. Он по-настоящему любил человека и созданную им культуру. Он любил их не как вдохновенный романтик, а как трезвый логик – не закрывая глаза на человеческие пороки и теневые аспекты культуры. ...Он видит, что род человеческий <...> бредет в потемках без всякой путеводной звезды, во всем полагаясь на фортуна, что власть имущие равнодушны к истине и меньше всего думают, как облегчить участь подданных. ...Лейбниц видит, как благодаря <...> науке совершенствуются силы разрушения – силы войны, которые, как он мудро замечает, при достаточном развитии могут когда-нибудь стать неуправляемыми и повернуть человечество назад, от науки к варварству»³.

Считая, что человек «есть как бы материал для наивысшего активного, каковым является Божество»⁴, и видя «корень человеческой свободы в образе Бога»⁵, Лейбниц утверждал, что «исследование природы направляется прежде всего на признание славы творца в удивительной красоте вещей и в достойных своего изобретателя машинах, а затем на сохранение здоровья и умножение удобств человеческой жизни»⁶.

Характеризуя основные векторы деятельности Лейбница, В.А. Анри подчеркивает: «два определенных направления должны быть отмечены в деятельности Лейбница. Во-первых, его главная забота была всегда сосредоточена на развитии наук и искусств, в этом он видел главное благо человечества; он ставил эту заботу выше национальной. ...Вторая характерная черта Лейбница – это его постоянное стремление к организации международных отношений»⁷.

² Марков Б.В. Своевременная философия // В кн. : Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 770–801. С. 800–801.

³ Майоров Г.Г. Лейбниц как философ науки // В кн. : Лейбниц Г.В. Труды по философии науки. М. : ЛИБРИКО М, 2010. С. 3–40. С. 3, 40.

⁴ Лейбниц Г.В. Лейбниц – курфюрстине Софии / пер. с фр. Г.Г. Майорова // Лейбниц Г.В. Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1984. Т. 3. С. 387.

⁵ Лейбниц Г.В. О свободе от необходимости в выборе / пер. с лат. О.М. Башкиной // EINA: Проблемы философии и теологии. 2014. Т. 3, № ½ (5/6). С. 284–289. С. 284.

⁶ Лейбниц В.Г. О приумножении наук / пер. с лат. Г.Г. Майорова // Лейбниц В.Г. Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1982. Т. 1. С. 164–202. С. 173.

⁷ Анри В.А. Роль Лейбница в создании научных школ в России // Успехи физических наук. 1999. Т. 169. С. 1329–1331. – С. 1329.

Лейбниц был величайшим просветителем своего времени. Созидая науку, он стремился к ее повсеместному распространению, к всемерному развитию образования и культуры у всех народов. Он был искренне убежден в том, что с помощью воспитания людей можно сделать добродетельными.

Особое место в биографии Лейбница-просветителя занимают его взаимоотношения с Россией, с Петром Великим и его чиновниками. По мнению С. Малинина, «Лейбниц полагал, что история творится исключительно выдающимися личностями. Этим в значительной степени объясняется его повышенный, можно даже сказать, преувеличенный интерес к фигуре Петра I, страстное стремление сблизиться с русским самодержцем»⁸.

В.А. Куренной обращает внимание на то обстоятельство, что «через многочисленные письма и записки Лейбница лейтмотивом проходит образ России как “невозделанного поля”, *tabula rasa* и т.д., которое позволяет возвести новую постройку по единому плану, избежав тех искажений, которые успели вкратиться в европейские учреждения. ... Применительно к наукам и образованию Россия для Лейбница – чистый лист. Строить там – не значит перестраивать, а значит возводить согласно единому разумному замыслу»⁹. Эта позиция Лейбница являла собой квинтэссенцию идеологии Просвещения. Российский историк права и образования М.Ф. Владимирский-Буданов писал в конце XIX века: «Изо всей <...> толпы изобретателей секретов, как выучить русский народ цивилизации в несколько уроков, блестящее исключение составляет величайший ум той эпохи Лейбниц. ... Лейбниц <...> находит цель в самом образовании, а не подчиняет его другим целям»¹⁰.

Когда молодой царь Петр в конце XVII века, размышляя о преобразовании России, обратил свои взоры к Западной Европе, на это событие, по словам русского историка В.И. Герье, «отозвался на Западе с особенным сочувствием тот замечательный человек, который с редкой обширностью и глубиной ума обнимал все важные вопросы и задачи своего времени и который, как он сам выразился, всю жизнь искал великого государя, чтобы, пользуясь его могуществом, осуществить свои заветные планы в интересах цивилизации. С первых известий о “героических намерениях” молодого Петра Лейбниц не переставал до конца своей жизни искать случая, чтобы видеться с царем, не переставал писать проекты и делал предложения, чтобы обогатить науку новыми материалами и перенести эту науку на новую “девственную почву”»¹¹.

Именно Владимир Иванович Герье (1837–1919) впервые сделал предметом специального изучения взаимоотношения Лейбница и Петра I и в связи с этим проекты великого мыслителя, касающиеся распространения образования и наук в России. В 1868 году В.И. Герье защитил диссертацию на соискание сте-

⁸ Малинин С. «Российский интерес» Готфрида Вильгельма Лейбница. URL : http://ruskline.ru/monitoring_smi/2001/08/01/rossijskij_interes_gotfrida_vil_gel_ma_lejbnica/ (дата обращения 28.10.2016).

⁹ Куренной В. А. Лейбниц и петровские реформы // Отечественные записки. 2004. № 2. С. 437–440. С. 440.

¹⁰ Цит. по: Любжин А.И. История русской школы императорской эпохи : в 3 т. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Кн. I. М. : Никея, 2014. 732 с. С. 318.

¹¹ Герье В.И. Предисловие // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. Издал В. Герье. СПб. : Тип. Император. Акад. Наук, 1873. С. III–XXVI. С. V–VI.

пени доктора наук по теме «Лейбниц и его век» и опубликовал ее в качестве монографии¹². Затем, в продолжение осуществленного исследования, подготовил и в 1871 году издал второй том монографии под названием «Отношение Лейбница к России и Петру Великому, по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке»¹³. Оба тома были переизданы в 2008 году в формате одной книги¹⁴. В 1873 году В.И. Герье издал «Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому»¹⁵. В эту книгу он включил 244 текста на немецком, французском и латинском языках без русского перевода, написанных в 1692–1716 годах.

Практически все последующие обращения к теме просветительских проектов Лейбница применительно к России строились на основе материалов исследований и публикаций В.И. Герье. Так, Е.Н. Медынский в своем обширном курсе истории отечественной педагогики, опираясь на его работы, упоминает о проекте организации народного образования, представленном Лейбницем Петру I, и отмечает его ярко выраженный реалистический характер и энциклопедическую направленность программ обучения¹⁶.

Лейбниц в отечественной литературе традиционно упоминался как человек, стоящий у истоков создания Российской академии наук. Так, в 1870 году П.П. Пекарский писал: «наша Академия наук основана императором по мысли и внушениям Лейбница»¹⁷. А в 2013 году академик РАН физик А.А. Захаров говорил по этому поводу: «Идею основать Академию Петру подсказал Готфрид Лейбниц, имевший опыт создания Берлинской академии, настойчиво посоветовал Петру организовать подобную академию в России. Лейбниц и должен считаться духовным отцом нашей Академии. Почему Лейбниц посоветовал основать академию, а не университет, каких в Европе в то время было более шестидесяти? Главной задачей средневековых европейских университетов являлась подготовка специалистов по богословию, праву и медицине – основным профессиям, дающим будущим бакалаврам и магистрам возможность самостоятельной и успешной практики. Хотя математика и астрономия входили в число “семи свободных искусств”, религия оставалась важнейшей частью занятий вплоть до XIX в. В Новое время, когда наиболее проницательным государственным деятелям стало очевидно, какую потенциально громадную практическую силу заключает в себе светская чистая наука, в Европе стали появляться академии. Первой была основана в Риме в 1603 г. Академия деи Линчеи. ... В 1660 г. было основано Лондонское королевское общество, а в 1666 г. Кольбер, министр Людовика XVI, основал Парижскую академию наук. В Парижской академии принцип “академической свободы” был

¹² См.: Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Печатня В. Головина, 1868. 590 с.

¹³ См.: Герье В.И. Лейбниц и его век. Т. 2. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке. СПб. : Печатня В. И. Головина, 1871. 219 с.

¹⁴ См.: Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. 807 с.

¹⁵ См.: Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому. Изд. В. Герье. СПб. : Тип. Император. акад. наук, 1873. 372 с.

¹⁶ См.: Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд., испр. и доп. М. : ГУПИ, 1938. 512 с. С. 66.

¹⁷ Пекарский П.П. История Императорской академии наук в Петербурге. СПб. : Тип. Император. Акад. наук, 1870. Т. 1. – LXVIII, 775 с. С. XXII.

осуществлен в самом полном варианте: академики получают содержание от государства, но они свободны в выборе направлений своих исследований»¹⁸.

Идеи Лейбница о развитии образования и науки в России, как правило, после работ В.И. Герье не оказывались в фокусе исследовательских интересов. Так, например, в выпуске альманаха «Философский век», специально посвященном проблемам взаимоотношений Лейбница и России (1996 год), эта тема была полностью проигнорирована¹⁹.

Однако в последние годы ситуация стала меняться. В 2004 году В.А. Куренной отмечал, что «недавно некоторые идеи Лейбница были актуализированы в контексте новейшей истории постсоветского реформационного процесса. Это своего рода “неолейбницианство” обнаруживается в документах, посвященных нынешней административной реформе в России (с прямой ссылкой на работу Герье). Так, в рамках предложений Центра стратегических разработок по реформированию государственной службы в качестве одного из принципиальных пунктов указывалось на необходимость возврата к лейбницианской модели подготовки государственных служащих в независимых (вневедомственных) учебных заведениях – в противоположность позднесоветской и постсоветской ведомственной системе»²⁰. Значительное внимание просветительским проектам Лейбница в первой части I тома фундаментальной «Истории русской школы» уделяет А.Н. Любжин²¹.

Биография Лейбница достаточно подробно изложена и в уже упомянутых работах В.И. Герье, и в книгах М.М. Филиппова, И.Б. Погребысского, П.А. Петрушенко, посвященных жизни и судьбе великого мыслителя²². Особенно обстоятельно в отечественной литературе анализируются его философские взгляды; им специально посвящены монографии И.С. Нарского, Г.Г. Майорова и Л.А. Петрушенко²³. В 1982–1989 годах в СССР было осуществлено издание сочинений Лейбница в четырех томах²⁴. Обзор переводов и изданий работ Лейбница в России, а также посвященных ему исследований содержится в статье Д.А. Баюка и О.В. Федоровой «Лейбниц в России: переводы и их авторы», опубликованной в 2014 году.²⁵

Готфрид Вильгельм Лейбниц родился в саксонском городе Лейпциге 21 июня (1 июля) 1646 года, за два года до окончания кровавой Тридцатилетней войны, за три года до казни английского короля Карла I Стюарта, за 37 лет до осады Вены турками. О предках Лейбница И.Б. Погребинский пишет: «По отцовской линии – это учителя,

¹⁸ Захаров А.А. Академия наук и Россия // Троицкий вариант. 2013. 10 сентября, № 137. С. 2–3. С. 2.

¹⁹ См.: Философский век. Альманах. «Г.В. Лейбниц и Россия». Материалы Международной конференции. Санкт-Петербург, 26 – 27 июня 1996 г. / отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. СПб.: СПб НЦ, 1996. 223 с.

²⁰ Куренной В.А. Лейбниц и петровские реформы... С. 437–440. С. 437.

²¹ См.: Любжин А.И. История русской школы... С. 303–318.

²² См.: Филиппов М.М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная, общественная, философская. М.: Изд-во Ф.Ф. Павленкова, 1893. 96 с.; Погребысский И.Б. Георг Вильгельм Лейбниц (1646 – 1716). М.: Наука, 1971. 319 с.; Петрушенко Л.А. Лейбниц. Его жизнь и судьба. М.: Эконом. газ., 1999. 600 с.

²³ См.: Нарский И.С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. 234 с.; Майоров Г.Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница. М.: МГУ, 1973. 266 с.; Петрушенко Л.А. Философия Лейбница на фоне эпохи. М.: Альфа-М, 2009. 512 с.

²⁴ См.: Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.; Т. 2. 666 с.; Т. 3. 734 с.; Т. 4. 554 с.

²⁵ См.: Баюк Д. А., Федорова О. Б. Лейбниц в России ...

органист, бургомистр небольшого города, горных дел мастер. И дед Лейбница со стороны отца пошел по горному делу и женат был на дочери горного десятника. Фридрих Лейбниц, отец ученого, пролагал себе дорогу в жизни собственными силами: родителей он потерял, будучи студентом. Специализировался как юрист, был нотариусом, потом делопроизводителем (“актуарием”) Лейпцигского университета, принимал деятельное участие в управлении университетом в тяжелые годы Тридцатилетней войны, выказав и практическую сметку и дипломатические способности, наконец, в 1640 г. стал профессором морали на философском факультете того же университета. От первой жены он имел двух детей, сына и дочь, после ее смерти женился вторично, но быстро овдовел и только в третьем браке с Катариной Шмук нашел подругу жизни, которая занялась воспитанием детей от первого брака и сделала его отцом еще одного сына, Готфрида Вильгельма, и дочери, младшей сестры ученого. Дед Лейбница по матери Вильгельм Шмук был видным юристом, профессором Лейпцигского университета по кафедре римского права»²⁶.

В семье Лейбниц получил протестантское религиозное воспитание, которое оказало значительное влияние на его мировоззрение. В школе он проявил большие способности, увлекся логикой, писал стихи, читал много книг помимо школьной программы, чем вызывал недовольство учителей, которое отнюдь не способствовало формированию у него положительного отношения к существовавшей в то время школьной системе.

В возрасте 15 лет Лейбниц поступил в университет. В 1661–1666 годах он учился в Лейпцигском и Йенском университетах, занимался юриспруденцией, логикой и особенно математикой, которая отсутствовала в программе его школьного образования. В 1666 году в возрасте 20 лет на философском факультете Лейпцигского университета он защитил диссертацию «О комбинаторном искусстве». В конце того же года в Альтдорфском университете защитил вторую докторскую диссертацию «О запутанных судебных случаях». Диссертация имела большой успех, и Лейбницу предложили занять должность в университете.

Лейбницу была уготована блестящая университетская карьера, но он выбрал другой жизненный путь. Во многом это было связано с тем, что к тому времени университеты стали оплотом средневековой схоластики, отнюдь не способствуя развитию передовой науки XVII столетия, названного веком Разума, и грядущего XVIII столетия, названного веком Просвещения. По словам В.И. Герье, «схоластика могла быть совершенно вытеснена только коренным преобразованием воспитательного и научного метода, только внесением в школу и науку реальных элементов. Это преобразование было совершено великими математическими открытиями, на которых основывалась новая философия. В этом поражении схоластики посредством математики, в этом преобразовании научного и воспитательного метода Лейбниц играл первенствующую роль. Он был для Германии тем, чем Бэкон был для Англии, Декарт для Франции»²⁷.

Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то, что «Лейбниц, который высоко чтит Я.А. Коменского и даже посвятил ему стихи на латинском языке, явно находился под влиянием его педагогических идей»²⁸. Чех Ян Амос Коменский (1592–1670)

²⁶ Погребысский И. Б. Георг Вильгельм Лейбниц... С. 22–23.

²⁷ Герье В.И. Лейбниц и его век... 2008. С. 8.

²⁸ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : учеб. и практикум для акад. бакалавриата. М. : Юрайт, 2015. С. 129.

стоял у истоков европейского Просвещения. Он доказывал, что образование всех («Панпедия») ведет к утверждению всеобщей мудрости («Пансофии») и является тем самым важнейшим средством «исправления дел человеческих». Поэтому именно Коменский, провозглашая необходимость обучения «всех всему», заложил фундамент научной педагогики и идеологии Просвещения²⁹. Дело Коменского подхватили и продолжили его младшие современники – англичанин Джон Локк (1632–1704) и немец Готфрид Лейбниц.

Прожив некоторое время в одном из передовых городов Германии той эпохи – Нюрнберге, Лейбниц избрал путь государственной службы, которую сочетал с исследовательской деятельностью, сотрудничая с научными обществами, появившимися в то время в Западной Европе. Являясь сторонником просвещенного княжеского абсолютизма в Германии, раздробленной на множество мелких государственных образований (княжеств, графств, епископств, городов), он в 1668–1672 годах находился на службе у майнцского курфюрста и вел работу по упорядочению местного законодательства и теоретическому осмыслению права, а также проводил исторические исследования и разрабатывал различные научные проблемы.

Уже в это время Лейбниц искал пути, позволяющие обеспечить политическое единство раздробленной феодальной Германии перед лицом других европейских государств, преодолеть религиозные распри между католиками и протестантами, а также между представителями различных течений протестантизма. При этом у него постепенно сформировалось особое понимание того, каким образом Западной Европе следует выстраивать отношения с Востоком. По словам В.И. Герье, «Лейбниц один из первых стал смотреть на Восток не глазами только христианина, который ищет там мест, дорогих для его религиозных воспоминаний, но глазами человека, который желал бы перенести туда благоденствия цивилизации, освободить народы, погибающие под гнетом варварского деспотизма, вызвать их к политической жизни и ввести в общую семью народов, трудящихся для цивилизации. С Лейбница мы можем начать третий период в великом состязании Европы с Азией – период борьбы за успехи и торжество цивилизации, борьбы не истребительной и бесплодной, как религиозные войны, но оживляющей и призывающей к возрождению народы Востока»³⁰. Далее В.И. Герье подчеркивает, что «для Лейбница понятие человечества совпало с понятием христианского мира или христианства, и вследствие этого в его глазах интересы цивилизации и науки совпадали с распространением христианской религии и истинного благочестия»³¹.

Лейбниц проявлял особый интерес к богословским проблемам, философии, математике, естествознанию, механике, политике. Он самым внимательным образом изучал труды Д. Бруно, Г. Галилея, Т. Гоббса, Р. Декарта, И. Кеплера, Я.А. Коменского, Б. Паскаля, Б. Спинозы, других выдающихся мыслителей. В Германии того времени еще не существовало научных обществ, но они были созданы в других странах. В 1670-е годы Лейбниц регулярно посылает результаты своих исследований в Лондонское королевское общество и в Парижскую академию наук, которые благосклонно принимают труды молодого ученого. По словам И.С. Нарского, проводя научные исследования и будучи глубоко религиозным человеком, «он желал придать

²⁹ См.: Коменский Я.А. Панпедия / пер. с лат. М.М. Сокольской ; отв. ред. Г.Б. Корнетов, Э.Д. Днепров. М. : Изд-во УРАО, 2003. 320 с.

³⁰ Герье В.И. Лейбниц и его век... С. 134–135.

³¹ Там же. С. 600.

самой религии просветительский характер, дабы подкрепить идеи Просвещения “авторитетом” религиозных аргументов. Желая положить конец спорам между церковью и наукой, чтобы последняя могла развиваться беспрепятственно, он старался согласовывать теистические концепции с натурализмом ради того, чтобы изучение природы, жизни людей и их истории смело опиралось на факты, а не оглядывалось с опаской на библейские тексты. ...Лейбниц был творцом одной из самых оригинальных и плодотворных философских систем нового времени»³².

В 1672–1676 годах Лейбниц находился с дипломатической миссией в Париже. Столица Франции была наиболее оживленным центром научной, философской, богословской и литературной жизни того времени, в которой ученый принял самое активное участие, разрабатывая вопросы богословия, философии, математики, физики, механики. И.С. Нарский пишет: «в столице Франции ему удалось лично и через переписку завязать контакты с такими титанами науки, как Ферма, Гюйгенс, Папен, и с такими видными философами, как Мальбранш и Арно. Все интересует Лейбница – тайны бесконечности, над которыми ломал голову Паскаль, и автоматическое регулирование машин, использованное в паровом котле Папена, и субстанциальная структура мира, о которой картезианцы и их противники спорили горячо и бесплодно. Из Парижа Лейбниц смог совершить кратковременные поездки в Лондон, Амстердам и Гаагу, где познакомился с Ньютоном и Бойлем, несколько раз повидал Спинозу (последний раз – 1676 г., за полгода до смерти голландского мудреца)»³³. В 1673 году Лейбниц стал членом Лондонского королевского общества. Позднее, в 1699 году, он был избран членом Парижской академии наук.

В 1700 году по инициативе Лейбница была создана Академия наук в Берлине. Он ее и возглавил, став первым президентом. Лейбниц добился того, что Берлинская академия имела, во-первых, национальный характер, заботилась о сохранении чистоты немецкого языка, придавала особое значение исследованию германской политической и церковной истории; во-вторых, практическую направленность, не замыкаясь только и исключительно на теоретических исследованиях; в-третьих, Академия была призвана способствовать распространению христианства посредством миссионерской деятельности.

Попытки Лейбница учредить подобные академии в Дрездене, Вене и Петербурге лишь частично увенчались успехом. Так, в 1713 году он предложил создать Академию в Вене, но Императорская академия в столице Австрии была открыта лишь в 1847 году. Также безуспешно он предлагал саксонскому курфюрсту Августу II создать Академию наук в Дрездене. Однако в 1764 году в Дрездене была основана Академия живописи, скульптуры, гравюры и архитектуры, по сути, являвшаяся образовательным учреждением. В России, в Санкт-Петербурге, Академия наук также была учреждена уже после смерти Лейбница, в 1724 году, хотя ее проект начал разрабатываться раньше. В 1918 году В.А. Анри писал: «11-го июня 1718 года, ровно двести лет тому назад, на докладе, представленном Генрихом Фиком, в котором развивался план организации высшей коллегии наук по подобию того, который много раз предлагал Лейбниц, Петр Великий написал “Сделать Академию”»³⁴.

³² Нарский И.С. Готфрид Лейбниц... С. 9, 11.

³³ Там же. С. 13–14.

³⁴ Анри В.А. Роль Лейбница... С. 1329.

С 1676 года Лейбниц в течение 40 лет находился на службе при Брауншвейг-Люнебургском герцогском дворе в Ганновере, где числился заведующим придворной библиотекой. В эти годы он активно занимался философскими и богословскими размышлениями, исследованиями в области математики, физики и естествознания, разрабатывал проекты в области промышленности и сельского хозяйства, изучал политику и историю, исследовал генеалогию, публиковал различные документы, выполнял многочисленные дипломатические миссии, активно участвовал в юридически-законодательной деятельности. Однако герцог Георг Людвиг, в 1714 году унаследовав английскую корону, не взял Лейбница с собой в Лондон.

Лейбниц создал оригинальное политическое учение. В его основу он положил идею врожденной человеческой справедливости как того фундамента, на котором должна строиться вся общественная жизнь. Идеальный государь для него – это просвещенный творец, обладающий высокими человеческими качествами. Именно могущественный, справедливый и просвещенный государь может способствовать развитию образования, науки, общечеловеческих интересов, используя сосредоточенную в его руках власть. По словам И.С. Нарского, Лейбниц «мечтал о достижении политической гармонии в самых разных планах – между общегерманским монархическим принципом и княжеским партикуляризмом, между государственными и находящимися в оппозиции церковными учреждениями, между различными европейскими государствами. ...Лейбниц выдвинул логические основания, по которым совершенство мира может состоять только в *процессе его совершенствования*»³⁵.

Лейбниц воспринимал европейскую культуру как христианскую. Он лелеял мысль о проведении вселенского собора, который смог бы решить задачу объединения и католиков, и всех протестантов, и православных, тем самым создав основу для прочного союза всех европейских государств, включая в Россию. «Лейбниц, – писал В.И. Герье, – был одним из самых деятельных поборников слияния христианских церквей. Он вносил в политику идеи прогресса и цивилизации. ...Из великих людей Запада он стоит всех ближе к России. ...Лейбниц, может быть, первый из политиков Запада понял значение новой силы, внес ее в свои политические соображения и начал возлагать на Россию свои надежды для восстановления равновесия и успокоения Европы»³⁶.

В XVII столетии, с приходом к власти в 1613 году династии Романовых, оправившись от Великой Смуты и польско-шведской интервенции, Российское государство укреплялось, расширяло свои границы не только на Восток, но и на Запад, начинало все более активно влиять на европейскую политику. Так, в результате русско-польской войны 1654–1667 годов к России отошли Смоленск, Дорогобуж, Невель, Северская земля с Черниговом и Стародубом; Польша признала за Россией право на Левобережную Малороссию, а в 1686 году – и на Киев.

Западная и Центральная Европа, изнуренная Тридцатилетней войной 1630–1648 годов, пережившая осаду Вены турками в 1683 году, непрерывно терзаемая межрелигиозными и межгосударственными распрями, пыталась понять перспективы своих отношений с укрепляющимся восточным соседом, постепенно преодолевавшим свое негативное отношение к «латинянам» и отказывающимся от традици-

³⁵ Нарский И. С. Готфрид Лейбниц... С. 137, 166.

³⁶ Герье В. И. Лейбниц и его век... С. 6–7, 9, 510.

онного изоляционизма. В 1684 году Австрия, Речь Посполитая и Венеция создали Священный союз, направленный против Османской империи, и попытались привлечь в него Россию, противостоящую в то время Турции и Крымскому ханству. Однако, хотя в 1687 и 1689 годах русские войска и осуществили два неудачных похода на Крым, полноценного сотрудничества не получилось, главным образом, из-за противоречий между Россией и Речью Посполитой по поводу Украины.

Лейбниц видел в России великое государство, которое могло бы стать посредником между Западом и Востоком, изгнать турок из Европы, способствовать установлению политических и торговых связей с Китаем. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ западной культуры, будет использовать опыт и достижения европейского образования. В.В. Соколов пишет: «особый случай улучшить мир с помощью науки представился Лейбницу, когда он познакомился с русским царем Петром I»³⁷.

Петр родился в 1672 году, на царский престол вступил в 1682 году, самостоятельно стал править в 1689 году, хотя формально – с соправителем, старшим – болезненным и неспособным – братом Иваном, который умер в 1696 году. По словам Н.И. Павленко, «воспитывался Петр по истари заведенному обычаю», но он был исключительно одарен, и «она, эта одаренность, объясняет наличие многих достоинств у взрослого Петра: его репутацию выдающегося государственного деятеля, талантливого полководца и дипломата, энциклопедически образованного человека»³⁸.

Петр, много общавшийся в годы своего взросления с иностранцами, которые жили в Москве в Немецкой слободе, проникся большим интересом и уважением к достижениям западной цивилизации и считал необходимым не только превратить Россию в великую европейскую державу, но и привнести европейскую культуру, науку и образование на отечественную почву.

В 1695 году Петр I начал проводить активную внешнюю политику – стремясь обеспечить выход державы к южным морям, он предпринял военный поход на Азов, которым владели Османы. Поход окончился неудачей. Обнаружившийся недостаток в квалифицированных кадрах, прежде всего, в инженерах, Петр решил восполнить иностранными специалистами. Организовать их приезд в Москву царь поручил К. Нефимову, отправленному в декабре 1695 года послом в Вену для подтверждения союза с Австрией против турок. В 1696 году Петр I начал строительство флота и предпринял второй поход на Азов, завершившийся взятием города.

А.Л. Андреев указывает на то, что «Петр хочет побеждать не только на поле боя и занять выгодные ниши в мировом товарообороте, но, если так можно выразиться, “переделать”, “перекроить” россиян. Характерно, что образ России “отрожденной” (то есть переродившейся), мотив преобразования россиян в “новый народ” постоянно звучит в риторике нарождающейся “просвещенной” империи. ...Российская империя проектировалась и строилась как огромное просветительское учреждение, правда, рассматривающее научные, культурные и образовательные задачи в первую очередь в качестве “государственных”, что предполагало в том числе и использование для их решения методов государственного принужде-

³⁷ Соколов В.В. Философский синтез Готфрида Лейбница // Лейбниц Г.В. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1982. Т. 1. С. 14.

³⁸ Павленко Н.И. Петр Великий. М. : Мысль, 1994. С. 6, 24.

ния. Этос учения, сопрягаемый то с идеей общего блага, то с государственной пользой, был ведущей, может быть, даже самой главной культурно-идеологической доминантой идущей от Петра традиции»³⁹.

Царь начал посылать россиян для учебы за границу. По словам Д.О. Серова, «впервые сразу целую группу российских подданных отправили на учебу за рубеж в 1696 г. Тогда “для науки воинских дел” в Италию, Голландию и Англию были посланы 61 знатный дворянин... В правление Петра I такая практика стала регулярной и осуществлялась преимущественно в приказном порядке и главным образом для обучения военному и особенно военно-морскому делу»⁴⁰.

В декабре 1696 года Петр I объявил указ об отправлении великого посольства в окрестные государства, к цесарю (императору Священной Римской империи), к английскому и датскому королям, папе римскому, к Голландским Штатам, бранденбургскому курфюрсту, в Венецию. В ранге первого посла ехал ближайший сподвижник царя уроженец Женевы, кальвинист, российский генерал и адмирал Франц Лефорт. Посольство включало многочисленный штат, в который входил и царь Петр I под именем десятника Петра Михайлова. Великое посольство выехало из Москвы в марте 1697 года.

Именно великое посольство Петра I стало поворотной точкой в развитии взаимоотношений Лейбница и России. Первоначально его отношение к России было весьма настороженным, что было типично для европейца того времени. М.М. Филиппов писал об этом: «Москва на польском престоле будет, по словам Лейбница, второй Турцией, и, избрав московского царя, Польша откроет дорогу варварству, которое подавит европейскую цивилизацию. Это было написано в 1669 г. Шестнадцать лет спустя взгляды Лейбница значительно меняются. В 1695 г. он, под влиянием слухов о Петре I, уже замышляет устроить союз между Бранденбургом и Московским царством»⁴¹.

Однако Лейбниц начал интересоваться Россией задолго до успехов Петра I. Уже во второй половине 1680-х годов он собирал о ней различные сведения, проявляя особый интерес к лингвистическим, филологическим и этнографическим данным о восточных славянах и сопредельных с ними народах, а также о географии России. К середине 1690-х годов он высоко оценил и потенциал России, и потенциал ее молодого царя. Этот интерес к огромной стране, впрочем, существенно расширившийся и углубившийся, Лейбниц сохранил на протяжении всей своей последующей жизни. Он видел в России великое государство, способное, во-первых, стать посредником между Западом и Востоком и, во-вторых, изгнать турок из Европы, для которой в конце XVII века они являлись постоянной военной угрозой. Он надеялся, что Россия откроет к себе доступ достижениям западной цивилизации, будет использовать опыт европейского образования, науки и культуры.

Лейбниц считал, что европейские правители должны извлечь максимальную пользу из пребывания Петра I в их государствах для сближения с Россией и поддержки его реформаторских начинаний. По словам Б.В. Маркова, «первая поездка

³⁹ Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М. : Наука, 2008. С. 35, 37.

⁴⁰ Серов Дм. «И желаю цесарской язык изучить в совершенство»: как при Петре I набирались уму разуму за границей дипломатические чиновники и их дети // Отеч. записки. 2012. № 4 (49). С. 247.

⁴¹ Филиппов М.М. Готфрид Лейбниц... С. 85.

Петра I в Европу предоставляла широчайшие возможности для предприимчивых людей. Но Лейбниц был дальновиднее других, которые заботились лишь о выгодных контрактах, – он думал о просвещении России в интересах человечества»⁴².

Узнав о Великом посольстве, в 1697 году Лейбниц подготовил записку, адресованную Петру I, которую он планировал передать русскому царю, находившемуся в Европе в составе Великого посольства. Была ли эта записка передана царю, неизвестно; также неизвестно, удалось ли Лейбницу встретиться с Петром. Однако доподлинно известно, что Лейбниц вступил в прямые сношения с племянником «великого посла» Франца Лефорта Петром Лефортом. Лейбниц писал 1 октября 1697 года в черновике письма к нумизмату Морелю: «Вы даже подумать не можете, насколько я разъярен тем, что недостаточно пользуются пребыванием Московского Царя и теми благими намерениями, которые он выказывает. Завоевать разум одного единственного человека, такого, как Царь или китайский монарх, и обратить его истинному благу, внушая ревность к славе Божией и совершенствованию людей, – это дороже сотни выигранных сражений, ибо от воли таких людей зависят миллионы других»⁴³.

Записка 1697 года, по словам В.И. Герье, «любопытна, потому что показывает, что Лейбниц с самого начала принял близко к сердцу дело преобразования России и готов был служить ему. Она представляет любопытную программу всего того, что Лейбниц считал необходимым, чтобы ввести в Россию европейское образование. Она отличается от всех позднейших записок тем, что проникнута живым впечатлением, которое произвела на Лейбница личность молодого государя, поставившего себе целью цивилизовать свой народ»⁴⁴.

Лейбниц видел «лучшую цель» великого государя в благоустройстве своей страны, указывая на необходимость «совершенствовать у себя в отечестве страну, людей и все, что с этим связано». Он предлагал, во-первых, основать центральное учреждение для наук и художеств. Во-вторых, привлечь способных иностранцев. В-третьих, выписать из-за границы такие вещи, которые стоят этого. В-четвертых, посылать подданных путешествовать, приняв надлежащие предосторожности. В-пятых, просвещать народ у себя. В-шестых, составить точное описание страны, чтобы точно узнать ее нужды. И, наконец, в-седьмых, доставить ей то, чего ей недостает.

Конкретизируя пятый пункт предложенной им программы благоустройства России, Лейбниц писал: «Просвещение народа у себя требует учреждения низших и высших школ, как для изучения наук и художеств, так и для телесных упражнений. Для этого необходимо сделать выбор хороших преподавателей, которые умели бы вести детей и юношество не только путем науки, но и добродетели. Нужно начертать для них инструкции, составить особенные книги для них и для их учеников, достать учебники и все нужные орудия. Тем детям, которым хотят дать ученое образование, следует преподавать историю, математику и языки, преимущественно еврейский, латинский, греческий и немецкий, особенно же латинский»⁴⁵.

По мнению Лейбница, в школах, которые учреждались в Российском государстве следовало значительное внимание уделять математическим дисциплинам,

⁴² Марков Б.В. Своевременная философия... С. 791.

⁴³ Цит. по: Любжин А.И. История русской школы императорской эпохи... С. 303.

⁴⁴ Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 590.

⁴⁵ Цит. по: Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 592.

вводить телесные упражнения, а также практические занятия по ремеслу (товарному, землемерному и др.), сельскому хозяйству. В.И. Герье писал, что Лейбниц «советовал сделать в университете изучение математики обязательным для студентов всех факультетов, поощрять занятия механикой и архитектурой и открыть в каждом университете особую кафедру сельского хозяйства для желающих. ...Ему не могло прийти в голову изгнать латинский язык из системы высшего образования. Относительно же России Лейбниц желал, чтобы она усвоила себе европейское образование, а поэтому естественно должен был желать, чтобы в русские высшие школы был введен латинский язык»⁴⁶. Лейбниц видел в латинском языке главную основу высшего образования для России, также как и для остальной Европы. Считая необходимым изучение в университетах математических, естественных и технических наук, он обращал внимание на влияние этих отраслей знания на практическую жизнь людей, а также на педагогику.

В 1699 году Лейбниц отмечал, что «царь, без сомнения, является великим государем», особо подчеркивая выдающееся значение, начатого им дела «образования народа»⁴⁷.

В 1699 году он пишет о необходимости участия миссионеров-евангелистов в создании образовательных учреждений в России, предлагая, чтобы они могли «начать с немецких школ, которые потом распространились бы далее под покровительством государя, ибо известно, что царь ничего более не желает, как чтобы подвластные ему народы усвоили себе образование остальной Европы. ...Я боюсь, чтобы в случае его гибели у русских не возобновилась прежняя ненависть к иностранцам, которым Петр покровительствует. ...Я хотел бы, чтобы по крайней мере сын царя был воспитан в большей кротости»⁴⁸.

В ноябре 1699 года Петр I издал два указа, ознаменовавшие начало создания регулярной армии, призванной полностью заменить стрелецкие полки. Армия формировалась на основе рекрутских наборов, а также привлечения на службу охотников из числа незакрепощенных крестьян.

Н.И. Павленко отмечает, что «практические меры по созданию отечественных учебных заведений ведут свое начало со времени пребывания Петра в Англии, где он нанял для них трех преподавателей: выпускника Эбердинского университета Фергансона и его двух коллег – Гвина и Грайса. ...Нанятые в Англии преподаватели прибыли в Москву осенью 1699 г., но свыше года жили без дела: указ об организации школы математических и навигацких наук был обнародован только 14 января 1701 г.»⁴⁹.

В 1700 году Петр завершил формирование Северного союза для войны со Швецией. В него вступили Россия, Дания, а также саксонский курфюрст Август II Сильный, который одновременно являлся польским королем. Царь хотел вернуть территории от Ладожского озера до Ивангорода, отошедшие к Швеции по Столбовскому договору 1617 году после Смутного времени, и получить выход к Балтийскому морю.

⁴⁶ Цит. по: Герье В. И. Лейбниц и его век... С. 593.

⁴⁷ № 36. Из чернового письма Лейбница к Витзену : пер. с фр. // Сб. писем и мемориалов Лейбница... С. 42, 43.

⁴⁸ № 40. Из чернового письма Лейбница к Мюллеру / пер. с нем. В. Герье // Сб. писем и мемориалов Лейбница... С. 46.

⁴⁹ Павленко Н.И. Петр Великий... С. 108.

Война, объявленная в августе 1700 года, началась для русской армии неудачно. В ноябре русские войска была разгромлены под Нарвой 18-летним шведским королем Карлом XII. Однако постепенно русская армия стала одерживать победы и отвоевывать прибалтийские территории.

В ноябре 1708 года Лейбниц приехал в Вену с дипломатическим поручением. Во время своего пребывания в городе он много общался с российским послом в Австрии бароном Иоганном Кристофом фон Урбихом, с которым был знаком более двух десятилетий. В результате этих встреч была подготовлена записка о введении наук в России, которую ученый отправил Петру I. Сохранился черновой вариант этой записки, датированный декабрем 1708 года. Приведем его полностью:

«1. По требованию его превосходительства царского уполномоченного я набросал здесь на бумаге несколько мыслей о введении истинной науки в обширном государстве его царского величества, ибо для меня не может быть ничего приятнее, как содействие сколько-нибудь общему благу и усовершенствованию людей, а также славе Божьей, тем более, что это царство обнимает большую часть земного шара, то есть почти весь север нашего полушария. Кроме того, я полагаю, что, так как эта страна представляет почти непочатое поле и, подобно новому сосуду, не усвоила себе чуждого запаха, то многие вкравшиеся у нас ошибки могут быть предотвращены и исправлены, особенно потому, что всем будет руководить ум мудрого государя.

2. Истинную цель науки составляет блаженство людей, то есть состояние постоянного удовлетворения, насколько это возможно для человека, причем они не должны жить в праздности и роскоши, но содействовать всякий по своим силам прославлению Господа и общественному благу нелицемерной добродетелью и познанием истины. Средство, с помощью которого можно повести людей на этот путь добродетели и счастья, заключается в хорошем воспитании юношества. Посредством воспитания можно даже у животных делать чудеса, тем более у людей, которые получили от Господа бессмертную душу и созданы по его образу и подобию. Юношество можно так вести, чтобы воспитать в нем любовь к добродетели и охоту к науке; взрослых же, которые не получили такого воспитания, нужно сдерживать страхом наказания; с ними приходится иметь много терпения, и им следует многое прощать.

3. Я не стану говорить теперь о том, как следует вести юношество по указанному пути, так как это требует особого изложения; но обращусь к наукам и художествам. Введение наук и художеств в области, подвластной царю, заключается, во-первых, в том, чтобы перенести их туда, во-вторых, в дальнейшем возделывании их.

4. Перенести науку и художества можно посредством сведущих людей и посредством приобретения необходимых пособий, состоящих преимущественно в книгах и в произведениях природы и искусства. Для этого нужны библиотеки, музеи по естественной истории и по искусствам, зоологический и ботанический сады, обсерватория и лаборатория.

5. Относительно призвания годных и способных детей я не сомневаюсь, что известное число их уже приглашено, но что многих также еще недостает; во всяком случае необходимо было бы следовать в этом определенному плану и порядку, завести переписку внутри империи и за границей, поддерживать между

ними известную связь и подчинить их общему руководству, для того чтобы науки и художества были верно и хорошо излагаемы, преподавание их шло правильно и по определенному методу, чтобы между науками и преподавателями наблюдалась известная связь и гармония, чтобы различные учения хорошо согласовывались и не противоречили друг другу, но, напротив того, поясняли друг друга.

6. Библиотека должна быть сколько возможно обширна и хорошо снабжена, ибо часто и в плохих книгах можно найти много хорошего, чего нет в лучших, но так как во всем следует держаться известной постепенности, то нужно начать с самого важного. По моему мнению, следовало бы приобрести по всем предметам что-нибудь отличное, но в особенно большом количестве книги по реальным предметам, под которыми я разумею: 1) математику с механикой; сюда относятся и астрономия и ее применение в географии, мореплавание, военное искусство и архитектура; 2) естественные науки по трем царствам природы; сюда же принадлежат земледелие, горное дело, химия, ботаника, анатомия, медицина со всеми художествами, основанными на знании природы; 3) историю, которая заключает в себе описание времен и мест, следовательно, объяснение отдельных случаев; сюда входят описания и история государств и областей, сочинения по государственному праву и особенно путешествия. Латинские книги должны составить главный отдел библиотеки, но не следует забывать хорошие сочинения на немецком, английском, голландском, французском и итальянском языках, так как в них находятся важные сведения, особенно для практики, которых напрасно станешь искать в латинских книгах. Греческие печатные сочинения я причисляю к латинским, так как они большей частью снабжены латинским переводом. Но не следует также упускать из внимания, кроме славянских, арабские, персидские, турецкие и китайские книги, и при этом должно стараться приобретать разные древние и новые рукописи. Особенно нужно заботиться о собирании гравюр и рисунков, в которых представлены произведения природы и искусства и изобретения людей, чтобы идеи становились таким образом доступными для глаз и, так сказать, воплощались.

7. О музее и относящихся сюда кабинетах и кунсткамерах, арсеналах, галереях древностей, скульптуры и живописи, зоологических и ботанических садах, помещении для моделей и орудий, цейхгаузе и прочем можно было бы сказать много, ибо необходимо так устроить их, чтобы они служили не только предметом общего любопытства, но и средствами для усовершенствования художеств и наук. Но для этого потребовалась бы особая статья, а теперь достаточно напомнить, что в этом деле нужно иметь сколь можно более разделения, и поэтому не нужно упускать ничего, сюда относящегося.

8. Нужна также лаборатория с хорошими химиками, сведущими во всем, что может быть достигнуто посредством огня. Эта лаборатория должна была бы находиться в связи с аптеками, медицинской частью и горным делом, с монетным и пробирным дворами, с металлическими и стеклянными заводами и артиллерийским управлением, и хотя отнюдь не следует рассчитывать на добывание золота, можно было бы там производить множество прекрасных опытов и посредством их исследовать свойства тел, разлагать их, увеличивать их силу и совершенствовать их, ибо огонь представляет самый главный ключ к объяснению сил природы.

9. Относительно обсерватории нужно заметить, что география и мореплавание заимствуют свой главный свет от астрономических наблюдений. И так как обширное Русское царство обнимает значительную часть земного шара, которую

можно считать за *terra vergine*⁵⁰ для науки, ибо в ней производилось мало достоверных наблюдений, то его царское величество может пролить новый свет на мореплавание и географию, устроив хорошие учреждения для астрономических наблюдений, и этим оказать услугу роду человеческому, а также доставить большую пользу своему собственному государству, ибо с помощью России и ее торговли можно соединить Азию и Китай с Европой и извлечь из этого несказанную выгоду.

10. До сих пор я говорил только о том, что способствует введению наук и художеств, теперь следовало бы поговорить о способе распространения их, для того чтобы они пустили хорошие корни в обширном государстве царя и со временем дошли до значительного процветания, но для этого необходимо было бы более знать обстоятельства страны и людей. Можно наперед сказать только то, что необходимо учреждение особенной влиятельной коллегии с обширным кругом власти, от которой бы зависели до известной степени высшие и низшие учебные заведения, назначение ученых, книжное дело, типографии, переводы, цензура книг, а также художники и ремесленники с их произведениями.

Наконец, я должен упомянуть, что хотя настоящая Северная война и могла бы произвести замедление в этом прекрасном предприятии, все же следовало бы не откладывать приобретение многих относящихся сюда предметов, так как при теперешней тяжелой и продолжительной войне многое можно приобрести во Франции и в других местах за половину той цены, которую придется дать, когда здешние люди будут находиться в менее стесненном положении, многое же тогда совсем нельзя будет купить»⁵¹.

Разработанный Лейбницем проект Б.М. Бим-Бад с педагогической точки зрения трактует как проект создания воспитывающего и обучающего пространства (ВОП), которое должно включать в себя не только собственно образовательные учреждения, но также и библиотеки, музеи различных профилей, лаборатории, обсерватории. Он рассматривает ВОП как «один из наиболее эффективных способов организованного целенаправленного влияния на детей – обучение и воспитание через особую педагогически целесообразную организацию и регулирование окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование и воспитание. ...Образование в ВОП – не готовые ответы наставника на незадаваемые учениками вопросы: подлинное развитие идет из глубины души ребенка под влиянием живого интереса к загадкам мира, которые сосредоточены в непосредственной среде»⁵². В проекте Лейбница, подчеркивает Б.М. Бим-Бад, «перед нами в явном виде предстает идея воспитывающего и обучающего пространства, способного вести детей вперед путем “опережающего задания” трудностей – посильных и действительно развивающих»⁵³.

Летом 1709 года шведы потерпели сокрушительное поражение под Полтавой. Это произошло на фоне преобразований, проводимых в России Петром Великим. В.И. Герье приводит фрагменты письма Лейбница барону Урбиху, написанно-

⁵⁰ Terra vergine (лат.) – дословно: девственная земля.

⁵¹ № 73. Черновая записки, составленной Лейбницем, о введении образования в России (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница... / рус. пер. В.И. Герье в кн.: Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 648–650.

⁵² Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология... С. 127.

⁵³ Там же. С. 129.

го после победы русской армии над шведами в Полтавской битве 27 июня (8 июля) 1709 года. В этом письме немецкий мыслитель вновь исключительно высоко оценивает как личность царя, так и перспективы распространения просвещения в России: «Говорят обыкновенно, что царь сделается опасным для Европы и будет нечто вроде северного *турка*. Но можно ли помешать ему цивилизовать своих подданных и сделать их более воинственными – кто пользуется своим правом, не совершает несправедливых поступков? Что до меня, то я стою за благо всего человечества; я очень рад, что такое обширное царство идет по пути разума и порядка, и смотрю на царя как на лицо, которое Бог предназначил для великого дела. Он уже успел создать себе отличное войско. ... Я был бы в восхищении, если бы мог содействовать его намерению перенести науки в его царство. Я нахожу даже, что он в этом отношении может достигнуть лучших результатов, чем другие государи, бывшие до него»⁵⁴.

14 октября 1711 года в городе Торгау состоялась свадьба сына Петра I царевича Алексея с вольфенбюттельской принцессой Шарлоттой Христиной Софией, сестра которой была замужем за австрийским императором – императором Священной Римской империи. На брачной церемонии присутствовал Лейбниц. Герцог Антон-Ульрих Вольфенбюттельский, дед кронпринцессы, способствовал личной встрече Лейбница с Петром I. В Торгау ученый представил русскому царю письменный доклад, в котором убеждал его создать в России Академию наук, предложив себя в качестве ее организатора и руководителя, ссылаясь на имеющийся у него опыт и научный авторитет. При этом Лейбниц указывал на необходимость, во-первых, устроить учебную часть, во-вторых, наладить в России различные научные наблюдения (физические, астрономические и т.п.), в-третьих, подготовить свод лучших изобретений, имевших место как в Европе, так и в Китае. Все это должно было способствовать укреплению и процветанию Российского государства⁵⁵.

В январе 1712 года Лейбниц отправляет Петру I письмо, в котором развивает основные идеи доклада, представленного в Торгау. В обширной приписке, сделанной им к черновику основного текста письма царю, он, в частности, писал:

«Хотя мне и часто приходилось действовать на политическом и юридическом поприщах, и знатные государи иногда в этих вопросах пользуются моими советами, я все-таки предпочитаю науки и художества, так как они постоянно содействуют славе господней и к благосостоянию всего рода человеческого, ибо в науках и в толковании природы и художеств всего более обнаруживаются чудеса Господни, его могущество, мудрость и милость. Науки и художества составляют настоящее сокровище человеческого рода, ибо посредством их искусство превозмогает природу и цивилизованные народы отличаются от варварских. Поэтому я с младенчества любил науки, занимался ими и имел счастье, несмотря на многие отвлекающие занятия, сделать разные очень важные открытия, восхваляемые в печати беспристрастными и знаменитыми людьми. Я не находил только могущественного государя, который достаточно интересовался бы этим. Надеюсь, что нашел такого в Вашем Величестве, ибо вы можете легко и почти без хлопот и издержек сделать в Вашем обширном государстве самые лучшие распоряжения и обнаруживаете готовность к этому. Эти великодушные намерения Вашего Величества могут способствовать благосостоянию бесчисленного множества людей не только в современ-

⁵⁴ Цит. по: Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 661.

⁵⁵ См.: № 126. Vortrag (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница...

ном, но и в грядущих поколениях, оказать большую пользу всему человеческому роду, особенно же русским и другим славянским народам. ...Провидение, по-видимому, хочет, чтобы наука обошла кругом весь земной шар и теперь перешла в Скифию, и потому избрало Ваше Величество орудием, так как вы можете, с одной стороны, из Европы и, с другой – из Азии взять лучшее и усовершенствовать надлежащими мерами то, что сделано в обеих частях света, ибо в Вашем государстве все, что касается до науки, еще ново и подобно листу белой бумаги, а потому можно избегнуть многих ошибок, которые вкрались в Европе постепенно и незаметно. Известно, что дворец, строящийся вновь, выходит лучше, чем тот, который строился веками и часто подвергался исправлениям и изменениям.

Для этого нового и великого знания, правда, необходимы библиотеки, музеи и кунсткамеры, мастерские для моделей и произведений, химические лаборатории и астрономические обсерватории, но все это нужно не за раз и может быть приготовлено исподволь; насчет же того, как устроить самое полезное скоро и без больших издержек, я мог бы представить особенные предложения. Всего более необходимо достать людей, годных для этой великой цели, которые могли бы поселиться в государстве Вашего Величества и добросовестно обучать молодых людей. Так как съестные припасы в России дешевы, то не понадобится много денег для тех, кто захочет туда переселиться. Я сочту за величайшую честь, удовольствие и славу, если буду я в состоянии послужить Вашему Величеству в деле, столь похвальном и благородном, ибо я не из тех, которые пристрастны к своему отечеству или к какому-нибудь народу в целом: я имею в виду пользу всего человеческого рода, ибо считаю небо своим отечеством и всех благонамеренных людей его гражданами, и мне приятнее принести много пользы у русских, чем мало пользы у немцев или других европейцев, хотя бы я пользовался у них великими почестями, богатством и спокойствием, но при этом не был бы в состоянии оказывать пользу другим. Мой интерес и моя симпатия направлены на общее благо. Для этой цели я уже давно завел обширную переписку в Европе и в самом Китае, я не только состою членом французской и английской академий, но руковожу в качестве председателя Королевской Прусской академией, которая всеми способами будет стараться содействовать высоким намерениям Вашего Величества и уже выразила свою готовность к этому в письме к его светлости герцогу Людвигу-Рудольфу. Эту Академию король основал в Берлине по моему предложению, и я дал ей такое устройство, что ее содержание почти ничего не стоит королю. Но гораздо лучше могла быть устроена не только такая академия, но многое другое в государстве Вашего Величества, и молва таким образом могла бы осуществиться на деле»⁵⁶.

Летом 1712 года Лейбниц, воспользовавшись приездом Петра I в Померанию, переслал ему записку, в которой настоятельно советовал не дожидаться окончания Северной войны и незамедлительно приступить к введению наук в России. В записке он указывал на необходимость учреждения в Москве, Астрахани, Киеве и Петербурге университетов, академий, школ, подчеркивал важность принятия хороших мер для воспитания юношества. Лейбниц предлагал свои услуги для составления общего плана продвижения в России наук, искусств и образования⁵⁷.

⁵⁶ № 143. Черное письмо Лейбница к Петру Великому (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница... / рус. пер. В.И. Герье в кн.: Герье В.И. Лейбниц и его век... С. 702–703.

⁵⁷ См.: № 148. Записка Лейбница, переданная Петру Великому в Грейфвальде бароном Шлейницем (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница... С. 217–218.

В сохранившемся черновом наброске ученый более развернуто изложил свои рекомендации по распространению наук и образования в России:

«Чтобы лучше преуспеть в сем великом и прекрасном намерении, было бы полезно, если бы Е. В. созвал своего рода особый совет, чьей обязанностью вообще будет вводить, распространять и приводить к процветанию в его Империи все благие познания. От этого совета могли бы зависеть академия и ученые общества, школы, типографии и книжные лавки, попечение о языках и толмачах, история и география – и международная и внутренняя, обучение ремесленников, моряков, садовников, химиков и прочих; кроме того – переписка с иностранцами, затрагивающая науки и искусства, газеты и календари, ввоз и цензура книг, учреждение библиотек и кабинетов редкостей, обсерватории и лаборатории и множество иных предметов, которые было бы слишком долго перечислять, – какие-то их примеры можно увидеть в других ученых обществах и академиях наук и искусств. Главным образом Е. Ц. В. за пределами страны имел бы в распоряжении несколько лиц, которые поддерживали бы переписку на сей предмет и имели бы обязанность поставлять новые открытия, книги, людей, машины, простые инструменты и другие полезные вещи. ... Таким образом, Царь мог бы начать с разработки подробного плана сего великого и прекрасного намерения. Нужно было бы создать проект: поставить цель и изыскать средства ее достижения, которые были бы необременительны и одновременно весьма действенны. Одновременно стало бы ясно, что надлежит сделать немедленно. Мне представляется, что город Москва, столица Империи, Астрахань, персидская граница, Киев, турецкая граница и Петербург у Балтийского моря, осуществляющий с недавних пор сообщение с Германией и ее соседями, были бы наиболее пригодны для основания академий и прочих подобающих учреждений. Но первым делом пора подумать о создании библиотеки и кабинета и подборе персонала. Возможно, следовало бы начать с Петербургской академии. Но самое необходимое – подумать об определенных фондах и доходах, которые были бы предназначены для осуществления сего намерения Е. В. и были бы наименее обременительны для его финансов»⁵⁸.

Царь заинтересовался предложениями ученого и назначил ему встречу в Карлсбаде. Встреча произошла в конце октября – начале ноября 1712 года. Затем Лейбниц последовал за Петром I в Теплице и Дрезден и несколько раз беседовал с ним, обсуждая не только вопросы распространения в России науки и образования, но и по поручению австрийского императора и правительств немецких земель актуальные политические проблемы, в частности, возможность участия России в войне за испанское наследство (1701–1714 годы).

Царь высказал намерение воспользоваться предложением Лейбница и привлечь его к деятельности по организации развития науки и образования в стране. Ученый был принят на русскую службу в чине тайного юстиц-советника с жалованием 1000 талеров в год. Об этом 1 ноября 1712 года (по старому стилю) Петр в Карлсбаде подписал соответствующий указ, в котором, в частности, говорилось: «Мы, Петр I, <...> милостиво постановили Готфрида Вильгельма фон Лейбница <...> ввиду описанных другими и Нами обнаруженных его достоинств и учености принять и назначить <...> Нашим тайным советником юстиции. Поскольку Нам стало известно, что он способен много содействовать приумножению математических и прочих наук, исследованию истории и вообще успеху всяческих штудий

⁵⁸ № 149. Черновая записка подобного содержания // Сб. писем и мемориалов Лейбница... / пер. с фр.: Любжин А.И. История русской школы... С. 310–311.

и что на сей предмет он состоит в переписке с другими учеными людьми, Мы также постановили воспользоваться им для объявленной нами цели – обеспечить в царстве Нашем дальнейшее процветание штудий, искусств и наук, – и посему Мы желаем снабдить его полезными сведениями из Нашей страны и с особым вниманием рассматривать поступающие от него в связи с этим предложения и советы»⁵⁹. Расположение, выраженное к нему в указе царем, Лейбниц использовал для того, чтобы в дальнейшем получить новые материалы из России, необходимые ему для продолжения проводимых им исследований истории, языков, литературы и обычаев славянских народов.

На основе договоренности с Петром I Лейбниц планировал отправиться в Россию для осуществления своих идей. Однако поездка не состоялась. Он с сожалением писал по этому поводу: «Я уже приготовился к отъезду, уже изображал себя в России, летал из одной провинции в другую, производя на девственной почве наблюдения над новыми растениями и минералами. Но человек предполагает, а Бог располагает. Моему отъезду противились семейство, жена, родители, друзья, родственники; я не обращал никакого внимания на все это. Божественное провидение и официальное приглашение были для меня крепким оплотом. Но магистрат не дал мне отпуска. Он увеличил мое жалование; правда, оно не равняется тому, что предлагает мне царь, но оно выше обычного в здешней республике. Мне назначено 100 гульденов жалованья, 10 модий хлеба с соответствующим количеством вина»⁶⁰.

В 1713–1715 годах Лейбниц продолжал активно взаимодействовать с российским правительством, содействовал сближению Австрии и России в борьбе против Швеции, писал письма царю и его чиновникам, изъявляя желание и готовность быть полезным России.

В мае – июне 1716 года он вновь встретился с Петром I и сопровождал его в Пирмонте и Герренгаузене. Во время бесед они обсуждали проблемы развития и распространения научного знания, а также перспективы организации географических экспедиций в азиатской части России.

В записке, подготовленной по итогам этих бесед и переданной вице-канцлеру П.П. Шафирову, Лейбниц указывал на необходимость развития просвещения в России. Он называл три средства, которые, по его мнению, могут способствовать решению этой задачи: во-первых, приобретение всех требуемых пособий; во-вторых, обучение тому, что уже достигнуто в разных науках, и, наконец, в-третьих, дальнейшее развитие этих наук⁶¹.

Изложенные в записке П.П. Шафирову взгляды Лейбница на то, каким образом в России должны быть организованы образование и научные исследования, В.И. Герье изложил следующим образом:

«Лейбниц считал необходимым устроить троякие заведения сообразно возрасту учащихся: школы для детей, университеты для юношества и академии для взрослых людей, самостоятельно разрабатывающих науку. Школа, по его мнению, должна иметь три цели: нравственное воспитание, обучение языкам и обучение художествам. Под последним словом Лейбниц понимал науки в противопо-

⁵⁹ Цит по: Гуманистическая наука по Лейбницу и назначение академий / под ред. В. Кальтенбахера, А.А. Россиуса. М. ; Неаполь : ММХ, 2010. 113 с. С. 55.

⁶⁰ Цит по: Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 731.

⁶¹ См.: № 240. Черновая Лейбница о введении образования и наук в Россию (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница... С. 348–360.

ложность языкам и физическое воспитание. В первом отношении школа должна развивать в детях религиозность, доброту, послушание, честность и т.п. Относительно обучения языкам Лейбниц советует держаться следующей системы: те дети, которые предназначаются для какого-нибудь ремесла, могут ограничиться одним русским языком; те, которые готовятся к торговле, должны получить латинский и немецкий языки; детям, которые должны получить высшее образование, следует, кроме того, заниматься греческим, а также французским или итальянскими языками. Мальчики, предназначенные для духовного звания, должны, кроме того, учиться еврейскому языку; наконец те, которые готовятся к ученому званию и к занятию высших духовных и светских должностей, должны отлично знать греческий язык и несколько упражняться в арабском. Последний язык Лейбниц, вероятно, считал необходимым для русских ради их сношений с Востоком. Между предметами, служащими к достижению третьей цели, Лейбниц называет катехизис, основания логики, музыки, арифметику, рисование, ручные работы, как, например, токарное искусство и резьбу, геометрию, главные основания хозяйства, фехтование и верховую езду, смотря по свойствам и наклонностям каждого. Дети, готовящиеся к ремесленным и торговым занятиям, должны оставаться в школах до 12- или 14-летнего возраста, остальные – до 18-летнего.

По окончании курса в школе молодых людей, предназначенных в военную службу, следует посылать в гарнизоны и гавани для изучения их специальности, а тех, которые готовятся к гражданской службе, определять в университеты или дворянские лицеи. Чтобы избежать злоупотреблений, которые вкрались в немецкие университеты, Лейбниц считает необходимым, чтобы молодые люди не пользовались неограниченной свободой, а были бы размещены по коллегиям или бурсам и жили там под присмотром наставников. В университетах каждый студент, несмотря на различие факультетов, должен посвятить некоторое время общему образованию, преимущественно с целью развить ум и красноречие. Но так как ничто в такой степени не содействует развитию ума, как математика, то каждый студент должен слушать несколько времени лекции математики и механики. Кроме того, Лейбниц считал необходимым, чтобы в каждом университете был профессор сельского хозяйства. Разбирая затем отдельные факультеты, Лейбниц советует, чтобы студентов богословского факультета особенно приспособляли к миссионерству и поэтому не только развивали в них терпение и постоянство, но и упражняли несколько в математике, медицине и хирургии, с помощью которых они могли бы приобрести влияние и популярность у диких народов. Юристы должны еще в университете практически изучать свой предмет; а тем, которые готовятся к высшим должностям государственной службы, следует, кроме того, изучать государственное право и всеобщую историю, особенно историю новейшего времени. Наконец, относительно тех, которые выходят учителями и профессорами, Лейбниц замечает, что их не следует держать, как в Германии, в бедности и пренебрежении; но профессоров поставить наравне с высшими чиновниками в главных городах и при дворе, а учителей уравнивать со всеми высшими чиновниками в провинции. Школы Лейбниц советовал устроить, если возможно, при монастырях, университеты же – в главных городах, как Москва, Киев, Астрахань и т.п. ...

По поводу третьего пункта – развития наук Лейбниц говорит, что для этого необходимо, во-первых, собрать то, что уже известно, и, во-вторых, исследовать то, что неизвестно. То, что известно, или уже изложено в сочинениях, или еще не написано. Прежде всего нужно собрать все то, что уже изложено в сочинениях.

...Затем Лейбниц советует приступить к тому, чтобы привести в известность и записать те сведения, которые разбросанно существуют у разных промышленников. Подобно тому, как много прекрасных изобретений, сделанных греками и римлянами, для нас потеряны, потому что не были вовремя записаны, например, употребление многих растений и лечебных средств, так и в наше время много полезных сведений, распространяемых между крестьянами, ремесленниками, охотниками, рыбаками, купцами и др., пропадает почти даром вследствие того, что они известны только небольшому числу людей. В этом отношении каждый народ должен был бы начать с себя, и уже теперь в России можно было бы приступить к собиранию тех практических сведений, которые можно найти как в ее пределах, так и у соседних с ней диких народов. У последних, например, часто встречаются чрезвычайно полезные лечебные средства, которые можно было бы заимствовать у них посредством миссионеров. Наконец, следовало бы приступить к исследованию и описанию мало известных произведений необъятной России, для чего можно было бы с пользой употребить учителей в школах, которые предполагается открыть. Между новыми открытиями, которые можно сделать в России, Лейбниц снова упоминает о наблюдении над магнитом и о соединении Азии с Америкой»⁶².

Почти одновременно с запиской о введении образования в России Лейбниц отправляет Петру I пространную записку о коллегиях. В ней он пишет о необходимости реформирования системы государственного управления в стране посредством учреждения коллегий, в числе которых он называет «ученую коллегию». К обязанностям членов ученой коллегии Лейбниц относит, во-первых, излагать свою науку по лучшей методе и постоянно развивать ее; во-вторых, следить за тем, чтобы воспитание юношей было основательно и полно, и, наконец, в-третьих, подвергать экзамену тех юношей, которые готовятся к путешествию за границу, и определять, к какой деятельности каждый из них наиболее предрасположен. Лейбниц подробно описывает устройство ученой коллегии, которая представляется ему академией, обладающей административной властью и осуществляющей надзор за образованием народа. Он указывает на необходимость создать университет (в записке он называет его академией), призванный обеспечить высокий уровень обучения и воспитания юношей. Усматривая смысл университетского преподавания в обеспечении познания Творца и его творений, он предлагает изучать богословие, логику, этику, медицину, историю, естествознание, астрономию, географию, архитектуру, геометрию, механику, физику, химию, музыку, языки. При университете непременно должны существовать библиотека и типография⁶³.

Вероятно, это было последнее письмо, отправленное Лейбницем Петру I. 14 декабря 1716 года великий немецкий ученый и просветитель умер.

Идеи Лейбница о распространении образования и наук в России ложились на блокадную почву. Б.В. Марков указывает на то, что «Лейбниц набросал список важных мероприятий, которые могли бы способствовать процветанию России». Но при этом исследователь отмечает, что «почти ничего нового из того, что уже знал и пытался воплотить Петр I, Лейбниц не предлагал»⁶⁴.

⁶² Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 754–757.

⁶³ См.: 344. Записка о коллегиях (на нем. яз.) // Сб. писем и мемориалов Лейбница... С. 364–368.

⁶⁴ Марков Б.В. Своевременная философия // Герье В.И. Лейбниц и его век. СПб. : Наука, 2008. С. 800.

В первой четверти XVIII века Петр I попытался создать сеть светских школ. Были открыты Школа навигацких и математических наук (1701 год), Гимназия пастора Глюка (1703 год), Медицинская школа (1707 год), Инженерная школа (1712 год). К.К. Сысоева в этой связи пишет: «Петр I дал иное, по сравнению с XVII в., направление обучению: организация светских школ, в которых преподавание фокусировалось на математике, изучении светских предметов. ...Открывавшиеся профессиональные школы не могли обойтись без предварительной общей подготовки учащихся, поэтому они имели “низшие” классы, готовили учеников к восприятию специальных знаний. Своеобразным аналогом этих классов стали так называемые “русские” низшие школы. В первом указе о них (1717 г.) говорилось, что их цель учить “...плотничьих, матросских, кузнечных людей письму, чтению, арифметике, дабы потом могли добрыми мастеровыми быть”. Особое внимание обращалось на овладение умением пользоваться циркулем, делать чертежи и расчеты. Принимались дети 5–15 лет, находившиеся на казенном обеспечении (питание, обмундирование, учебники). ...Название “русские” эти учебные заведения получили в противовес практике обучения у иностранных мастеров Адмиралтейства, к которым затем попадали их выпускники. Школы имели две ступени: освоение грамоты и письма по Часослову и Псалтири и “цифирная” (математическая) школа – знакомство с цифирью, арифметикой, геометрией и тригонометрией. ...С 1714 г. в городах при крупных монастырях и архиерейских домах стали открываться начальные школы, получившие название “цифирных”. Всего было открыто 42 школы: в 1714–1716 гг. – 12 школ и в начале 20-х годов – еще 30. Принимали детей 10–15 лет. ...В 1705 г. в связи с реформой комплектования русской армии была создана рекрутская система. Дети рекрутов выходили из крепостной зависимости и получали статус солдатских детей. Они составляли значительный по числу контингент учащихся цифирных школ, а в 1718 г. для их обучения при военных частях были созданы первые гарнизонные школы, принимавшие 6–7-летних мальчиков и обучавшие их до 15-летнего возраста. Здесь обучали не только военным наукам – артиллерии, фортификации, но и “солдатской экзерции” (за что иногда в литературе эти заведения презрительно называли “школами шагистики”), “художествам и мастерствам, кои армии и полкам потребны”. Первоначально учили чтению, письму, арифметике, в старших классах – элементарным сведениям в области геометрии, фортификации. Менее способные ученики приобретали навыки в различных ремеслах. Обучение было обязательным, учащиеся находились на казенном содержании. ...В 1721 г. насчитывалось около 50 школ с 4 тыс. учащихся»⁶⁵.

По мнению Г.И. Смагиной, рекомендации Лейбница во многом определили основные направления развития культуры и образования в России и дали исходный импульс просветительским начинаниям в стране. Его идеи относительно роли государства в развитии науки, культуры и образования, места образования в общественной жизни, об обучении на родном языке, об открытии в первую очередь низших или начальных школ, о содержании и методах обучения в них и, конечно, предложения Лейбница по созданию необходимой «культурной среды» нашли свое отражение во многих общественно-педагогических начинаниях в Рос-

⁶⁵ Сысоева Е.К. Школа в России. XVIII – начало XX вв.: власть и общество. М.: Новый хронограф, 2015. 512 с. С. 32–37.

сии, а вокруг идеи создания специальной коллегии для организации и контроля над образованием кипели споры даже в 60-х годах XVIII века. Потребовалось более 70 лет для того, чтобы общество и правительство осознали необходимость реализации этого предложения⁶⁶.

В.И. Герье столь же определенно высказывался по этому вопросу. По его мнению, Лейбниц «заслуживает почетного и признательного отзыва в истории русского образования за его неутомимые и продолжительные старания получить доступ к Петру, объяснить ему значение и важность отвлеченной науки, обогатить европейскую науку новыми сведениями, добытыми в необъятных пределах России и пересадить в эту страну семена европейского образования. Можно только жалеть, что Петр не мог воспользоваться советами знаменитого ученого отчасти потому, что был отвлечен войной от забот о просвещении, отчасти вследствие смерти Лейбница. Поэтому задачи, указанные Лейбницем русской науке, были исполнены не скоро и не вполне»⁶⁷.

В.И. Герье подчеркивал, что «самым важным и плодотворным из советов Лейбница был бы, конечно, совет немедленно учредить ученую коллегию с обширными полномочиями, которая должна была пересадить европейскую науку в Россию, приискать способных для этого людей, доставлять им нужные пособия, покрыть постепенно всю Россию сетью школ, университетов и академий для ученых обществ и вообще заботиться о духовной жизни русского народа. Но такое учреждение было бы возможно и плодотворно только при таком царе, как Петр, и при руководителе или президенте, который по гениальности ума и энергии духа не уступал Лейбницу. Учрежденная в действительности Академия наук в Петербурге была только слабым отблеском того учреждения, о котором мечтал Лейбниц»⁶⁸.

Обращение к проектам Лейбница о распространении образования и науки в России, к его взаимоотношениям с Петром I позволяет лучше понять традиции конструктивного сотрудничества России и Запада, продуктивного взаимодействия двух великих культур.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Понимание воспитания в истории педагогики [Текст] // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность / под ред. Л.Н. Антоновой, Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 14–19.
3. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
4. Астафьева, Е.Н. Реализация цивилизационного подхода в первом постсоветском пособии по истории педагогики [Текст] // Вестник Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Серия : Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 18 (37). – С. 14–25.

⁶⁶ См.: Смагина Г.И. Немецкие образовательные идеи и российская школа XVIII в. // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: к проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / отв. сост. А.В. Доронин. М. : РОССПЭН, 2008. С. 205–220. С. 209.

⁶⁷ Герье В.И. Предисловие... С. III–XXVI. С. XXIV.

⁶⁸ Там же. С. III–XXVI. С. XXV–XXVI.

5. Андреев, А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты [Текст]. – М. : Наука, 2008. – 359 с.
6. Анри, В.А. Роль Лейбница в создании научных школ в России [Текст] // Успехи физических наук. – 1999. – Т. 169. – С. 1329–1331.
7. Баюк, Д.А., Федорова О.Б. Лейбниц в России: переводы и их авторы [Текст] // Вопросы истории естествознания и техники. – 2014. – № 2. – С. 3–24.
8. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. и практикум для акад. бакалавриата. – М. : Юрайт, 2015. – 223 с.
9. Герье, В.И. Лейбниц и его век [Текст]. – СПб. : Печатня В. Головина, 1868. – 590 с.
10. Герье, В.И. Лейбниц и его век [Текст]. СПб.: Наука, 2008. – 807 с.
11. Герье, В.И. Лейбниц и его век. Т. 2. Отношение Лейбница к России и Петру Великому по неизданным бумагам Лейбница в Ганноверской библиотеке [Текст]. – СПб. : Печатня В.И. Головина, 1871. – 219 с.
12. Герье, В.И. Предисловие [Текст] // Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому / издал В. Герье. – СПб. : Тип. Император. Акад. Наук, 1873. – С. III–XXVI.
13. Гуманистическая наука по Лейбницу и назначение академий [Текст] / под ред. В. Кальтенбахера, А.А. Россиуса. – М. ; Неаполь : ММХ, 2010. – 113 с. – № 137. – С. 2–3.
14. Захаров А.А. Академия наук и Россия [Текст] // Троицкий вариант. – 2013. – 10 сентября, № 137. – С. 2–3. – С. 2.
15. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. – М. : АСОУ, 2013. – 438 с.
16. Корнетов, Г.Б. Педагогика как история педагогики [Текст] // Историко-педагогической ежегодник. 2014 год. – М. : АСОУ, 2014. – С. 13–24.
17. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст]. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : АСОУ, 2016. – 472 с.
18. Корнетов, Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе [Текст]. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с.
19. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
20. Корнетов, Г.Б. Постижение истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
21. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
22. Коменский, Я.А. Панпедия [Текст] / пер. с лат. М. М. Сокольской ; отв. ред. Г.Б. Корнетов, Э.Д. Днепров. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 320 с.
23. Куренной, В.А. Лейбниц и петровские реформы [Текст] // Отечественные записки. – 2004. – № 2. – С. 437–440.
24. Лейбниц, Г.В. Лейбниц – курфюрстине Софии [Текст] / пер. с фр. Г.Г. Майорова // Лейбниц Г.В. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1984. – Т. 3. – С. 387.
25. Лейбниц, В.Г. О приумножении наук [Текст] / пер. с лат. Г.Г. Майорова // Лейбниц Г.В. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – С. 164–202.
26. Лейбниц, Г.В. О свободе от необходимости в выборе [Текст] / пер. с лат. О.М. Башкиной // EINA: Проблемы философии и теологии. – 2014. – Т. 3, № ½ (5/6). – С. 284–289.
27. Лейбниц, Г.В. Сочинения [Текст] : в 4 т. М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – 636 с.
28. Лейбниц, Г.В. Сочинения [Текст] : в 4 т. М. : Мысль, 1983. – Т. 2. – 666 с.
29. Лейбниц, Г.В. Сочинения [Текст] : в 4 т. М. : Мысль, 1984. – Т. 3. – 734 с.
30. Лейбниц, Г.В. Сочинения [Текст] : в 4 т. М. : Мысль, 1989. – Т. 4. – 554 с.

31. Любжин, А.И. История русской школы императорской эпохи [Текст] : в 3 т. – Т. I. Русская школа XVIII столетия. – Кн. I. – М. : Никея, 2014. – 732 с.
32. Майоров, Г.Г. Лейбниц как философ науки [Текст] // Лейбниц Г.В. Труды по философии науки. – М. : ЛИБРИКО М, 2010. – С. 3–40.
33. Майоров, Г.Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница [Текст]. – М. : МГУ, 1973. – 266 с.
34. Малинин, С. «Российский интерес» Готфрида Вильгельма Лейбница [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ruskline.ru/monitoring_smi/2001/08/01/rossijskij_interes_gotfrida_vil_gel_ma_lejbnica/ (дата обращения 28.10.2016).
35. Марков, Б.В. Своевременная философия [Текст] // Герье В.И. Лейбниц и его век. – СПб. : Наука, 2008. – С. 770–801.
36. Медынский, Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ГУПИ, 1938. – 512 с.
37. Нарский, И.С. Готфрид Лейбниц [Текст]. – М. : Мысль, 1972. – 234 с.
38. Павленко, Н.И. Петр Великий [Текст]. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
39. Пекарский, П.П. История императорской Академии наук в Петербурге [Текст]. – СПб. : Тип. Император. Акад. наук, 1870. – Т. 1. – LXVIII. – 775 с.
40. Петрушенко, Л.А. Лейбниц. Его жизнь и судьба [Текст]. – М. : Эконом. газ., 1999. – 600 с.
41. Петрушенко, Л.А. Философия Лейбница на фоне эпохи [Текст]. – М. : Альфа-М, 2009. – 512 с.
42. Погребыский, И.Б. Георг Вильгельм Лейбниц (1646 – 1716) [Текст]. – М. : Наука, 1971. – 319 с.
43. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
44. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
45. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
46. Романов, А.А. Юбилеи известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
47. Сборник писем и мемориалов Лейбница, относящихся к России и Петру Великому [Текст] / издал В. Герье. – СПб. : Тип. Императ. Акад. Наук, 1873. – 372 с.
48. Серов, Дм. «И желаю цесарской язык изучить в совершенство»: как при Петре I набирались уму разуму за границей дипломатические чиновники и их дети [Текст] // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 247–251.
49. Смагина, Г.И. Немецкие образовательные идеи и российская школа XVIII в. // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: к проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи / отв. сост. А.В. Доронин. – М. : РОССПЭН, 2008. – С. 205–220.
50. Соколов, В.В. Философский синтез Готфрида Лейбница [Текст] // Лейбниц Г.В. Собрание сочинений : в 4 т. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – С. 3–77.
51. Сысоева, Е.К. Школа в России. XVIII – начало XX вв.: власть и общество [Текст]. – М. : Новый хронограф, 2015. – 512 с.
52. Филиппов, М.М. Готфрид Лейбниц. Его жизнь и деятельность: научная общественная философская [Текст]. – М. : Изд-во Ф.Ф. Павленкова, 1893. – 96 с.
53. Философский век. Альманах. «Г.В. Лейбниц и Россия» [Текст] : материалы междунар. конф. Санкт-Петербург, 26 – 27 июня 1996 г. / отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. – СПб. : СПб НЦ, 1996. – 223 с.

ПРОСТАЯ СЛОЖНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРОЙ В СОЧИНЕНИЯХ МАРКА ТУЛЛИЯ ЦИЦЕРОНА¹

В статье проанализированы речи, сочинения и письма разных лет Марка Туллия Цицерона, в которых он затрагивает вопросы воспитания культурой. Высказывая свое мнение о театре, поэзии и искусстве (в широком понимании этого слова, в т.ч. искусстве жизни и искусстве слова), Цицерон не только подчеркивает воспитательную силу культуры, но и указывает на ее воспитательную слабость, если функции культуры сводятся лишь к развлечению.

древнеримская педагогика, воспитание культурой, педагогическое наследие Цицерона.

Повышенное внимание древнеримского оратора, философа и политика Марка Туллия Цицерона (106 до н. э. – 43 до н. э.) к вопросам воспитания культурой во многом связано с его желанием осмыслить проблему становления и развития интеллектуально-культурной традиции Рима, для которой были одновременно значимы и опасны «греческие образцы». Вынужденный признать римлян учениками греков в сфере образования и культуры, Цицерон, как и все его соотечественники, тяготился этим ученичеством и старался указать на попытки его преодолеть. Поэзия, театр, искусство и все то, что мы сейчас называем «объектами культурного наследия», соединялись для Цицерона в область, к которой он проявлял педагогический интерес. За его аргументацией отчетливо просматривается необходимость четкого понимания не только воспитательной силы, но и воспитательной слабости культуры, если она оказывается низведенной до созерцания предметов роскоши, поверхностного чтения поэзии и жадности до низкопробных зрелищ, которыми был перенасыщен современный ему театр.

Поэзия и ее воплощение в театре были для Цицерона тем, что позволяет понять особенности воспитания культурой: «Ведь поэты, я думаю, для того-то и сочиняют такое, чтобы мы в чужих лицах имели перед глазами воспроизведение наших собственных черт, запечатленный образ повседневной жизни» (Сic. S. Rosc. XVI.47)². Он не только положительно отзывался о театре и его воспитательных возможностях, но и считал его необходимым для города пространством открытого диалога по насущным вопросам. В его сочинениях рассуждения на тему поэзии и театра, где устное и письменное слово удивительным образом сопрягаются, строятся вокруг трех ключевых вопросов: 1) каков воспитательный потенциал произнесенного со сцены слова-вымысла; 2) насколько важно то, на каком языке это слово сказано – на греческом или на латинском; 3) какова цена этого слова (как в прямом, так и в переносном смысле).

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проекты «Концепция воспитания культурой в педагогике Цицерона» № 16-06-00004 и «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» №17-36-01006.

² Цицерон. В защиту Секста Росция Американа // Цицерон. Избр. соч. М.: Худож. лит., 1975. С. 46–47.

Неоднозначное отношение Цицерона к театру во многом стало следствием окружавших его реалий. Театральные постановки, некогда завораживающие греков, не всегда были понятны римлянам, которые в большей степени отдавали предпочтение азартному досугу и в меньшей хотели «из первых рядов смотреть на слезливые драмы» (Ног. I.1.67)³. В древнеримских городах большей популярностью пользовались зрелища иного рода: гладиаторские сражения, цирковые представления, гонки на колесницах, мимы и пантомимы. Римская интеллигенция с большим вниманием относилась к театру, организуя в домах небольшие театральные представления с последующим обсуждением новинок в поэзии и музыке. Однако глубокая любовь к театру и понимание его как особого места, где можно повысить уровень своего образования, все же были чужды римлянину. Изменения вкусовых предпочтений зрителей изменяли пространство театра, на что указывает древнеримский ритор Квинтилиан: «Я уж не буду останавливаться на том, как говорят на улице необразованные люди: мы знаем, как нередко орут на жаргоне целые театры и вся масса зрителей в цирке» (Quint. Instit. Or. I.6.45)⁴. Несмотря на то, что Квинтилиан осуждает крайности и рассуждает лишь о современном ему зрителе, римский театр нельзя назвать театром по греческому образцу. В нем происходила иная актуализация устного слова, и его воспитательный потенциал был иным. Этот вопрос не мог обойти вниманием Цицерон – человек, получивший известность за умение актуализировать значимость слова для всех, кто претендует на статус образованного человека.

Истоки знаменитой фразы Шекспира о том, что весь мир – это театр, традиционно находят у древнеримского писателя и поэта Петрония (27–66), высказавшего в середине первого века нашей эры следующую мысль: «Mundus universus exercet histrionam» («Весь мир занимается лицедейством») (Ioan. Saresb. Policrat. III. 8)⁵. Однако близкая к ней мысль много ранее была высказана Цицероном, рассуждавшим в трактате «О пределах блага и зла» о способности человека переносить тяготы и страдания: «...если они выносимы – мы переносим их, если же нет – то со спокойным духом уходим из жизни, как из театра, если она нам не нравится» (Cic. De F. XV. 49.)⁶. Цицерон говорит о человеческой жизни как о театре в контексте, существенно отличающемся от контекстов Петрония и Шекспира. Ему важно пояснить следующее: сильный духом человек понимает, что самое тяжелое заканчивается смертью, о небольших жизненных сложностях не стоит печалиться, а нечто среднее между этими двумя полюсами и составляет область нашей жизни – область, в которой мы являемся активными зрителями, но не актерами, как считают Петроний и Шекспир.

Во многих работах Цицерон называет театр *пространством вымысла*, которое редко может дать гражданину руководство к действию. В частности, в труде «О государстве» цицероновский Сципион рассуждает о том, что такое комедия

³ Гораций. Послания // Квинт Гораций Флакк. Оды, эподы, сатиры, послания. М.: Худож. лит., 1970. С. 323.

⁴ Цит. по: Черняк А.Б. Языковая ситуация в Римской империи: свидетельства древних авторов и раннероманских глоттонимов. СПб.: Нестор-История, 2015. С.12.

⁵ Цит. по: Иоанн Солсберийский. Поликратик, или О забавах света и заветах философов // Библиотека в саду. Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиотецильстве. М.: Книга, 1985.

⁶ Цицерон. О пределах блага и зла // Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / пер. Н.А. Федорова. М.: РГГУ, 2000. С. 62.

и каково ее предназначение: «Комедии, если бы обычаи повседневной жизни не терпели их, не могли бы заслужить одобрения зрителей своими позорными представлениями» (Cic. De rep. IV.X.11)⁷. За этим утверждением следует подробное объяснение такой «позорности»: комическое порицание тех, кто принес вред государству, должны высказывать цензоры, а не поэты; осмеивание же тех, кто принес ему пользу, вредно для государственного устройства. Венчает речь о бессмысленности комедий, которую Цицерон вложил в уста Сципиона, отсыл к Двенадцати таблицам, в которых древние римляне предусмотрительно назвали преступлением сложение и исполнение позорящих кого-либо песен и назначили за него смертную казнь. Цицерон определяет комедию зеркалом человеческих привычек, но все же считает, что оценку человеческим деяниям нужно давать не в театре, а в суде. Его не смущает то, что комедии обличают нарушителей нравственных, а не законодательных норм⁸. Однако педагогическую власть театра над зрителем он все же не отрицает: «Недавно давали новую драму Пакувия – моего приятеля и частого гостя в этом доме... Люди, стоя, рукоплескали вымыслу, – так представьте себе, что было бы, встретиться они с подобным поступком в жизни. Очевидным образом явила здесь природа свое всевластие, раз люди сочли в других достойным восхищения то, на что неспособны сами» (Cic. Amic. VII.23)⁹.

Цицерон отрицает саму основу греческого театра – поэтическую мифологию – и называет ее «бабьими сказками» (Cic. ND. III.V.12). Неубедительность любых построений на ее основе для него очевидна, и все выводы, которые делают поэты, а вслед за ними зрители/читатели, кажутся ему еще большими заблуждениями: «Сколько раз полный театр, и с детьми и с женщинами, трепетал при величавых стихах: Я спускаюсь к Ахеронту, в пропасти глубокие, / Сквозь пещеры, под скалами острыми нависшими, / Где густеют страшным хладом мраки преисподние...» (Cic. Tusc. I.XVI.37)¹⁰. Упоминание об Ахеронте – реке скорби в греческой мифологии и одноименном боге этой реки – не вызывают и не могут вызвать у римлянина тех же чувств, что и у грека.

Первая книга «О законах» начинается с диалога между Цицероном, его братом Квинтом и близким другом Аттиком о том, «что сеют поэты?» (Cic. Leg. I. I.1). Аттик, известный своей любовью ко всему греческому, указывает на старый арпинский дуб и утверждает, что узнал его, потому что читал об этой дубовой роще в юношеской поэме Цицерона о своем соотечественнике Гае Марии, который, как и сам оратор, родился в Арпине. Квинт, занимавшийся поэзией и даже писавший трагедии¹¹, отвечает, что этот дуб посажен лишь воображением поэта. Обращаясь

⁷ Цицерон. О государстве // Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. М.: Наука, 1966. С. 74.

⁸ В данном контексте следует обратить внимание на неординарную речь «В защиту Целия Руфа», где Цицерон морализирует, приводя стихи не только Энния и Гомера, но и авторов комедий – Плавта, Теренция, Цецилия Стация. Эта речь очень необычна по стилю: в ней присутствуют юмористические каламбуры и тонкие намеки, с помощью которых оратор старается идентифицироваться с великими комедиографами и задать читателю вопросы о том, что для него действительно важно и серьезно.

⁹ Цицерон. Лелий, или О дружбе / пер. Г.С. Кнабе // Цицерон Марк Туллий. Избр. соч. М.: Худож. лит., 1975. С. 394.

¹⁰ Цицерон. Тускуланские беседы // Цицерон. Избр. соч. М.: Худож. лит., 1975. С. 220.

¹¹ До нас дошел анекдот (в первоначальном значении этого слова) о Квинте, который очень гордился тем, что сочинил четыре трагедии за шестнадцать дней.

к Цицерону, он говорит о разной природе государственных законов и законов поэзии (Cic. Leg. I.1.5). Цицерон поддерживает эту мысль и заключает, что законы призваны сообщать людям правду, а поэзия – приносить удовольствие. Далее он закрепляет свою позицию, не просто в очередной раз сводя воспитательный потенциал поэзии к нулю, а обесценивая все возможные воспитательные влияния: «Ибо наших ощущений не извращают ни родители, ни кормилица, ни учитель, ни поэт, ни сцена; их не может изменить и общее мнение толпы» (Cic. Leg. I.XVII.47)¹². В ходе дальнейших рассуждений он все же отказывается от столь безапелляционного вывода и говорит о том, что все люди немного похожи на поэтов, которые хотят быть принятыми другими и выяснять, «в чем именно они погрешили» (Cic. Leg. I.XLI.147)¹³. Это желание изменить себя с помощью других, делая или не делая чего-либо, у Цицерона звучит как нравственный императив. В «О законах» он не первый и не последний раз наставляет читателя, отталкиваясь от поэзии и постепенно переходя к рассуждениям о государстве и праве.

Поэты, оперирующие словом-вымыслом, кажутся Цицерону полезными лишь для образованных людей, которые понимают, что им являют лишь безобидные заблуждения. Для всех остальных поэзия представляет существенную опасность: «...неискушенные люди получают удовольствие и хвалят то, что похвалы не заслуживает, хвалят, пожалуй, по той причине, что эти произведения содержат крупицу хорошего, привлекающую несведущих людей, которые в то же время не в силах судить о недостатках, кроющихся в каждой вещи» (Cic. Leg. III.III.15)¹⁴. На первый взгляд кажется, что больше всего философа возмущает в театре неправдивость сказанного слова, которое с такой жадностью ловит аудитория. В трактате «Лелий, или О дружбе» он с иронией пишет: «Если даже в театре, то бишь на сцене, где самое место всяким басням и выдумкам, истина, высказанная прямо и честно, все-таки берет верх, то как же должны обстоять дела в дружбе, которая вся стоит на правде?» (Cic. Amic. XXVI.97)¹⁵. В трактате «О государстве» его волнует вопрос, как утверждается истина в государстве, и он приходит к выводу, что дела в римском театре обстоят лучше, чем в греческом. Афинский театр, по его мнению, хоть и создавал «прекрасный внешний вид города», но не являлся «достоинством народа» (Cic. De rep. III.XXXII.44). Это утверждение требует пояснения, поскольку Цицерон вкладывает в него несколько смыслов, отражающих римское понимание театра как элемента греческой культуры и государства.

Для Цицерона театр являлся *индикатором общественных мнений и настроений*, который изначально опирался на слово, сказанное на древнегреческом, и только затем – на латыни. Общественная реабилитация или порицание в театре были мощной воспитательной силой, действие которой испытывали как греки, так и римляне. Цицерон сообщает о разнице в воспитании зрителей-афинян и зрителей-спартанцев: «...по преданию, в Афинах, когда один человек преклонного возраста пришел в театр, переполненный зрителями, то его сограждане не уступили ему места; но когда он приехал в Лакедемон, то те, кто как послы сидели на предназначенных для них местах, говорят, все встали и усадили старика вместе с собою; по-

¹² Цицерон. О законах // Цицерон. Диалоги... С. 104.

¹³ Там же. С. 96.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. С.127–128.

сле бурных рукоплесканий всех собравшихся один из послов сказал, что афиняне правила поведения знают, но следовать им не хотят» (Cic. Sen. XVIII.63-64)¹⁶. Невозможно сказать, о каком хронологическом отрезке идет речь в предании и насколько такое отношение к старшим было распространено среди афинян. Возможно, недолголюбивающий греков Цицерон немного сгущает краски, намеренно приводя эпизод, в котором известные своей воспитанностью афиняне уступают получившим солдатское воспитание спартанцам.

О поведении в театре соотечественников Цицерон умалчивает. Об их воспитанности и понимании допустимого и недопустимого в театре сообщает Плутарх. Он повествует об инциденте, который произошел со всадниками-зрителями в римском театре во время консульства Цицерона, который тоже был выходцем из всаднического сословия. В знак уважения к этому сословию претор Марк Отон выделил всадникам в театре особые места, что не могло понравиться представителям других сословий: «Народ увидел в этом прямую для себя обиду и, когда Отон появился в театре, встретил его свистом, всадники же, напротив, принялись рукоплескать претору» (Plu. Cic. 13)¹⁷. Свист и рукоплескания быстро переросли во взаимные оскорбления и стычки. Плутарх утверждает, что Цицерону пришлось вывести народ из театра, собрать его у храма и произнести морализаторскую речь. После этого зрители снова вернулись в театр и рукоплескали Отону вместе со всадниками. Это событие как нельзя лучше иллюстрирует то, что римский театр, находящийся в сердце города, являлся гарантом политического согласия. Неслучайно, рассуждая о государственном устройстве и о том, что справедливость есть соблюдение гражданских прав, Цицерон обращался к метафоре театра: «Но точно так же, как в театре, хотя он и предназначен для всех, правильным будет сказать, что каждое место в нем принадлежит тому, кто его занял, так и в городе, и в целом мире, хотя они и общи для всех, однако право не препятствует каждому владеть своей собственностью» (Cic. De F. 3.XX.67)¹⁸. Предваряет это суждение тезис о природе человека и его связи со всем человеческим родом через гражданское право. В логике древнегреческих мыслителей Цицерон сопоставляет глобальное и локальное: театр выступает уменьшенной копией города, где царят правильная организация и порядок среди зрителей-горожан.

В сочинениях Цицерона авторский текст на актуальные для римлянина темы объединен с многочисленными цитатами из «великих и славных» греков-поэтов, приводя которые Цицерон выступает для своих соотечественников одновременно в роли переводчика, популяризатора и просветителя. Желание выступать именно в этой роли преследовало Цицерона с юности, когда он перевел поэму «Явления и приметы» греческого поэта Арата из Сола (ок. 315–240 до н.э.), на что указал в трактатах «О природе богов» (Cic. ND II.104). Перевод Цицерона превосходил требования преподавателей, что указывает на его глубокий интерес к серьезной греческой поэзии. Этот же интерес, очевидно, был и у брата Цицерона Квинта. В сочинении Цицерона «О законах» главными героями являются сам Цицерон и Квинт, который представлен именно как специалист в области поэзии.

¹⁶ Цицерон. О старости // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1974. С. 24.

¹⁷ Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 2 т. М.: Наука, 1994. Т. 2. С. 345.

¹⁸ Цицерон. О пределах блага и зла... С. 156.

Он говорит: «Как я вижу, брат мой, по твоему мнению, в историческом повествовании следует соблюдать одни законы, в поэзии – другие». На что Цицерон отвечает: «Разумеется, Квинт! Ведь в первом все направлено на то, чтобы сообщить правду, во второй большая часть – на то, чтобы доставить людям удовольствие» (Cic. Leg. I.I.5)¹⁹.

Несмотря на то, что здесь Цицерон определяет поэзию как развлечение, в других сочинениях он многократно расширяет ее функции в жизни человека и подчеркивает воспитательное значение. В «О пределах блага и зла» он обращается к соотечественникам с вопросом, почему они «весьма охотно читают латинские пьесы, дословно воспроизводящие греческие» (Cic. De F. I.II.4)²⁰. Все вопросы вкусовых предпочтений он решает, апеллируя к безусловной ценности латинского языка: «Медея» Энния не может и не должна быть с пренебрежением отвергнута, если читателю нравится «Медея» Еврипида. «И более того – уверен, что, хотя и существует великолепно написанная Софоклом “Электра”, я должен читать “Электру”, плохо переведенную Атилием <...> Во всяком случае, я не могу представить себе достаточно образованного человека, который не знал бы нашей литературы» (Cic. De F. I.II.5)²¹.

Немного дальше он начинает рассуждать о переводе греческих поэтов на латинский язык, т.е. о той деятельности, которая прельщала его с юности: «А что если мы являемся не только переводчиками, а пытаемся сберечь суть сказанного теми, чьи мысли мы принимаем, и к тому же высказать собственное наше суждение об этих предметах и изложить их в том порядке, как мы считаем нужным?» (Cic. De F. I.II.6)²². Ему кажется недостаточным бережно передать сказанное греками слово, он хочет дополнить его римским, даже несмотря на то, что логика изложения станет иной.

Отдав дань переводческой деятельности, Цицерон делает интересный вывод, который можно свести к следующему: «Пусть греки читают греков, а римлянам нужно читать римлян». Примечательно, что это очередное наставление соотечественникам выведено Цицероном из рассуждений о поэзии. Колкость этого вывода объяснена у Горация. Его знаменитая фраза «о Греции, покорившей своего сурового покорителя», – блестящая констатация ...ощущения постоянного ученичества Рима и потаенного стремления преодолеть это ученичество. Тот же Гораций в своем “Памятнике” ставит в величайшую заслугу себе овладение греческими поэтическими размерами – и не просто овладение, но перенесение их на римскую почву и приспособление “на латинский лад”»²³.

Будучи учеником греческих наставников, Цицерон, как и Гораций, старается утвердить римское через греческое, не упуская из виду поэтическую сферу. Одним из его любимых поэтов был Квинт Энний – автор римской «Летописи» в стихах: «Древним укладом крепка и мужами республика римлян...»²⁴. Весь пафос этой

¹⁹ Цицерон. О законах... С. 90.

²⁰ Цицерон. О пределах блага и зла ... С. 42.

²¹ Там же. С. 43.

²² Там же.

²³ Гринцер Н.П. Римский профиль греческой философии // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. М. : РГГУ, 2000. С. 13.

²⁴ Цит. по: Кнабе Г. Цицерон, культура и слово // Цицерон. Избр. соч. М. : Худож. лит., 1975. С. 6.

строки Энния заключен в сочинениях Цицерона, где он пытается найти свой путь перевода греческого «на латинский лад». В одном из писем 54 года до н. э. он убеждает адресата, что ему нужно бросить тоску по Риму во имя более важных дел, и приводит цитаты из «Медеи» Энния: «Иной от родины вдаль ее прославил и себя. / Кто дома век свой коротал, тому наградой лишь хула» (Cic. Fam. VII.6)²⁵. Цицерон поясняет, что в свое время коринфские женщины простили Медею тоску по родине, поскольку ей удалось убедить их, что она принадлежит к числу первых, а не последних. Завершает письмо Цицерон словами о том, что, если уж он упомянул о Медее, его адресату нужно помнить следующее: «Впустую мудр, кто мудростью себе помочь не может» (Cic. Fam. VII.6)²⁶. Здесь он играет словами, чтобы его морализаторство не было столь навязчивым. В первом упоминании о Медее он не указывает на то, что берет строки именно из «Медеи» Энния, подразумевая, что любой образованный человек знаком с этой поэтической версией греческого мифа. Во втором случае он также не поясняет, являются его слова цитатой из какой-то иной версии (греческой или римской) или его собственными словами.

Упоминание о Медее в письме, где Цицерон наставляет друга в правильном понимании карьерного роста, говорит о том, что Энний наделил ее чертами, которые давали римлянам возможность отождествить себя с нею²⁷. Несмотря на активное обращение Цицерона к древнегреческим авторам, здесь он намеренно не цитирует «Медею» Еврипида, в которой можно найти множество фрагментов для подтверждения своей мысли. Отсыл к «Медее» Энния позволяет ему не просто утвердить римскую поэзию в правах, но и утвердить ее право воспитывать римлян. Это право кажется ему настолько естественным, что у него не вызывает сомнения правомерность воспитания своего адресата (мужчины-политика) через образ женщины, поведение которое не отличалось постоянством и праведностью.

Отдавая дань Платону и восхищаясь его работами за блестящее выражение ключевых идей (в т.ч. педагогических), Цицерон обращается к одной из любимых Платоном тем – теме воспитательного влияния поэзии на сограждан. Даже рассказ об истории появления Рима он строит через оценивание греческой поэзии и ее миссии в жизни граждан: «В самом деле, если Рим, как возможно установить на основании летописей греков, был основан во втором году седьмой олимпиады, то Ромул жил в тот век, когда в Греции уже было много поэтов и певцов и люди относились к сказаниям – если только они не касались глубокой древности – с меньшим доверием» (Cic. R.p. II.X.18)²⁸. Он повторяет эту мысль в «Тускуланских беседах», усиливая в ней тот самый мотив ученичества: «Однако же в учености и словесности всякого рода Греция всегда нас превосходила, – да и трудно ли здесь одолеть тех, кто не сопротивлялся? Так, у греков древнейший род учености – поэзия: ведь если считать, что Гомер и Гесиод жили до основания Рима, а Архилох – в правление Ромула, то у нас поэтическое искусство появилось много позже» (Cic. Tusc. I.I.3)²⁹.

²⁵ Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квину, М. Бруту. Т. 1. 68–51 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. С. 268.

²⁶ Там же.

²⁷ Manuwald G. Medea: transformations of a Greek figure in Latin literature // Greece & Rome. 2013. Vol. 60, N. 1. P. 125.

²⁸ Цицерон. О государстве... С. 38.

²⁹ Цицерон. Тускуланские беседы... С. 208.

Несмотря на то, что аргументация Цицерона часто попадает в ловушку римского патриотизма, ему удается четко обозначить свою идею: его современники, как и он сам, – не просто переводчики, которым важно донести до читателя суть сказанного автором, но и люди, желающие высказать свое собственное мнение. В «Речи в защиту поэта Авла Лициния Архия» Цицерон как будто забывает о «поэтическом состязании» Греции и Рима, пытаясь примирить обе стороны. Обвиняемый – признанный в Риме греческий поэт и друг Цицерона, который при поддержке одного из почитателей его таланта приобрел права римского гражданства. В 61 году некий Граций выступил против него в суде, оспаривая эти права. Цицерон защитил поэта речью и, вероятно, выиграл дело. Эта речь – одна из самых ярких и необычных речей Цицерона, в которой он провел мысль о том, что римское гражданство должно даваться иноземцам, и в особенности грекам, которые не просто назвали Рим своей новой родиной, а обогатили его своей культурой и ораторским искусством. Взвзвись защищать поэта, Цицерон не просто доказал несостоятельность обвинений и требований об изгнании Архия из Рима. На суде ему удалось убедить сограждан в том, что быть поэтом также почетно, как и быть политическим или военным деятелем. По сути, защитная речь была сведена Цицероном к тому, что воспитывать достойных граждан и прославлять свое государство можно разными способами, в т.ч. и через искусства, пользу которых в становлении и развитии человека нельзя недооценивать.

В «О дивинации» Цицерон апеллирует к авторитетности греческих философов и ученых людей и упоминает драматурга Софокла в достаточно интересном контексте. Он пишет о том, что после кражи золотой чаши в храме Геркулеса Софоклу несколько раз во сне было показано, кто это сделал. Софокл рассказал об этом в ареопаге, и виновный был задержан (Cic. Div. I.XXV.54). Эта нестандартная роль поэта в жизни города показала Цицерону достойной описания, однако он завершает его следующей фразой: «Но что это я все о греках? Не знаю почему, но мне все же больше нравится наше, римское» (Cic. Div. I.XXV.55)³⁰.

В «О законах», написанных между 54 и 51 годами до н. э., Цицерон называет Аристофана «остроумнейшим поэтом древней комедии» (Cic. Leg. II.XV.37)³¹, а в речи в защиту Гая Рабирия Постума 54 года до н. э. пытается дискредитировать свидетелей обвинения из Александрии тем, что они – выходцы из города, жители которого часто были героями «новой комедии» (или «комедии нравов») (Cic. Rab. Post. 35–36).

Слово кажется Цицерону оружием, позволяющим городу жить по праву и закону. Убеждая в этом соотечественников, он как будто немного извиняется, что приводит греческие, а не римские примеры. Общая тенденция в его сочинениях такова: цитаты из греческих поэтов приводятся им только в подкрепление римской аргументации или художественности и яркости изложения (Cic. Leg. II.XV.37; Cic. De F. XXXII.105; Cic. Off. III.XXI; Cic. Off. III.XXIX.108 и др.). «Тускуланские беседы» он превращает в рассуждения о правильности или неправильности слова, в свое время высказанного триадой великих греческих драматургов – Эсхилом, Еврипидом и Софоклом. Приводя фрагменты из разных трагедий, Цицерон выступает переводчиком, часто намеренно усиливая эмоциональность греческого слова в латинском: он описывает физические и моральные стра-

³⁰ Цицерон. О дивинации // Цицерон. Филос. трактаты. М. : Наука, 1985. С. 212.

³¹ Цицерон. О законах ... С. 122.

дания раненого Геркулеса, казненного Прометея, гибнущего Одиссея и неразумного Тесея (Cic. Tusc. II.VIII. 20; II.X. 23; III.XXXI.76; II.XIX.49; III.XIV.29). Воспитательный потенциал этих фрагментов кажется ему очевидным: поэты как никто другой понимают и могут донести до зрителя, что «привычка к боли – отличная наставница для героя» (Cic. Tusc. II.XIX.49)³².

Критикуя содержание греческих театральные постановки, он, однако, не имеет ничего против формы и восхищен масштабом. Согласно Сенеке, Цицерон утверждал, что, даже проживи он две жизни, ему не удалось бы прочитать всех лирических поэтов (Sen. Ep. XLIX.5). Но его желание связать греческую поэзию и римское красноречивое слово позволило дать новую жизнь теории и практике воспитания оратора. Благодаря Цицерону стало возможным сказать, что «римская речь чаще озирается, задумывается и позволяет о себе подумать» (Sen. Ep. XL.11)³³. Трактаты по подготовке ораторов времен Цицерона рекомендовали внимательно изучать актерское мастерство, и это не шло вразрез с реалиями. В Римской империи грань, отделяющая ораторов от актеров, была достаточно тонкой, поскольку и для тех, и для других было важно взять на себя чью-то роль. Цицерон дружил с римскими драматургами и актерами, перенимал от них механизмы сценической (само)презентации и уместного морализаторства: «Все это – игра, игра прекрасная и оратору (если он настоящий оратор) дающаяся даже легче, чем актеру, – но все же игра со спокойным умом и легким сердцем» (Cic. Tusc. IV.XXV.55)³⁴. Волею судеб выступивший в защиту актера Квинта Росция, Цицерон использует защитную речь для утверждения и развития этой идеи.

«Речь за Квинта Росция-актера» написана для судебного разбирательства, которое стало следствием того, что Гай Фанний Херей отдал своего раба Панурга на обучение к знаменитому римскому актеру Квинту Росцию. Обучение талантливых рабов с целью получения прибыли было достаточно распространенной практикой для тех лет. Педагогическая сделка обещала стать выгодным предприятием и для хозяина, и для учителя, однако в начале карьеры Панург был убит. Это стало причиной серии процессов, где хозяин раба и его учитель запутались в том, кто кому оказался должен. Начало и конец речи утеряны, но в целом ее содержание выстроено Цицероном в следующей логике: он старается защитить доброе имя актера Росция, который для него является достойным представителем римской интеллигенции. В этой речи Цицерон не упоминает о своих сомнениях в возможности воспитания театром и в театре, которыми он щедро делится во многих своих сочинениях, и сосредоточивается на доказательстве невиновности Росция как хорошего учителя актерскому ремеслу.

Во времена Цицерона ораторы, как и актеры, несли устное слово в массы, однако их материальное положение было далеко не одинаковым. Цицерон приводит суммы гонораров того самого знаменитого римского актера Росция, перед которыми закон, разрешающий организаторам театральных зрелищ бить за ошибки в игре палками, меркнет. Римский подход к организации театральных зрелищ не терпел экономии, и миллионы сестерций, уходящие на их организацию, казались Цицерону пустыми тратами. Его интересовала *цена сказанного со сцены слова* (как в прямом, так и в переносном смысле).

³² Цицерон. Тускуланские беседы... С. 264.

³³ Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию. М. : Наука, 1977. С. 69.

³⁴ Цицерон. Тускуланские беседы... С. 313–314.

Рассуждения Цицерона об этом следует рассматривать с поправкой на то, что театр в том понимании, в котором им восхищались жители греческих полисов, занимал достаточно скромное место среди прочих римских зрелищ. Но, учитывая то, что Рим времен Цицерона был городом с миллионным населением, аудитория, предпочитавшая азартным и жестоким зрелищам традиционный театр, все же была достаточно большой. Отдавая дань Помпею, построившему в Риме великолепный каменный театр, Цицерон критикует Перикла, потратившего деньги на строительство пропилеи афинского Акрополя³⁵. Расходы на сооружение городских стен, верфей, портов и водопроводов видятся ему более предпочтительными, чем «порочные», но иногда необходимые расходы на культуру: «Порицать сооружение театров, портиков и новых храмов мне неловко ввиду моего уважения к памяти Помпея, но ученейшие люди не одобряют этого...» (Cic. Off. II.XVIII.60)³⁶. Знаменитое греческое утверждение о необходимости соблюдения меры, применяемое в том числе и для характеристики происходящего на сцене, Цицерон использует против театра. Его «разумная мера» – это минимизирование развлечений для граждан, поскольку они не идут государству на пользу. Говоря о средствах, тратящихся богатыми на развлечения для бедных, он демонстрирует прагматический римский подход и называет организаторов театральных и иных зрелищ «льстецам перед народом, которые как бы щекочат наслаждением низменные чувства толпы» (Cic.Off. II.XVIII.63)³⁷.

Римский поэт Гораций продолжает эту мысль, подчеркивая, что развлечения часто не идут на пользу и самим гражданам. Он с иронией пишет о вкусовых предпочтениях своих современников-театралов, находящих удовольствие в «забавах пустячных» и шумящих в театре, как море: «...посреди они пьесы вдруг просят, / Дай им медведя, бойца: вот этих народец так любит!»³⁸. В римском театре уже не присутствовало так много состоятельных зрителей, как в свое время в древнегреческом, поскольку они предпочитали организовывать театральные постановки в своем доме. В основном зрителями были всадники и пролетарии, поэтому Гораций свободно называет театралов уничижительным словом «народец». Те, кого Цицерон называл «учеными людьми», не очень любили проводить время с «народцем», наблюдая массовые театральные зрелища. «“Тебе выгодно, о Цезарь, чтобы народ занимался нами” – сказал якобы императору Августу прославленный плясун Пилад. “Хлеба и зрелищ”, – формулировал тот же лозунг поэт Ювенал. Вот почему празднества и зрелища империи были не только великолепны, но и подчеркнута развлекательны, намеренно аполитичны...»³⁹.

В «О законах» Цицерон классифицирует «общественные игры» и утверждает, что состязания «до полной победы» (бег, кулачный бой, борьба, соревно-

³⁵ Знаменитый портик из мрамора, который включал ворота, центральный коридор, колоннаду, павильоны пинакотеки и библиотеки. Строительство этого архитектурного и отчасти образовательного центра было начато Периклом, но затем приостановлено.

³⁶ Цицерон. Об обязанностях // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М.: Наука, 1974. С. 116.

³⁷ Там же. С. 117.

³⁸ Гораций. К Августу // Квинт Гораций Флакк. Оды, эподы, сатиры, послания. М.: Худож. лит., 1970. С. 185–186.

³⁹ Гвоздев А.А., Пиотровский Адр. История европейского театра. Античный театр. Театр эпохи феодализма: учеб. пособие. М.: ГИТИС, 2013. С. 167.

вания колесниц) нужно устраивать в цирке, а не в театре. Апеллируя к Платону, он определяет театр как пространство агональности, которая, скорее, является внутренней, чем внешней. В театре музыка оказывает воздействие на «нежные и нестойкие умы», изменяя зрителя иногда в хорошую, а иногда в дурную сторону: в пассивных пробуждается жажда деятельности, а активные, напротив, успокаиваются. Поскольку в «О законах» эта характеристика театра и его педагогики представлена в диалоге Марка и Аттика, который любил все греческое, Цицерон в заключение дает достаточно мягкую оценку театральным агонам: «Театр же пусть будет предназначен для пения и для игры на лирах и флейтах, но только с соблюдением меры, как предписано законом» (Cic. De leg. II.XV.38)⁴⁰.

Сам же философ отдавал предпочтение все же не театру в классическом понимании этого слова, а гладиаторским боям. В письме к Аттику он поздравляет его с покупкой гладиаторского отряда: «Ты купил прекрасный отряд. Мне рассказывали, что гладиаторы бьются удивительно. Если бы ты захотел отдать их внаем, то после последних двух боев ты вернул бы свои деньги» (Att. IV, 4a)⁴¹.

Несмотря на популярность гладиаторских боев, профессия держателя школы гладиаторов (ланиста) не пользовалась популярностью среди римлян и сопоставлялась с держателями публичных домов⁴². Несколько оправдать пристрастие Цицерона к этому типу зрелищ получается у древнеримского политика, писателя и оратора Плиния Младшего. Во многих своих письмах, строго разделяя имевшиеся в Риме зрелища на достойные внимания образованного человека и недостойные, он дает неожиданное резюме: «Я пишу иногда, да, пишу вольные стихи, я слушаю комедии, я и смотрю мимы, и читаю лириков... А еще я щучу, забавляюсь; все эти виды невинного отдыха можно охватить в одной формуле: “я – человек”» (Plin. Ep. I.XV.1-4)⁴³.

Такие проникательные люди, как Цицерон, не могли не видеть некоторой шаткости театра как опоры гражданского общества: «Стоическая холодность интеллектуала и политика времен республики запрещала сентиментальные возражения против кровавых соревнований... Но, оставив сентиментальность в стороне, республиканец не мог найти действенного опровержения бурных радостей родового общества, и каждая маленькая покорность театральной кровожадности была гвоздем в гроб Республики»⁴⁴.

Вопрос цены сказанного со сцены слова, не в прямом, а в переносном смысле ценности, чаще всего обсуждался Цицероном в контексте идеи о возможности и способности человека прожить честно и нравственно прекрасно. Соотечественники сравнивались им отнюдь не с римскими гладиаторами, а именно с ак-

⁴⁰ Цицерон. О законах... С. 122.

⁴¹ Письма Марка Туллия Цицерона ... С. 227.

⁴² Римский интеллигент I–II веков н. э. Гай Плиний Секунд Младший окончательно закрепляет в своих письмах то, что театральные зрелища перестали быть школой для народа и превратились в увеселительное мероприятие с «привкусом самохвальства» для тех, кто выделяет на них средства. Он же сообщает о цирке, который кажется ему однообразным зрелищем: «Были цирковые игры, а этим родом зрелищ я отнюдь не увлекаюсь: тут нет ничего нового, ничего разнообразного, ничего, что стоило бы посмотреть больше одного раза. Тем удивительнее для меня, что тысячи взрослых мужчин так по-детски жаждут опять и опять видеть бегающих лошадей и стоящих на колесницах людей» (Письма Плиния Младшего. Кн. I–X. М.: Наука, 1982. 2-е изд. С. 159).

⁴³ Письма Плиния Младшего... С. 16.

⁴⁴ Murphy P. The Birth of Humanism // Thesis Eleven. 1995. № 40 (1). P. 59.

терами классических греческих постановок, которые должны хорошо «играть» в своей драме жизни и заслужить в конце одобрение (Cic. Sen. XIX.70). В «Об обязанностях» он говорит о том, что претендующему на статус мудрого человека следует многому поучиться у актеров, которые занимаются лишь тем, что в их способностях, и не берутся за решение неподъемных задач (Cic. Off. I.XXXI.114). Жизненная роль человека, для Цицерона, складывается из реализации данных природой качеств, избегания пороков, лавирования между случайностями и следования своим решениям (Cic. Off. I.XXXI.115). Обесценивание собственного слова и его неуместность рассматриваются им как две самые большие опасности для просвещенного человека. В качестве примера он приводит Софокла, который в разговоре с Периклом не к месту похвалил проходящего мимо мальчика. Перикл строго указал поэту, что он является претором и находится не на атлетическом состязании, чтобы позволять себе такие оценочные суждения (Cic. Off. I.XL.144). Цицерон подчеркивает, что значение места и времени для слова столь велико, что это должен понимать любой, а тем более – поэт.

В «О старости» Цицерон совершенно иначе изображает Софокла и, напротив, демонстрирует его редкое умение воздействовать на окружающих через сказанное слово. Цицерон подчеркивает, что память поэта не ослабела до самой старости и он сочинял так много трагедий, что вынудил сыновей привлечь его к суду за небрежное отношение к имущественным делам (Cic. Sen. VI.21-22): «Тогда старик, как говорят, прочитал перед судьями трагедию, которую он, только что ее сочинив, держал в руках, – “Эдип в Колоне”, и спросил их, кажутся ли им эти стихи сочинением слабоумного; после того, как он прочитал трагедию, по решению судей он был оправдан» (Cic. Sen. VI.22)⁴⁵. Не делая прямого вывода, Цицерон намекает, что Софоклу все же удалось прожить честно и нравственно прекрасно, хотя и с некоторыми оговорками.

Особенности жизненного и творческого пути Цицерона говорят о том, что у него было достаточно причин не обо всем прямо говорить в своих текстах. Оценивая произнесенное поэтом или актером слово, он не всегда последователен. Однако то, что театр и поэзия способны оказывать сильное влияние на умы (пусть и не всегда позитивное), не ставилось им под сомнение. Римский театр времен Цицерона являлся местом «родовой щедрости» (термин P. Mignphy) в самом широком понимании этой щедрости. Денежная щедрость устроителей театральных зрелищ сочеталась со щедростью доносимого со сцены слова. За аргументацией Цицерона отчетливо просматривается необходимость четкого понимания воспитательной силы поэзии и театра. К числу людей, достойно, как ему кажется, проживших жизнь, следует отнести тех, кто «до конца доиграли драму жизни и в последнем действии не осрамились, как бывает с неискушенными актерами» (Cic. Sen. XVII.64)⁴⁶. Вопросы воспитания и самовоспитания таких людей были для Цицерона одними из самых важных, несмотря на то, что говорить о простоте и однозначности их изложения не приходится. Во многих сочинениях философ подчеркивает одну и ту же мысль: образованный человек – это тот, кто способен строить себя в пространстве культуры: обращаясь, приобщаясь и обогащаясь.

⁴⁵ Цицерон. О старости... С. 13.

⁴⁶ Цицерон. Тускуланские беседы... С. 24.

Список использованной литературы

1. Гвоздев, А.А., Пиотровский Адр. История европейского театра. Античный театр. Театр эпохи феодализма [Текст] : учеб. пособие. – М. : ГИТИС, 2013. – 440 с.
2. Гораций. К Августу [Текст] // Квинт Гораций Флакк. Оды, эподы, сатиры, послания. – М. : Худож. лит., 1970. – С. 185–186.
3. Гораций. Послания [Текст] // Квинт Гораций Флакк. Оды, эподы, сатиры, послания. – М. : Худож. лит., 1970. – С. 323.
4. Гринцер, Н.П. Римский профиль греческой философии [Текст] // О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. – М. : РГГУ, 2000. – С. 9–38.
5. Иоанн Солсберийский. Поликратик, или О забавах света и заветах философов [Текст] // Библиотека в саду. Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиофильстве. – М. : Книга, 1985. – С.105–109.
6. Квинт Гораций Флакк. Оды, эподы, сатиры, послания [Текст]. – М. : Худож. лит., 1970. – 479 с.
7. Кнабе, Г. Цицерон, культура и слово [Текст] // Цицерон. Избранные сочинения. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 5–31.
8. Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту [Текст] / пер. и коммент. В.О. Горенштейна. – М. ; Л. : АН СССР, 1949. – Т. I. (годы 68–51). – 534 с.
9. Письма Плиния Младшего. Кн. I–X [Текст]. – 2-е изд. – М. : Наука, 1982. – 407 с.
10. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике [Текст] : моногр. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014. – 180 с.
11. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты [Текст] : моногр. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. – 168 с.
12. Пичугина, В.К. Концепция воспитания культурой Марка Туллия Цицерона [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 31–42.
13. Плутарх. Сравнительные жизнеописания [Текст] : в 2 т. – М. : Наука, 1994. – Т. 2. – 672 с.
14. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
16. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию [Текст]. – М. : Наука, 1977. – 383 с.
17. Цицерон. В защиту Секста Росция Американа [Текст] // Цицерон. Избранные сочинения. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 46–47.
18. Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах [Текст]. – М. : Наука, 1966. – 224 с.
19. Цицерон. Избранные сочинения [Текст]. – М. : Худож. лит., 1975. – 456 с.
20. Цицерон. Лелей, или О дружбе [Текст] / пер. Г.С. Кнабе // Цицерон. Избранные сочинения. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 386–416.
21. Цицерон. О дивинации [Текст] // Цицерон. Философские трактаты. – М. : Наука, 1985. – С. 191–298.
22. Цицерон. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков [Текст] / пер. Н.А. Федорова. – М. : РГГУ, 2000. – 474 с.
23. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях [Текст] / пер. В.О. Горенштейна. – М. : Наука, 1974. – 246 с.

24. Цицерон. Тускуланские беседы [Текст] // Цицерон. Избранные сочинения. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 220.
25. Черняк, А.Б. Языковая ситуация в Римской империи: свидетельства древних авторов и раннероманских глоттонимов [Текст] . – СПб. : Нестор–История, 2015. – 176 с.
26. Manuwald, G. Medea: transformations of a Greek figure in Latin literature [Text] // Greece & Rome. – 2013. – Vol. 60. N. 1. – P. 114–135.
27. Murphy, P. The Birth of Humanism [Text] // Thesis Eleven. – 1995. – № 40 (1). – P. 44–67.



Страницы истории. Памятные даты

425 лет со дня рождения Я.А. Коменского

УДК 371(09)(437)+22

В.В. Рыбаков

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И БИБЛИЯ (на примере учебника для начального обучения *Vestibulum*)¹

В статье исследуется книга Я.А. Коменского для начального обучения *Vestibulum*. Этот учебник был предшественником знаменитого «Мира чувственных вещей в картинках». Анализ сосредоточивается на религиозно-философской программе автора.

Ян Амос Коменский, учебник, начальное обучение, трилогия *Vestibulum–Janua–Atrium*, «Мир чувственных вещей в картинках», Библия, царь Соломон, мудрость, наука.

Если наш современник, будучи спрошен о Я.А. Коменском, сразу же вспоминает о «Великой дидактике» и «Мире чувственных вещей в картинках» (*Orbis pictus*), то для современников самого Коменского он ассоциировался, скорее, с учебником латинского языка *Janua linguarum reserata*. Этот учебник мгновенно прославил автора и вызвал волну переизданий – и «стереотипных» (в нашем понимании этого слова), и сильно модифицированных, прежде всего, многоязычных.

Чешским ученым-педагогом была брошена остроумная идея, как построить книгу для обучения языку. И тот час же на свет явились подражания, возникла целая плеяда эпигонов, чему автор идеи, вполне в духе своего времени, был только рад. Как пишет Я. Червенка (уже в XX веке подготовивший критическое издание сочинения *Janua linguarum reserata*), не успел этот учебник выйти из стен типографии в польском городе Лешно в марте 1631 года, как весть о нем разлетелась по всем просвещенным странам Европы². Этим трудом, можно сказать, начинается эмигрантский период творчества Коменского: если в Чехии его больше занимали чешская история, литература и древности, то около 1630 года на первый план постепенно вышли теоретические и практические проблемы школьного преподавания и общие для европейских ученых его времени философские размышления.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 17-06-00075.

² *Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janualem Comenii textum Bohemicum continens. Praecedat commentatio de Comenii Janua linguarum reserata* / Cur. J. Červenka. Praha, 1959. 348 s. P. V.

Заглавие *Janua linguarum* было заимствовано у ирландского иезуита Уильяма Бата (William Bathe), который напечатал книгу с таким названием в 1611 году. Однако в своем предисловии к учебнику Коменский язвительно замечает, что по книге Бата так трудно учиться, что ее следовало бы назвать не *Janua* (вход), а *Posticum* (черный ход), и она более подходит для того, чтобы определить, много ли нахватили по верхам полужайки, чем для правильного, постепенного и последовательного обучения юношей³.

Возможно, конечно, на это суждение наложило свой отпечаток враждебное отношение чешского протестанта к католикам, к коим, естественно, принадлежал Уильям Бат. Здесь стоит обратить внимание и на то, что название книги самого Коменского – одновременно и заимствование у Бата, и своего рода полемика с ним. К словосочетанию *Janua linguarum* (дверь к языкам) было добавлено причастие *reserata* (отперта) – явный намек на то, что предыдущая «дверь» (то есть сочинение ирландца) была закрыта на засов, по ней невозможно было чему-либо научиться (см. ниже еще одно истолкование *reserata*, в контексте библейской темы).

Популярность *Janua* не помешала Коменскому остаться ею не вполне довольным. Он считал книгу слишком сложной, чтобы с нее начинать, сразу впуская мальчиков «в густой лес вещей и слов», и задумался о некоем дополнительном, более простом, пособии по латинскому языку, которое подошло бы детям шести–семилетнего возраста.

Свои желания и намерения автор четко изложил в предисловии к *Vestibulum* («Преддверию») – так он назвал свое элементарное пособие⁴. Первое издание *Vestibulum*, по всей очевидности, относится к 1632 году, но оно, как и второе издание 1633 года, до нас не дошло⁵. Таким образом, составители Полного собрания сочинений Яна Амоса Коменского, подготовившие первое и единственное пока критическое издание «Преддверия», были вынуждены восстанавливать первоначальный замысел автора по трем прижизненным изданиям, а за основу принять текст, напечатанный в первой части знаменитого амстердамского собрания педагогических сочинений⁶. Два других источника текста – это лейпцигское издание 1636 года⁷ и лондонское издание 1641 года⁸. Впоследствии *Vestibulum* и его вариации применялись в Европе повсеместно около двухсот лет. Сам Ко-

³ Johannis A. Comenii *Janua linguarum reserata*... P. 4–5.

⁴ Jan Amos Komenský. *Opera omnia. Dilo Jana Amose Komenského. Sv. 15(I)* / red. E. Kamínková. Praha. 1986. 568 s. S. 307–309.

⁵ Ibid. S. 509–510.

⁶ J.A. Comenii *Opera Didactica Omnia. Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimo conatu in Systema unum mechanice constructum, redacta. Amsterdami, Impensis D. Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus, & Gabriel à Roy. Anno M. DC. LVII.*

⁷ *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 Privilegiò Sac. Caes. Majest. Et Sereniss. Elect. Saxon. Lipsiae, Sumptibus Gotofredi Grosii Bibliopolae. Per Johannem Albertum Mintzelium Typis excusum, Anno M. DC. XXXVI.*

⁸ *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.*

менский напечатал видоизмененную версию «Преддверия» в 1652 году для нужд школы в венгерском Шарошпатаке, где он долгое время работал.

Эта книга интересна во многих отношениях, и было бы трудно охарактеризовать ее кратко и однозначно. Она, в согласии с тем, что писал о ней сам Коменский (например, в письмах), оставляет впечатление чего-то не вполне сложившегося, не совсем окончательного; вина, которое не успело до конца перебродить. Автор думал было составить ее из простых диалогов, подобных тем, что возникают между детьми в школе, но потом решил все же структурно уподобить ее *Janua*, последовательно проводя принцип «матрешки», когда подобное повторяется несколько раз, каждый раз все более раздвигаясь вширь⁹.

Нужно отметить, что «Преддверие» проникнуто не только дидактическим и схоластическим духом (что было бы естественно для школьного учебника XVII века), но и духом христианской мистики, пробивающимся сквозь завесу простоты и отчетливости, которые обычно свойственны книгам для первоначального обучения. Тот, кто примется читать *Vestibulum* сегодня, довольно быстро почувствует, что понятия «мудрость» и «наука», которые в наше время если не противоположны, то, по крайней мере, далеко разнесены, – во времена Коменского были почти тождественными. Ведь Священное Писание являлось источником мудрости, а следовательно, и науки. И некоторые книги Библии всегда оказывались здесь актуальнее прочих. Как известно, существует термин «учительные книги». Это Книга Иова, Псалтирь, Притчи, Екклесиаст, Песнь Песней, Книга Премудрости Соломона и Книга Премудрости Иисуса, сына Сирахова. Именно эти книги Ветхого Завета наиболее важны для педагогического дискурса XVII века – и для католиков, и для протестантов, к которым принадлежал Коменский.

В девятой главе Книги Притчей Соломоновых мудрость персонифицируется и действует как человек: «Премудрость построила себе дом»¹⁰. Эта краткая, афористичная формула, по всей очевидности, и послужила источником именования знаменитой трилогии Коменского. Первые две части трилогии составляют описанные выше «Преддверие» и «Дверь» (*Vestibulum, Janua*), а третья – это опубликованная лишь в 1657 году, но задуманная ранее «Зала» (*Atrium*, полное название – *Atrium rerum et linguarum ornamenta exhibens*¹¹). Философ и педагог словно бы уподобляет постижение человеком науки, т.е. мудрости, движению от входа в дом (*vestibulum*) к его главному покою, центральной части (*atrium*), из которой видны входы в покои разных наук. И дом этот – тот дом премудрости, о котором говорит Соломон – величайший мудрец Ветхого Завета и вообще символ мудрости как таковой.

Построив себе дом, Премудрость в латинской Библии призывает к себе тех, кто «мал», т.е., буквально, «детей самого младшего возраста», «малюток»¹². Вспомним, что для них-то и предназначалось «Преддверие» Коменского – неда-

⁹ Jan Amos Komenský. Opera omnia... S. 307.

¹⁰ Sapientia aedificavit sibi domum. Притч 9:1. Здесь и далее цитаты из Вульгаты даются по штутгартскому изданию, русские цитаты из Библии – по русскому синодальному переводу, цитаты из сочинений Коменского – по амстердамскому собранию педагогических сочинений (J.A. Comenii Opera Didactica Omnia...).

¹¹ J.A. Comenii Opera Didactica Omnia... Pars III. P. 451.

¹² Притч 9:4. Parvulus. В русском синодальном переводе: «кто неразумен, обратись сюда!».

ром он начинает его словами: *Venite pueri*¹³, повторяя слова Премудрости из Книги Притчей: «идите, ешьте хлеб мой и пейте вино, мною растворенное; оставьте неразумие, и живите, и ходите путем разума»¹⁴. Хлеб и вино в приведенном стихе, разумеется, могли истолковываться как намек на Евхаристию, тем самым придавая самой идее воспитания и обучения мистический оттенок, превращая происходящее в школе в священнодействие. Приглашение-призыв «приидите» также употребляется в католической богослужебной практике, отлично известной Коменскому, что, при известных допущениях, позволяет понять его как «приступите (или приступайте) к священнодействию».

Итак, три последовательно сменяющих друг друга учебника латинского языка для детей – *Vestibulum, Janua* и *Atrium* – это три части «дома Премудрости» из девятой главы Книги Притчей или, точнее говоря, три части пути человека по этому дому. Из аллегорической интерпретации дома, заданной уже самим первоисточником, рождаются и заглавия учебников, и идея их поочередного применения, постепенного движения приглашенных от входа к середине дома¹⁵.

Эта мысль четче всего проводится Коменским в «Великой Дидактике»¹⁶. Первое слово в первом разделе «Преддверия»¹⁷ – призыв: *venite* («приидите»), заимствованный напрямую из пятого стиха девятой главы Книги Притчей. А уже третья фраза этого раздела содержит и само слово «мудрость», причем написанное с прописной буквы, что лишний раз отсылает к Премудрости из Притчей: *comprehendite... Sapientiae semina*¹⁸. Учитель призывает детей самого маленького возраста в школу так же, как персонифицированная мудрость призывает в свой дом на трапезу «малых» (*parvuli*).

Та же система образов развивается в тексте пособия и дальше, что заметнее всего в разделе «Числительные» третьей главы «Преддверия», где это развитие происходит не скрыто, а явно. Там перечисляются латинские количественные числительные от одного до десяти (и не только они). Для запоминания слова, обо-

¹³ «Приидите, малые (= мальчики, дети)». В лейпцигском издании (*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 Privilegiò Sac. Caes. Majest. Et Sereniss. Elect. Saxon. Lipsiae, Sumptibus Gotofredi Grosii Bibliopolae. Per Johannem Albertum Mintzelium Typis excusum, Anno M. DC. XXXVI*) в этом месте другой текст: *Salvete pueri, venite tirunculi* («Привет вам, мальчики, идите сюда, ученики» – см.: Jan Amos Komenský. *Opera omnia...* S. 422). Такая переделка, как нам представляется, меняет замысел Коменского радикально.

¹⁴ Притч 9:5–6. *Venite, comedite panem meum, et bibite vinum quod miscui vobis. Relinquitte infantiam, et vivite, et ambulate per vias prudentiae.*

¹⁵ Судя по упоминаниям Коменского в других его сочинениях, предполагалось дальнейшее развитие этой аллегории, и следующие две книги должны были получить наименования *Palatium* («Дворец») и *Thesaurus* («Сокровищница»). Началось же все, как уже упоминали, с подражания Уильяму Бату.

¹⁶ Коменский Я.А. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 1. 656 с. С. 402–403.

¹⁷ Этот раздел называется в разных изданиях *introitus* (т.е. «подход», «первый шаг»), *praeloquium* («введение»), *invitatio* («приглашение»). Последнее название сохранено и в *Orbis pictus*, который основывался на *Vestibulum*. В критическом издании принято чтение *praeloquium* (Jan Amos Komenský. *Opera omnia...* S. 311).

¹⁸ «Познайте... семена Премудрости». Редакторы Полного собрания сочинений устранили прописные буквы там, где нет начала предложения, что придает тексту совершенно иной облик, чем в изданиях XVII века, теряются многие акценты и коннотации.

значающего «один», предлагается заучивать сентенцию: *Unus est codex Bibliorum*. Ее трудно точно перевести на русский язык, но смысл примерно таков: «Библия – одна», или же: «Кодекс, содержащий в себе книги Священного Писания, – один». Как можно видеть, для запоминания самого первого числа избран не самый важный предмет. Сказано не «Бог – один», как следовало бы ожидать, а «Библия – одна». Можно предложить этому разные объяснения.

Первое объяснение таково. Число «один» запоминается в ряду с числом «два», которое сопоставлено с «Заветами» – Ветхим и Новым, так что получается антиномия: «Библия одна, но Заветов два»¹⁹. С другой стороны, далее мы читаем, что «три» – это три лица Троицы, а «четыре» – четыре евангелиста (но не Евангелия), и логика, заданная первыми двумя сентенциями (где говорится о книгах), прерывается. Другое вероятное объяснение состоит в том, что детей шести–семи лет могли считать слишком юными, чтобы внушать им, что «Бог – один», а «лиц – три», на уроках в школе, ведь идею троичности божества неспособны воспринять и многие взрослые люди.

Кроме того, речь может идти о некоем потаенном смысле такого сопоставления, который осознанно или же неосознанно был заложен автором учебника. Рискнем предположить, что цель сопоставления числа «один» и «Библии» в том, чтобы подчеркнуть, что Библия – это особая книга, книга единственная в своем роде, уникальный источник истины²⁰. Причем такое утверждение будет ложным, если применить его лишь к одной из частей Библии, к одной библейской книге, потому что свой особый смысл это «собрание отдельных книг» (ведь греческое слово «библия» обозначает «книги») приобретает только как единое целое.

Из этого же вытекает и второе предлагаемое нами истолкование: слово «один» несет в себе не только значение количества, но и идею единства, неделимости²¹. В таком случае *Unus est codex Bibliorum* будет значить: «Том с библейскими книгами, расположенными в определенном порядке, – один», т.е. представляет собой единое целое, а не сборник. Эта довольно сложная теологическая идея, таким образом, подспудно влияла на автора и транслировалась им «мальчикам» (*pueris*) через посредство учебника – трудно понять, сознательно или бессознательно.

В амстердамском издании раздел, посвященный числительным, разделен на 16 параграфов. Первый параграф – это зачин, параграфы со второго по одиннадцатый – числа от одного до десяти, далее следуют числа 11, 12, 30, 100, 1000, что дает еще пять параграфов. Общий заголовок раздела – *Numeralia* («Числительные»). Самый последний параграф гласит: «Сатана – изобретатель тысячи преступных замыслов» (*Satanas est mille fraudum artifex*). Теперь представим себе, что второй параграф имел бы вид: «Бог – один», тогда бы получилось, что раздел

¹⁹ Аналогичные антиномии встречаем в первой главе «Преддверия», например: «Ангел – бессмертен, человек – смертен».

²⁰ Упомянем вскользь, что протестанты, в том числе и чешские братья, среди которых жил Коменский, отвергали Священное Предание, вследствие чего для них Священное Писание, действительно, было единственным источником религиозного познания. Те же мысли находим и в философских сочинениях Коменского.

²¹ Справедливости ради нужно отметить, что идея единства могла быть выражена и антиномией «Бог – один» (т.е. един), а «ипостасей – три» (несмотря на то, что Бог един), но, как мы уже отмечали, идея троичности, очевидно, считалась слишком сложной для уяснения в начальной школе.

начинается Богом, а заканчивается Сатаной, и это выглядело бы почти кощунственно, тем более что числа идут по возрастанию, и первое число – самое маленькое, а последнее – самое большое.

Из пятнадцати параграфов с разными числительными образы, прямо не связанные с христианской религией, использованы в пяти. Три из них указывают на отрезки времени, заучить названия которых, также как и названия чисел, было необходимо на начальном этапе обучения. Это «восемь» – число дней недели (ведь в церковном календаре того времени воскресенье причислялось сразу к двум неделям – и той, что закончилась, и той, что началась²²), «тридцать» – число дней месяца в солнечном календаре, который тогда уже был принят в Европе, и «сто» – число лет в веке.

Два самых интересных параграфа – «пять» и «девять». «Пять» предлагается запоминать как «пять чувств» (*Quinque sensus*), и это, видимо, отсылка к «пяти вратам обучения» (если видеть здесь влияние сенсуализма) или же к пяти объектам воспитания (если мы будем считать, что здесь отразились средневековые представления о человеке).

Загадочнее же всего параграф с числительным «девять», которое определяется как «трижды три». Едва ли здесь можно видеть желание познакомить первоклассников с идеей «квадрат натурального числа» или же дать им понятие о первом в их жизни числительном-наречии (*ter*); ясно, что параграф намекает на какие-то философские или религиозные материи. В нумерологии XVII века число «три» соответствовало Святой Троице, трем источникам познания, трем частям человеческой души и проч. Соответственно, помноженное само на себя, это число должно было дать другое символическое число, а именно «девять». Возможно, для католиков «три умножить на три» обозначало иерархию ангельских чинов, в модифицированной версии псевдо-Дионисия состоявшую из трех степеней по три чина в каждой. Однако для нужд протестантских школ ангельские чины следовало устранить, в результате чего у Коменского осталось просто «три умножить на три».

Первым словом в каждом из пятнадцати параграфов с числительными является само числительное, так что они могут быть прочитаны подряд друг за другом в столбик, однако в двух случаях это правило нарушено – в случае с сатаной и тысячей его уловок и в случае с числом «девять»: *Ter tria sunt novem* («Трижды три – девять»). В первом случае числительное стоит в середине, а во втором – в конце предложения, что также выделяет эти два параграфа из общего ряда и свидетельствует об их особом статусе в общей схеме.

Коменский никогда не мыслил *Vestibulum* как самостоятельное произведение, а воспринимал его лишь в качестве пропедевтики, краткого введения к *Janua*, ее сокращенную и упрощенную версию или даже своего рода «довесок» (см., например, уже цитировавшееся предисловие к «Преддверию»²³). В трилогии *Vestibulum–Janua–Atrium* первый элемент казался автору наименее ценным и важным (конечно, в содержательном, а не в дидактическом плане). Теоретически ученик, прошедший обучение только по *Vestibulum*, ничему еще не научился, и все то же самое должно было повториться в двух следующих учебниках, только

²² В данном случае все же прослеживается опосредованная связь с религией, так как «октава» (восьмой день) после многих праздников часто отмечалась особо и отдельно.

²³ Jan Amos Komenský. Opera omnia... S. 307–309.

в расширенном виде²⁴. С древнейших времен люди понимали, что *repetitio est mater studiorum omnium* (повторенье – мать ученья), на чем и основана система обучения латинскому языку у Коменского, где каждый следующий учебник – это как бы матрешка большего размера, в которую целиком помещается матрешка меньшая – предыдущий учебник.

Однако эта система отношений между тремя частями общего целого нарушается на философско-религиозном уровне, где все учебники соотнесены друг с другом как равнозначные элементы, гармонически уравнивающие друг друга. Как можно видеть на иллюстрации в *Orbis pictus*, Коменский понимал под *vestibulum* маленький треугольный навес, опирающийся на две колонки, некое крыльцо без ступеней²⁵. Почти точную параллель к этому архитектурному элементу мы находим во Второй Книге Паралипоменон, где описывается устройство Первого храма: «И поставил столбы пред храмом, один по правую сторону, другой по левую»²⁶. Эта параллель проясняет нам замысел Коменского, который, очевидно, намеревался уподобить мудрость дому, а дом – храму. Образ Премудрости изобретен Соломоном, им же построен и Первый храм. Чтобы попасть в это священное место, необходимо пройти через портик перед входом. Далее же следует дверь (*janua*), которая теперь, благодаря усилиям Коменского, отперта. Обратим особое внимание на то, что полное название второго учебника трилогии – «Дверь к языкам отперта» (*Janua linguarum reserata*), и это название нужно истолковывать именно таким образом: раньше она была закрыта на засов (*sega*), а теперь наконец отперта (но не открыта), и можно входить (в начале настоящей статьи – другое истолкование этого названия – как антитезы заглавию учебника Уильяма Бата).

Заглавие второго учебника трилогии, само собой разумеется, тоже не могло не иметь особого смысла и значения, связанных с религиозно-мистическими установками автора. Возможно, прав А.А. Красновский в том, что, как писал сам Коменский, в *Janua* и *Vestibulum* «далеко несовершенно были отражены его главнейшие дидактические принципы, в особенности идеи наглядности, самостоятельности учащихся и практической полезности знаний»²⁷, но зато эти книги выстроены более гармонично и последовательно, чем *Orbis pictus*. Нельзя забывать, что эпохе барокко еще чужда идея механистичности и утилитаризма, так что целью науки и образова-

²⁴ Ср. похожие рассуждения в: Красновский А.А. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского // Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 3. Мир чувственных вещей в картинках / пер. Ю.Н. Дрейзен; ред. А.А. Красновский. М., 1941. 352 с. С. 5–6, а также у других современных исследователей.

²⁵ См.: Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 3. Мир чувственных вещей в картинках / пер. Ю.Н. Дрейзен; ред. А.А. Красновский. М., 1941. 352 с. С. 140. Здесь воспроизведена гравюра XVIII века, по-видимому, копирующая более раннюю. Заставки в других изданиях Коменского изображают сводчатую арку на двух колоннах.

²⁶ 2 Пар 3:17. *Ipsas quoque columnas posuit in vestibulo templi, unam a dextris, et alteram a sinistris*. Ср.: «И поставил столбы к притвору храма» (3 Цар 7:21. *Et statuit duas columnas in porticu templi*). В латинском варианте Третьей Книги Царств использовано слово «портик», что в точности соответствует изображению в *Orbis pictus*. *Porticus* близко по смыслу и к русскому «притвор», но это слово не может быть применено к зданию гражданской архитектуры. Для перевода названия *Vestibulum* на русский язык подошло бы слово «портал», которое используется в некоторых иноязычных изданиях (английских, нидерландских), но в русском это слово употребляется только как специфический искусствоведческий термин.

²⁷ Красновский А.А. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского. С. 4.

ния в сознании людей того времени оставалась все же не практика, а разумное направление человеческого поведения, главным источником которого считали религию, и мы знаем, что сам Коменский был епископом Чешскобратской церкви.

Поэтому нам представляется более чем вероятным то, что название учебника «Дверь к языкам отперта», как и в случае с *Vestibulum*, навеяно, среди прочего, библейским образом двери, которая открывается для праведников и закрывается для грешников и хозяином которой выступает сам Христос.

В Евангелии от Матфея рассказывается притча о мудрых и неразумных девах²⁸, первые из которых соединились с женихом на брачном пиру, а вторые не смогли этого сделать, так как к их приходу двери уже были заперты, а жених отвечал на их возглас «Отвори нам» – «Истинно говорю вам: не знаю вас». В латинской Библии один из стихов этой притчи афористичен: *et quae paratae erant, intraverunt cum eo ad nuptias, et clausa est janua*²⁹. Заглавие Коменского *Janua reserata* («Дверь – отперта») звучит как ответ на этот афоризм: ранее дверь к чему-то очень важному и нужному, священному, была заперта, а теперь она открыта, и поэтому скорее входите. В последнем разделе «Преддверия» (под названием *Conclusio* – «Заключение») он, как и в самом начале книги, обращается к ученикам с побудительными словами: «Читатель, передохни! Все прочее ты обретешь в установленном порядке, когда войдешь в дверь» (*Acquiesce lector! Reliqua reperies ordine ingressus Januam*). Слово «дверь», как и слово «мудрость» в первом разделе учебника, вновь начинается с прописной буквы и, естественно, указывает на вторую часть трилогии.

Суть и смысл названия «Дверь к языкам» в том, что автор предлагает метод изучения любого языка, а не только латинского, о чем свидетельствует множественное число, употребленное в заглавии: *linguarum* (и перед нами определенно не *pluralis poeticus*). Это доказывается и многоязычными изданиями *Vestibulum* (как мы помним, «довеска» к *Janua*), в которых параллельно со столбцом, содержащим латинский оригинал учебника, печатались также столбцы с его переводом на другие языки, например, на греческий, немецкий и венгерский. Тем самым латинский язык выступал дверью к другим языкам.

Но универсальность книги, придуманной Коменским, заключалась не только в этом. Одновременно и параллельно с изучением языка мальчики изучали и все те предметы окружающего мира, с которым им приходится иметь дело в жизни, потому что отобранные для учебника фразы описывали этот мир с разных сторон. Так, в «Преддверии» говорится о свойствах физических предметов – таких, как размер, цвет, вкус, запах, о свойствах животных и растений, о внешности людей, частях человеческого тела, здоровье и болезни, психических проявлениях человека – таких, как мышление, воля, положительные и отрицательные эмоции. Будучи переведен на любой другой язык, подобный учебник становился для детей кратким справочником по окружающему миру и одновременно пособием по этому языку³⁰.

²⁸ Как мы уже отмечали, библейская тема «мудрости» всегда была актуальна в педагогическом дискурсе XVII века.

²⁹ Мф 25:10. «И готовые вошли с ним на брачный пир, и двери затворились».

³⁰ Конечно же, на практике *Vestibulum* не мог стать таким же хорошим пособием по немецкому, чешскому и шведскому языкам, как по латинскому, потому что, в отличие от латинской и греческой грамматики, подробно изученной еще в Античности, грамматика народных языков в то время не была достаточно хорошо описана и специально привязана к школьным нуждам. *Janua*, как и *Vestibulum*, многократно (более ста раз) издавалась в мультILINGВАЛЬНЫХ версиях. См.: *Johannis A. Comenii Janua linguarum reserata...* P. V–VI.

Однако данная концепция имела и свои слабые стороны, прежде всего в том, что касалось обучения собственно латинскому языку. Когда в предисловии автор пишет, что он отобрал для *Vestibulum* около тысячи наиболее употребительных слов, то невольно удивляешься. Неужели же глаголы, обозначающие издаваемые животными звуки, являются частотными для латинского? ³¹ Если в сфере и в пределах употребления родного языка (а для большинства учеников Коменского таким языком являлся немецкий) «ржать», «мычать», «лаять» и «выть», конечно же, были необходимы, то в сфере и пределах использования ими латинского – едва ли. Равным образом и названия человеческих органов и частей тела («печень», «легкие», «мозг», «большой палец») едва ли входят в тысячу самых употребительных латинских слов, даже если мы будем ориентироваться не на классическую латынь, а на латынь образованных европейцев XVII века. Это же касается слов «истец», «обвиняемый», «скорняк», «губка» (для чистки тела и одежды), «паропровод» (в бане), «лоскут», «шпора», «кошель». Такие примеры легко умножить.

Название «Дверь к языкам», в «Преддверии» к которой мы сейчас задержались, предположительно, несет в себе и еще один дополнительный смысл. Дело в том, что в греческой и латинской традиции, также как и в русской, слово «язык» помимо значения «естественный язык» ³² имеет также и значение «народ, племя» ³³. В латинской Библии мы находим, например: *A flagello linguae absconderis, et non timebis calamitatem cum venerit* ³⁴. Понятно, что в этом месте «язык» (*lingua*) обозначает враждебный народ, который нападает на твой народ и опустошает его земли, иначе говоря, слово употреблено в своем втором значении. Если, в свете всего изложенного, допустить аналогичное употребление этого слова Коменским, то получится, что его книга – это не только «дверь ко всем языкам», но и «дверь для всех народов» ³⁵, что в точности соответствует универсалистским тенденциям и устремлениям в образовании его времени.

Идея «соединения народов» – важная часть социальной философии Я.А. Коменского, и ничто не мешало ей найти себе и такое проявление. Стоит лишь принять нашу гипотезу, и иными красками заиграет второй элемент заглавия – «отверзтая дверь», ибо как раз к «народам», «язычникам» относится знаменитая библейская цитата, постоянно повторяющаяся в средневековой письменной традиции и понимаемая в мистическом смысле: «они рассказали все, что сотворил Бог с ними и как Он отверз дверь веры язычникам» ³⁶.

³¹ Ср. начало *Orbis pictus*: Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 3: Мир чувственных вещей... С. 32–33.

³² Так лингвисты называют язык, используемый людьми в обычном общении, в противоположность языкам программирования, метаязыкам различных наук, языку животных, языку жестов и проч.

³³ Отсюда происходят и русское слово «язычники», и идиоматическое выражение «притча во языцех».

³⁴ Иов 5:21. «От бича языка укроешь себя и не убоишься опустошения, когда оно придет».

³⁵ Упомянем в связи с этим, что Яна Амоса Коменского нередко именуют в историографической традиции «учителем народов».

³⁶ Деян 14:27. В Вульгате это стих 26: *retulerunt quanta fecisset Deus cum illis, et quia aperuisset gentibus ostium fidei*.

Список использованной литературы

1. Баранникова, Н.Б., Безрогов В.Г. Мост от Античности к Средневековью: греко-латинские школьные диалоги как учебное пособие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 87–114.
2. Безрогов, В.Г., Баранникова Н.Б. Исследования религиозной темы в учебниках Средневековья и Нового времени [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 68–81.
3. Безрогов, В.Г., Куровская Ю.Г. Западноевропейские учебники для начального обучения в XVII веке: инварианты и особенности [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3 (30) – С. 85–97.
4. Безрогов, В.Г., Куровская Ю.Г. Международный аспект образовательного пространства: Orbis pictus Коменского как проект учебника для всех стран [Текст] // Информационное пространство и дети: образовательные возможности и манипулятивные воздействия : сб. науч. тр. / ред. К.В. Султанов. – СПб., 2016. – С. 298–307.
5. Безрогов, В.Г., Ю.Г.Куровская, М.А.Корзо. Западноевропейские учебники для начального обучения XVII в.: корпус текстов и перспективы исследования [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики / ред. Г.Б. Корнетов. – М., 2015. – С. 91–109.
6. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. – Т. 3. Мир чувственных вещей в картинках [Текст] / пер. Ю.Н. Дрейзен ; ред. А.А. Красновский. – М., 1941. – 352 с.
7. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – 656 с. ; т. 2. – 576 с.
8. Красновский, А.А. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского [Текст] // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – Т. 3. Мир чувственных вещей в картинках / пер. Ю.Н. Дрейзен ; ред. А.А. Красновский. – М., 1941. – 352 с.
9. Першукова, О.А. Отражение идей постмодернизма в развитии многоязычного образования школьников в странах Западной Европы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29) – С.161–171.
10. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
11. J.A. Comenii Opera Didactica Omnia. Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimo conatu in Systema unum mechanice constructum, redacta [Text]. – Amsterdami, Impensis D. Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus, & Gabriel à Roy. Anno M. DC. LVII.
12. Jan Amos Komenský. Opera omnia [Text]. – Dilo Jana Amose Komenského. – Sv. 15(I) / red. E. Kamínková. – Praha, 1986. – 568 s.
13. 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.
14. 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 Privilegiò Sac. Caes. Majest. Et Sereniss. Elect. Saxon. Lipsiae, Sumptibus Gotofredi Grosii Bibliopolae. Per Johannem Albertum Mintzelium Typis excusum, Anno M. DC. XXXVI.
15. Johannis, A. Comenii Janua linguarum reserata. Editio synoptica et critica quinque authenticos textus Latinos necnon Janualem Comenii textum Bohemicum continens [Text]. – Praecedit commentatio de Comenii Janua linguarum reserata / Cur. J. Červenka. – Praha, 1959. – 348 s.



Стратегия развития высшего образования

УДК 378.937

М.И. Алдошина

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме реализации междисциплинарности в условиях университетского образования. Междисциплинарность рассматривается в качестве одного из перспективных векторов развития не только вуза, но и региона в целом. Представлен региональный образовательный проект «Дворянское гнездо», ориентированный на решение комплексной проблемы формирования регионального патриотизма и этнокультурной компетентности студентов, разработанный в рамках программы развития Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева (опорный университет).

междисциплинарность, проект, образовательное проектирование, университетское образование, междисциплинарный проект, этнокультурная компетентность.

Будущее каждого государства формируется в школе, ведь завтрашние специалисты сегодня обучаются в школе (разного вида, направленности и т.п.). В современной ситуации меняются социальные и практические приоритеты и требования к будущим педагогам. «...Результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании “двойного негативного отбора”, когда в педагогические вузы поступают не самые “лучшие” (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые “лучшие” выпускники»¹. Такое видение ситуации, сложившейся в педагогическом образовании, стимулирует творческий поиск путей выхода из нее.

Развитие региона – многомерный и многоаспектный процесс, который должен рассматриваться и с социальной, и с экономической точек зрения, что вытекает из диалектической взаимосвязи между экономикой и социальной сферой: в социальную сферу невозможно направить больше ресурсов и благ, чем способна дать экономика; уровень развития, структура и динамика социальной сферы находятся в прямой зависимости от состояния экономики. Создание на базе крупнейших вузов орловского региона объединенного опорного университета – Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева (ОГУ) – позволяет не только объединить их кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и вдохнуть новую жизнь в традиционные направления подготовки.

¹ Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект).
URL : www.koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya

Необходимость региональной организации педагогического образования обусловлена рядом факторов, определяющих развитие страны в целом и ее отдельных территорий в частности. Это развитие основывается на двуединстве общего/глобального и единичного/регионального. Так, практика и теоретическое осмысление, интеграция в экономике, политике, в ряде областей социальной жизни (к примеру, в решении проблем демографии, здоровьесбережения, естественно-научном знании) происходят очевиднее и быстрее, чем в тех сферах, которые непосредственно связаны с историко-корневой системой социума и его культурой, что на уровне регионального развития не может не учитываться. Современную Россию можно представить как единое культурное пространство, обладающее как характеристиками поликультурности, так и неповторимыми признаками этнокультурного своеобразия, обусловленными историческими, культурологическими, демографическими, конфессиональными и иными основаниями.

Развитие регионов сегодня, как никогда, зависит от демографической составляющей. Преодоление оттока трудоспособного и социально активного населения в мегаполисы и столичные центры становится первостепенной задачей. Экономическое развитие страны обеспечивается развитием комплекса тесно связанных и взаимодополняющих отраслей, региональных кластеров, способных выступать в качестве лидеров-локомотивов в наиболее конкурентоспособных отраслях экономики и социальной жизни. В российских регионах интенсифицируется процесс становления образовательных новообразований, особой среды взаимодействия и сотрудничества образовательных учреждений разного уровня и педагогов для реализации идей инновационного развития территорий. Орловщина – регион с величайшей историей, огромным литературным наследием и средоточием смысловых историко-культурных доминант – становится качественной площадкой сохранения, трансляции и воспроизведения историко-культурного опыта.

Отметим ряд факторов, которые определяют требования к системе педагогического образования как важнейшему элементу, обеспечивающему развитие региона на краткосрочную и долгосрочную перспективу, закладывающему основы будущего:

1. Реализация на практике идеи «Россия регионов» предполагает учет культурно-исторических особенностей и специфики исторической судьбы каждого региона внутри России.

2. Сформированный набор историко-культурных ценностей регионального патриотизма не может воспроизводиться стихийно, необходима целенаправленная работа по их трансляции. Культурно-историческая память у школьника может быть сформирована только специально подготовленным педагогом, начиная с дошкольного и начального школьного уровней.

3. Условием динамичного развития региона становится качество образования: высокие требования к выпускнику школы определяют качество подготовки педагога в университете и востребованность его в региональных образовательных организациях. Осознание своей востребованности в регионе формируется не разом, а в результате планомерной, целенаправленной работы по формированию региональной идентичности и регионального патриотизма, признания и принятия ценностей этнокультуры, своих «корней», традиций – всего того, что стоит за словами «культурная оседлость» (Д.С. Лихачев) и «малая родина».

4. Актуализация проблем педагогического образования напрямую зависит от модернизации образования в стране, потребности в педагогах новой формации, осознающих творческий вектор современной образовательной стратегии в совокупности со сформированной этнокультурной компетентностью.

Педагогическое образование в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» – традиционная основа деятельности вуза, цементирующая идею высшего образования на Орловщине, закладывающая университетскую сеть «Alma mater», формирующая мировоззренческую матрицу студенчества в регионе, и гарант сохранения высоких стандартов интеллектуальной элиты в Орловской области. Важнейшим условием подобного развития региональных проектов является креативность, творческая направленность деятельности студентов. «Сегодня уже не вызывает сомнения, что креативность получает сильнейший импульс для становления и развития соответствующей организации образования, чьи теоретические и прикладные аспекты активно разрабатываются учеными и педагогами-практиками»².

Проектная деятельность является традиционно привлекательной для педагогов с момента ее зарождения и распространения практического применения. «На рубеже 1910–1920-х годов метод проектов входит в практику отечественной школы. Это история, полная драматизма. Сначала – “перспективный”, а вскоре и “универсальный метод”. Через пять лет – “легкомысленное прожектерство”. Так колебались оценки метода проектов в официальной педагогике. Мы под методом проектов понимаем определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности, а именно в виде решения практической или теоретической задачи»³.

Метод проектов – это совокупность приемов, позволяющих сформулировать и решить в результате самостоятельных действий студентов проблему с обязательной презентацией (публичным представлением) этих результатов. Проектная деятельность стимулирует у студентов инициативу, самостоятельность и критичность мышления, творческий подход и деловую успешность. Мы используем разные виды проектов:

- научные:
- участие в научных проектах, осуществляемых кафедрами, лабораториями, Научно-исследовательским институтом психологии и педагогики, вузом в целом и иными организациями (например, «Матрешка и Кокеси: общее и особенное»);
- участие в грантовой (госбюджетной и хоздоговорной) деятельности, в т.ч. в оформлении документации, подготовке заявки, представлении проекта на конкурс и т.п.;
- обучающие:
- преподавание студентами разделов дисциплин осваиваемого направления подготовки – например, разработка и реализация программ основных и дополнительных дисциплин для различных видов, типов, профилей подготовки, образовательных уровней (например, курса «Традиционная тряпичная кукла русских» для 3 класса с интегрированным обучением);
- творческие:
- издательские (периодика, интернет-издания, сети);
- сетевые;

² Мартишина Н.В. Креативность: образовательные технологии развития // Психол.-пед. поиск. 2016. № 3 (39). – С. 38.

³ Сгонник Л.В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза // Молодой ученый. 2016. № 5–1 (109). – С. 1.

– креативные в рамках олимпиад, конкурсов, фестивалей и т.п. (примерами являются проекты, прошедшие в итоговый тур регионального межвузовского конкурса воспитательных проектов «Ступени», – «Источники Орловщины», «История Святыни»);

– социальные:

– мониторинг различных сторон личностного и профессионального развития студентов в университете (толерантности, профессиональной компетентности в различных сферах деятельности);

– проекты, связанные с построением общекультурного воспитывающего пространства в регионе («Рождественский ангел», «Масленичные гуляния»);

– популяризация научных знаний (здорового образа жизни, знаменательных дат, имеющих значимость для культурного пространства региона, – например, открытие экспозиции музея игрушек факультета педагогики и психологии в Орловском музее изобразительных искусств);

– сервисные:

– проекты в области практического применения профессиональных компетенций по осваиваемому направлению подготовки: центры образования и сопровождения инвалидов, педагогическая помощь семье, психологические консультации, (например, детям и семьям-мигрантам), досуговые центры;

– презентационные:

– презентации результатов научных исследований (массмедийные, мультимедийные технологии), разработок и авторских находок (online project, шоу-проекты, фестивали, выставки, public-art);

– разработка PR-кампаний по пропаганде научных результатов, проектов образовательных программ»⁴.

Одним из путей модернизации педагогического образования в ОГУ мы считаем междисциплинарные проекты разного уровня, внедренные в образовательные программы. «Многие исследователи отмечают, что в современном обществе постиндустриальной цивилизации межнаучный синтез, интеграция и взаимопроникновение наук принимают поистине масштабный характер. Междисциплинарность характеризует интегративный характер современной науки. Появление значительного числа междисциплинарных исследований в настоящее время обусловлено, по мнению целого ряда отечественных и зарубежных ученых, отсутствием универсальной и формализованной методологии описания человеческих знаний, методологии, способной интегрировать различные области человеческого знания»⁵. Междисциплинарность должна основываться на продуманном ценностном базисе и быть индивидуально привлекательной для студента.

Междисциплинарность в рамках образовательного процесса по направлению подготовки «Педагогическое образование» может достигаться различными путями:

– формированием модуля интегративной междисциплинарной мобильности;

– организацией междисциплинарной научно-исследовательской работы студентов с непересекающимися руководителями (например, методистом начального образования, психологом, педиатром);

⁴ Алдошина М.И. Возможности оценивания сформированности этнокультурной компетентности студентов в университете // Педагогика и просвещение. 2016. № 2. С. 216.

⁵ Сгонник Л.В. Проектная деятельность... С. 1–4.

- реализацией сетевых образовательных программ по модулям переаттестуемых дисциплин;
- реализацией сетевых образовательных проектов, организованных в рамках сетевого сообщества, с основным средством связи – Интернетом;
- выполнением в рамках смежных дисциплин междисциплинарных научных, образовательных, социальных и т.п. проектов «стыковой» или преемственной проблематики (например, «Дошкольная педагогика и педагогика начального образования» – «Психолого-педагогические проблемы дошкольного детства», «Педагогика и специальная педагогика и психология» – «Проблемы адаптации ребенка с нарушением слуха в начальной интегрированной школе»).

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева разработана программа развития опорного университета, в рамках которой инновирование педагогического образования рассматривается через формирование аксиологических гуманистических ориентиров профессиональной деятельности и междисциплинарное проектирование. Одним из начинаний такого плана является образовательный проект «Дворянское гнездо», в котором приоритетными направлениями содержания образовательной деятельности бакалавров педагогического образования являются следующие блоки:

- «Глубины народной мудрости и веры» – духовно-нравственный;
- «Литературная Орловщина» – фольклорно-литературный;
- «Откуда есть пошла земля Орловская» – историко-краеведческий;
- «Нигде я краше края не видал» – художественный;
- «Орловский агрокалендарь» – эколого-биологический;
- «Не хлебом единым» – культурно-досуговый.

Заложенные в поток максимальные общепрофессиональные знания и компетенции благодаря формированию научно-предметных компетенций, через выделенные внутрипроектные связи, на основе модулей интегративной междисциплинарной мобильности обеспечивают возможность эффективно организовывать образовательный процесс по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Дисциплины модуля интегративной междисциплинарной мобильности – важная составляющая образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» начиная с 2016 года. В отличие от профессиональных модулей, дисциплины которых формируют профессиональные компетенции студента, «модуль мобильности» – это блок из двух–трех взаимосвязанных дисциплин непрофильного для студента направления подготовки. Именно модуль внутренней академической мобильности позволит будущему педагогу получить новое профессиональное знание и соответствующую компетентность в рамках образовательного проекта «Дворянское гнездо».

Включение в состав образовательных программ модулей мобильности осуществляется с целью расширения образовательных возможностей для обучающихся. Обучающиеся выбирают модули мобильности из общеуниверситетского каталога. Свободный модуль мобильности может реализовываться посредством открытых онлайн-курсов, мастер-классов на базе образовательных кластеров, образовательного проектирования, выполнения междисциплинарных и межкафедральных исследований, проектов по заказу стратегических работодателей.

Эффективность междисциплинарных образовательных проектов в образовательном процессе по направлению подготовки «Педагогическое образование» обеспечивает:

- системную подготовку кадров в специализированных образовательных организациях, тесно связанных с практической педагогикой, школой и учителями;
- наличие междисциплинарного взаимодействия подразделений и организаций, опирающихся на свои традиции, собственные научно-методические школы подготовки педагогических кадров;
- конкуренцию и сотрудничество между вузами в обеспечении высокого качества подготовки обучающихся;
- возможность полноценной реализации Профессионального стандарта педагога и подготовки к сдаче профессионального экзамена.

Важнейшей чертой образовательного проекта «Дворянское гнездо» является актуализация в его структуре двух направлений:

в области образования:

- работа с абитуриентами, будущими студентами педагогических профилей (университетский лицей, профильные классы, школы юных педагогов);
- подготовка работников образования (педагогов, педагогов-психологов, дефектологов, менеджеров образования);
- повышение квалификации педагогов;
- переподготовка работников профессионального образования;

в области сотрудничества вуза с работодателями:

- проведение актуальных научных психолого-педагогических, социологических, правовых и т.п. исследований;
- реализация задач социального партнерства в решении задач трудоустройства выпускников вуза;
- развитие сотрудничества в рамках программ подготовки кадров по заявкам работодателей, с ориентацией на потребности региона.

Выстраивая вертикаль взаимоотношений университета с образовательными организациями региона разных уровней и направленности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева по праву является крупнейшим в Центральном федеральном округе центром подготовки специалистов, в котором качество образования, получаемого студентами, определяется профессионализмом преподавателей, соблюдением традиций классического образования, развитой материально-технической базой, устремленностью в будущее творческое преобразование.

Список использованной литературы

1. Алдошина, М.И. Возможности оценивания сформированности этнокультурной компетентности студентов в университете [Текст] // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 2. – С. 210–217.
2. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.koncepciya-modernizaciya-razvitiye-pedagogicheskogo-obrazovaniya
3. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 36–48.

4. Писарева, С.А. Междисциплинарность в современном пространстве педагогических исследований [Электронный ресурс] // Педагогические исследования и современная культура. – Режим доступа : <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/96-conference-internet-2014-april/part3/683-3-1>

5. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.

6. Сгонник, Л.В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза [Текст] // Молодой ученый. – 2016. – № 5–1 (109). – С. 1–4.



Педагогическая наука и практика

УДК 379.3

А.А. Петренко

МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются результаты обследования руководителей рязанского региона в контексте исследуемой темы. Актуализируются проблемы и особенности менеджмента проектирования в сфере образования. Анализируются этапы проектирования: исследовательско-аналитический, концептуальный, планирование, организация, контроль и коррекция.

менеджмент, образование, проектирование, инновации.

За последние годы менеджменту и проектной деятельности в образовании посвящалось множество публикаций, в частности, таких авторов, как Ю.В. Громыко, В.В. Краевский, А.М. Моисеев, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.П. Сергеева, А.П. Хуторской. Однако опытно-экспериментальная работа по внедрению проектных технологий в практику образовательных организаций и теория менеджмента проектирования по-прежнему вызывают затруднения у руководителей и организаторов образования на всех уровнях – от учителя, управляющего образовательным процессом, до руководителя-менеджера, управляющего инновационным развитием образовательных организаций.

В современных условиях менеджмент проектирования образования в России сталкивается с рядом проблем, которые препятствуют его широкому внедрению в массовую управленческую деятельность образовательных организаций (ОО). Несмотря на то, что управление проектами развития ОО становится неотъемлемой частью культуры современного менеджера-руководителя, несформированность условий для их реализации все еще существует, а процесс достижения результатов проекта в соответствии с четкими индикаторами (показателями) не всегда достаточно оптимизирован.

В ходе исследования способностей руководителей проектировать развитие образовательных систем и взаимодействовать с субъектами образовательного пространства в школах городов Рязани и Касимова, Рязанского и Рыбновского районов Рязанской области были определены уровни развития исследуемых показателей¹.

¹ См.: Петренко А.А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2011. 440 с.

Данные, характеризующие становление проектно-технологической компетенции директоров ОО и их заместителей, представлены в следующей таблице:

Становление уровней развития проектно-технологических компетенций руководителей образовательных систем

Проектно-технологическая компетенция руководителя ОО, %			
Показатель	по районам (Рязанский, Рыбновский)	по городам (Рязань, Касимов)	уровень развития
Способность к проектированию развития образовательных систем с учетом регионально-муниципальных особенностей образования и потребностей личности	21,2	22	Высокий
	36	37	Средний
	42,8	41	Ниже среднего
Способность взаимодействовать с субъектами регионально-муниципального образовательного пространства	21,6	23,5	Высокий
	34,1	32,8	Средний
	44,3	43,7	Ниже среднего

Анализ данных по способности проектирования развития образовательных систем с учетом регионально-муниципальных особенностей выявил недостаточность ее развития у руководителей ОО, что сдерживает формирование у них мотивов к овладению инновационными процессами. Так, разработанные проекты и программы развития ОО у 36 и 37 % обследуемых соответственно по районам и городам характеризовались недостаточной научно-теоретической определенностью в представлении о современных функциях руководителя ОО, в частности, о функциях аналитико-диагностической, целеполагания, проектно-прогностической. Исследуемый показатель соответствовал среднему уровню. Более трети (соответственно 42,8 и 41 %) руководителей не учитывали регионально-муниципальные особенности в развитии образовательных систем, что определило уровень их способностей ниже среднего. Менее четверти педагогов (соответственно 21,2 и 22 %) продемонстрировали высокий уровень проектирования развития образования и осознание необходимости учета потребностей региона и конкретной личности в его изменениях. Это говорит о недостаточной готовности подавляющего большинства руководителей к управлению развитием образования на основе современных проектно-технологических подходов.

Полученные данные объясняются недостаточной теоретической подготовкой и слабой ориентацией руководителей на аналитическую и проектную деятельность, их постоянным стремлением увеличить сроки и стоимость проекта.

Анализ способностей взаимодействовать с субъектами образовательного пространства выявил недостаточную практическую подготовку руководителей в исследуемой области. Только у 21,6 и 23,5 % руководителей (соответственно по районам и городам) взаимодействие с различными субъектами образовательного пространства региона характеризовалось системностью функционирования и опре-

деленностью результатов. Однако участие социума в развитии образовательной организации, как правило, не планировалось, было стихийным, от случая к случаю. Вместе с тем уровень данного показателя оказался высоким. Почти 45 % обследуемых (44,3 и 43,7 % соответственно) продемонстрировали уровень способностей ниже среднего; чуть более трети (34,1 и 32,8 % соответственно) руководителей недостаточно ориентированы на активное взаимодействие с различными учреждениями муниципального уровня при управлении их развитием.

Данный результат – свидетельство традиционной сосредоточенности работы в рамках только одной муниципальной образовательной организации; слабой направленности руководителей на использование потенциальных возможностей социокультурной среды в целях развития обучения и воспитания в конкретной образовательной организации.

Таким образом, результаты исследования выявили следующие противоречия в реальной практике руководителя ОО в процессе проектирования развития управляемой системы:

1) между востребованностью менеджмента проектирования в развитии системы образования и недостаточно профессиональным его использованием руководителями образовательных организаций (например, директора школ сводят проекты к планам-графикам, упускают этап планирования в проектировании, навязывают проекты, недостаточно мотивируют сотрудников, недостаточно умелы в целеполагании на стратегическом и тактическом уровнях, увеличивают сроки выполнения проектов и т.д.);

2) между необходимостью системного управления проектами в ОО и слабым учетом системного подхода в проектной деятельности руководителей ОО (это проявляется в их неумении выделять этапы под задачи проекта, представлять организацию как целостную систему деятельности и деятелей и т.д).

Менеджмент проектной деятельности – это всегда коллективная работа. В нее вовлечены педагоги, обучающиеся, родители и широкая общественность в лице различных управленческих структур: школьных – совета школы, управляющий и попечительский советы и социальных – администрации города, села, общественных организаций.

Современный руководитель должен уметь регулировать процессы проектной деятельности в образовательном учреждении таким образом, чтобы каждый из проектов (ученический, педагогический, методический, социальный) разрабатывался и реализовывался в системе, решал конкретные задачи и проблемы и обеспечивал инновационное развитие образовательной организации и педагогической практики в целом. При этом главное – уникальность проекта, его новизна и переход на инновационное развитие с четко определенными целью (как реально достижимым результатом), ресурсами и временем, а также командой, способной осуществить данный проект.

Ключевые проблемы в реализации проектной деятельности – это, как правило, кадры и финансы. Кадры – педагоги и руководители – должны быть способны к проектной деятельности и обучены ей, а для этого необходимы затраты на обучение.

Сегодня проектирование в управлении образовательными системами выступает как область менеджмента, рассматривающая те структуры и процессы образовательной организации, которые обеспечивают разработку и создание кон-

кретного практико-ориентированного продукта или вида работ, способствуют развитию образовательной системы и реализуются как «уникальный комплекс взаимосвязанных мероприятий»².

Менеджмент проектирования в сфере образования – целенаправленная и практико-ориентированная управленческая деятельность, в основе которой лежат теория менеджмента, современная педагогика и методология научного исследования, а также практические способы управления, обеспечивающие успешную реализацию проекта в процессе взаимосвязанных системных действий и согласованного управления педагогическим коллективом.

Управление проектами как наука появилось с 60-е годы XX столетия и применялось организациями в развитии сетевых методов планирования. С принятием национального проекта «Образование» на 2005–2010 годы» началось активное внедрение метода проектов в школах России. Конкурсы на статус инновационной школы, защита авторских проектов учителей серьезно всколыхнули педагогическую общественность и инициировали поиск новых способов обучения и менеджмента в образовании.

В настоящее время менеджмент проектирования, внедрение проектной деятельности в управление организаций и их структурных подразделений осуществляются достаточно часто.

Профессиональное управление способствует успешному внедрению проектов, а проектные технологии управления позволяют оптимизировать использование ресурсов (интеллектуальных, финансовых, материально-технических, кадровых, временных и др.), гарантированно достигая при этом результата требуемого качества. «Главное отличие проектов заключается в том, что они сворачиваются, как только будут реализованы поставленные цели, в то время как любой процесс, не являющийся проектом, принимает новый набор целей и продолжается таким же образом, как раньше»³.

Внедрение проектных технологий ведет к росту конкурентных преимуществ образовательной организации, формированию ее позитивного имиджа в социуме и повышает качество ее образовательной деятельности.

Научные основания менеджмента проектирования представлены в трудах С. Андропова, Е.М. Белякова, Н.М. Воскресенской, А.И. Иоффе, В.С. Лазарева, О.Е. Лебедева, А.М. Моисеева, П.И. Третьякова и многих других. Сегодня проектирование рассматривается в педагогической практике, как правило, применительно к образовательному процессу. Оно позволяет по-новому интерпретировать и более глубоко изучать предметы, применять различные технологии, серьезно изменяющие традиционное обучение, включающие различных субъектов образования в активную деятельность.

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров характеризуют проектирование как «систему обучения, в которой знания и умения учащихся приобретаются в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов»⁴.

² Дипроуз Д. Управление проектами. М. : Эксмо, 2008. С. 28.

³ Там же.

⁴ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь : для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 176 с.

«История использования проектирования в обучении восходит своими корнями к рубежу XIX–XX веков. Л.Н. Толстой одним из первых выдвинул принцип комплексности в образовании и критиковал односторонность предметного преподавания в школе. Именно идея объединения различных областей знаний легла в дальнейшем в основу метода проектов, как бы его ни называли. В нашей стране на методе проектов была построена система обучения в 20-е годы, когда отменили школьные предметы, а учащиеся разрабатывали бригадами междисциплинарные проекты... Так и строились проекты – уроков не было, были консультации у учителей по отдельным вопросам. Задумка была связана с тем, чтобы сделать процесс образования более практико-ориентированным (а для того времени еще и идеологически направленным), усилить мотивацию учащихся, способствовать их развитию через коллективную работу, творчество, создать единую картину видения мира, не разделенную по областям школьных предметов»⁵.

В советской педагогике 1920-х годов «обвал» проектов в образовании фактически подменил программы учебных дисциплин и разрушил системность и фундаментальность базовой подготовки выпускников. Учитывая ошибки прошлого, следует заметить, что метод проектов играет в обучении вспомогательную роль и должен органически вписываться в целостную систему образования. В данном отношении профессиональная компетентность руководителя инновационных изменений в структуре учебного заведения определяется с учетом его способности интегрировать знаниевый и компетентностный подходы в проектировании этих преобразований.

Проектирование с позиций менеджмента направлено на развитие образовательной организации, которое осуществляется в совокупности ведущих видов управленческой деятельности: анализ проблем в образовательной организации и построение целей, связанных с их решением, планирование, организация и контроль осуществляемых изменений с учетом ограничений во времени и в имеющихся ресурсах, обеспечивающих инновационное развитие и более высокое качество образования.

При эффективном менеджменте в проектной деятельности важную роль играют экономические, технологические и прочие ресурсы развития образования, но наиболее значимыми ресурсами являются интеллектуальный и кадровый, активизация которых во многом зависит от руководителя-менеджера, обладающего знаниями основ менеджмента – кадровой политики, мотивации и управления персоналом, стилей управления, методов решения конфликтов в организации и др.

Как правило, в проектной деятельности выделяют несколько ведущих процессов, каждый из которых является начальной стадией последующего и от результатов которого зависит результативность другого.

Можно выделить следующие ведущие процессы в проектировании:

- исследовательско-аналитический;
- концептуальный;
- процесс планирования;
- организация (или запуск) действия;
- контроль и коррекция.

⁵ Белякова Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.И. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 63.

Исследовательско-аналитический этап предполагает исследование проблем и противоречий в науке и практике образования. Глубокий анализ проблем инициирует выдвижение замысла будущих преобразований.

Концептуализация предполагает выдвижение и обоснование новой идеи изменений. Ее разработчиками могут быть руководители, инициативные группы педагогов и экспертов, потребители образовательных услуг, способные генерировать и моделировать новые идеи.

При разработке концепции как совокупности основных научных идей и представлений важно учитывать реализационные механизмы и источники проектной деятельности, способы принятия эффективных решений, обеспечивающих ее успешную реализацию. Четкая формулировка цели и задач, видение функциональных мест (представленных в виде схем, новых структур) должны включать стратегию и тактику, прогнозируемые возможности и риски.

Планирование – наиболее конкретная часть проекта, в которой определяются ожидаемые результаты деятельности на каждом из этапов, сроки и ответственные за планируемые мероприятия на основе имеющейся сметы. Мероприятия разрабатываются по конкретным задачам (заданиям), которые необходимо выполнить к четко определенному сроку.

Организация предполагает активное включение теории менеджмента с целью обеспечения запуска деятельности всех структурных подразделений, субъектов и заинтересованных лиц, партнеров, участвующих в проекте.

Данный этап отличает четко структурированная система деятельности по реализации планируемых задач проекта всех субъектов и подразделений. Этап организации – это работа с персоналом (педагогическим коллективом) по осознанию и мотивации намеченных планов действий на основе корпоративной культуры.

Важным результатом организационного этапа является согласованная деятельность коллектива. Формирование общих ценностей корпоративной культуры: взаимовыручки и помощи, сотрудничества и уважения, саморазвития и роста педагогического мастерства, чувства гордости и сопричастности к делам своей организации – способствует большей организованности.

Некоторые структуры и работы видоизменяются в зависимости от ситуации и наличия ресурсов. «Главное отличие проектов заключается в том, что они сворачиваются, как только будут реализованы поставленные цели, в то время как любой процесс, не являющийся проектом, принимает новый набор целей и продолжается таким же образом, как раньше»⁶.

Все это придает большую степень гибкости проектированию по сравнению с планированием, при котором намеченные работы жестко реализуются в установленные сроки. Универсальность проектов позволяет реализовывать их в любых организациях и структурах, что повышает практико-ориентированный характер их использования.

Кроме того, обращение к теории менеджмента позволяет организовывать деятельность сотрудников на технико-технологическом уровне – в виде обеспеченности необходимыми ресурсами (компьютерными и др.), знания процедур и процесса выполняемых действий; на формальном уровне – в виде знания функционального места, роли и значения своей функции в иерархии взаимодействия с другими; на неформальном уровне – в виде уважительных отношений в коллективе и др.

⁶ Дипроуз Д. Управление проектами...

В.Л. Виноградова рассматривает менеджмент проектирования следующим образом:

- «деятельность, предполагающая осуществление комплекса каких-либо действий, обеспечивающих достижение определенных целей;
- система организационно-правовых и расчетно-финансовых документов, необходимых для осуществления каких-либо действий;
- процесс осуществления инновационной деятельности»⁷.

Эти три аспекта «представляют собой сложную систему взаимообусловленных и взаимосвязанных по ресурсам, срокам и исполнителям мероприятий, направленных на достижение конкретных целей в приоритетных направлениях»⁸. От грамотной организации такой системы деятельности зависит результативность проектирования.

Контроль и коррекция предполагают внедрение мониторинговых исследований, контрольных процедур оценки количества и качества выполненных работ и достигнутых результатов. При анализе данных контроля важно соблюдение объективности и достоверности. Необходимо четко определиться с показателями и критериями оценки исследуемых процессов, выбором методик и технологий сбора, отбора и оценки результатов.

Результатом этапа является процедура принятия решения на основе данных контроля.

Для включения в действие каждого из этапов необходимы профессиональные умения руководителя-менеджера по «управлению интеграцией проекта, содержанием проекта, сроками проекта, стоимостью и качеством проекта, человеческими ресурсами, коммуникациями и рисками проекта»⁹. Все это предполагает обязательный учет результативности деятельности по четким индикаторам, срокам и ресурсам.

Проектное управление способно удовлетворить постоянно повышающимся требованиям современного общества и государства к качеству образованию, достижение которых в традиционных авторитарных моделях управления практически невозможно. Об этом предупреждает М.М. Поташник: «в вертикально устроенной системе образования многие принялись лихорадочно внедрять то, о чем имеют весьма смутное представление, чем еще более запутали сюжет своей работы и школьной жизни»¹⁰.

Поэтому проблема поиска, определения, как пишет Г.А. Игнатьева, способов «проектирования новых объектов и новых способов управленческой деятельности в образовании, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность и развитие всех участников образовательных отношений»¹¹, и составляет сущность инновационного развития образования.

⁷ Виноградова Л.В. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 157.

⁸ Там же.

⁹ Андерсен А., Груде К., Хауг Т. Сфокусированное управление проектом. М.: Гранд-Фаир, 2006. С. 64.

¹⁰ Поташник М.М., Левит М.В. Видимость науки // Директор школы. 2016. № 2.

¹¹ Игнатьева Г.А., Тулупова О.П. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция // Современные исследования социальных проблем: электрон. науч. журн. 2015. № 5. С. 490–509.

Итак, на наш взгляд, особенностями проектной деятельности являются следующие:

- включение участников и разработчиков в проектную деятельность происходит только при понимании проблем проекта, что обеспечивает их высокую мотивацию на этапе его исполнения;
- эффект успешного управления – в согласованной и хорошо организованной командной работе;
- ресурсное обеспечение проектной деятельности осуществляется на основе оптимизации и приращения ресурсов;
- результативность проекта выражается в достижении конкретного продукта и в качественном внутреннем изменении;
- субъектность членов команды, т.е. их самоопределение и активная деятельность.

Стратегическое видение образования в ближайшем и пролонгированном будущем, работа команды, обладающей корпоративной культурой, умением строить и добиваться целей, включаться в инновационные процессы, – все это признаки эффективного менеджмента в проектной деятельности организации. При отсутствии их возникают затруднения: в понимании общих целей и ценностей образовательной организации, ее новой организационной культуры и стратегии развития, в неспособности использовать нестандартные способы достижения поставленных целей, в отсутствии командного опыта проектной работы, в неумении прогнозировать риски и способы их минимизации.

Все это говорит о том, что проектная деятельность и ее результаты зависят от каждого субъекта деятельности – от мудрого и компетентного руководства (директора) до простого исполнителя (учителя, ученика), ответственно и компетентно реализующих проект.

Успех менеджмента проектирования состоит в том, чтобы не оставлять в бездейственном, равнодушном состоянии каждого члена команды, а значит, и результаты такой командной работы будут значительно выше и качественнее.

Список использованной литературы

1. Андерсен, А., Груде К., Хауг Т. Сфокусированное управление проектом [Текст]. – М. : Гранд-Фаир, 2006. – 296 с.
2. Белякова, Е.М., Воскресенская Н.М., Иоффе А.И. Проектная деятельность в образовании [Текст] // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 62–67.
3. Виноградова, Л.В. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении [Текст] // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33). – С. 157–160.
4. Дипроуз, Д. Управление проектами [Текст]. – М. : Эксмо, 2008. – 240 с.
5. Игнатьева, Г.А., Тулупова О.П. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журн. – 2015. – № 5. – С. 490–509.
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Текст] : для студентов высш. и средних пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
7. Петренко, А.А. Проблема формирования профессионализма педагога-менеджера [Текст] // Социальные аспекты управления в регионе : материалы науч. конф. фак. социологии и управления РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2016. – С. 66–70.

8. Петренко, А.А. Профессионализм педагога как важнейший фактор инновационного развития образования [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2015. – 604 с. – С. 85–88.
9. Петренко, А.А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Рязань, 2011. – 440 с.
10. Петренко, А.А., Воробьев В.И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 97–107.
11. Поташник, М.М., Левит М.В. Видимость науки [Текст] // Директор школы. – 2016. – № 2.
12. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–10.
13. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
14. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
15. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст] / под ред. В.С. Лазарева. – М. : Центр социол. и экон. исслед., 1997. – 336 с.
16. Федоров, В.А., Колегова Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.И. Романцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. – 226 с. – С. 12.
17. Шамова, Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами [Текст]. – М. : Владос, 2002. – 216 с.
18. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

УДК 371.32

Е.С. Богданова (Симакова)

РАБОТА НАД ИСТОРИЗМАМИ В ХОДЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье показано, что на завершающем этапе школьного языкового и литературного образования должна продолжаться работа над историзмами и текстами, содержащими историческую лексику.

Автор доказывает, что основными методами работы над художественным текстом, содержащим историзмы, являются социокультурное комментирование, обращение к справочной и энциклопедической литературе, составление и использование собственных словарей, установление соотношения с современными реалиями и использование наглядных образов, и приводит примеры упражнений, основанных на применении этих методов.

художественный текст, историзм, обучение интерпретации художественного текста, методы и приемы обучения.

Важная роль в современной образовательно-воспитательной системе отводится изучению культурных и языковых традиций. «Традиции представляют собой существенный элемент культуры общества, обеспечивающий целостность

и устойчивость социума и одновременно являющийся механизмом сохранения национальной культуры и ее межпоколенной трансляции», – утверждает А.Г. Пашков¹. Это значит, что традиции органично связаны с культурой общества и обеспечивают его устойчивость, в связи с чем все способы обучения, основанные на традициях народа, являются перспективными. При этом педагогику как науку можно адекватно представить только и исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего².

Известно, что язык народа неразрывно связан с его культурой, историей, национальным способом мышления и отражения мира. Изучая язык, ребенок приобщается к истокам, учится видеть в языке то, что есть или было в жизни, осознает, что язык – зеркало истории народа. Особый пласт словарного запаса языка – устаревшая лексика – может дать молодому поколению много знаний о развитии материальной и духовной культуры нашей страны, поэтому именно историзмам и приемам их изучения в школе мы уделим внимание в данной работе. Наш интерес к названной проблематике усиливается ещё и в свете задач федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС): в качестве метапредметного результата стандарт выдвигает требование обучения смысловому чтению, что возможно только при условии формирования навыков трех видов текстовой деятельности учащихся – текстообразующей, текстовоспринимающей и интерпретационной.

Невнимание читателя к устаревшим словам может привести к искажению интерпретации текста. Школьники должны понять, что историзмы имеют национально-культурную соотнесённость, их изучение – это один из путей постижения родной культуры и истории своего народа. Им следует научиться соотносить историзм с эпохой и освоить способы толкования текстов с исторической лексикой.

Адекватное понимание текста возможно тогда, когда читающий воспринял и правильно понял значение каждой включённой автором лексемы. И понимание это должно быть не поверхностным: на ментальном экране читающего только тогда сложится цельная панорама, когда он увидит стоящие за словом предмет, признак, в полной мере ощутит состояние или представит движение, узрит ассоциативный пласт и коннотативное значение. Такое чтение требует широкого лексикона и богатого тезауруса. Отсюда понятно, почему многие методисты (в частности, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина) подчеркивают значимость словарно-лексической работы в школе.

Изучение лексики, в том числе и устаревшей, начинается в начальной школе, занимает значительное место в программе 5-го класса и продолжается в последующие периоды школьного образования. Однако историзмы, т.е. слова, которые устарели в силу того, что ушли из жизни реалии, которые обозначались данными лексемами, являются «темными» местами художественного текста (ХТ) для старших школьников.

Так, например, при чтении и анализе стихотворения Н. Заболоцкого «Поэма весны» (в эксперименте участвовали 56 учащихся 10–11-х классов школ города Рязани) трудность у испытуемых вызвал вопрос «Почему в стихотворении жук назван

¹ Пашков А.Г. Принцип народности в воспитании как отражение общинно-коллективистской сути традиционной русской культуры // Психол.-пед. поиск. 2014. № 2 (30). С. 67.

² Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 5.

менестрелем?». Ответ «не знаю» дали многие учащиеся – 67,8 %. Лишь небольшое количество испытуемых указало на некоторое сходство жука со средневековым певцом и поэтом: «жужжание напоминает песню» – 14,2 %, «скачет», «танцует», «странствует по полю» – 5,4 %. Ряд учащихся считает, что автор привёл это сопоставление «просто для красоты, для придания образности» – 5,4 %. При этом именно те, кто увидел сходство между объектами перенесения смысла (*менестрель* и *жук*), дали толкование этому метафорическому выражению. Из них знали значение слова «менестрель» 9 %, остальные, опираясь на контекст, догадались о его ядерном значении (поэт-певец). Значительная часть опрошенных (25 %) сочла, что это «вид жука». Видно, что незнание лексического значения историзма вызвало затруднение в интерпретации ХТ. И это определяет актуальность вопроса о путях работы с историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности учащихся на завершающем этапе школьного языкового и литературного образования.

На наш взгляд, эффективность формирования умения правильно воспринимать и интерпретировать ХТ, содержащий историческую лексику, в определенной мере зависит от того, насколько школьники умеют опознавать историзмы, соотносить их с той эпохой, когда они были в активном употреблении, анализировать связь историзма с обозначаемой им реалией прошлого, определять роль историзма в тексте и, используя собственные энциклопедические знания, интегрируя информацию, полученную при изучении разных предметов школьного курса, толковать их, а в случае затруднения обращаться к разным видам помощи. Задача учителя – так организовать процесс работы над текстом на уроках русского языка, словесности, чтобы в поле зрения учащихся попадали тексты разных эпох и чтобы школьники представляли, что лексика, выходящая за рамки современного широкого употребления, нуждается в особом внимании, поскольку ее игнорирование может привести к ошибкам в интерпретации ХТ.

Важно, чтобы школьники поняли, что историзмы имеют национально-культурную соотнесенность, что их изучение при чтении ХТ – один из путей постижения родной культуры и истории своего народа. Так, например, в повести А.С. Пушкина «Дубровский» читатель найдет многочисленные номенклатурные наименования: названия должностных лиц (*канцелярист*, *коллежский асессор*, *поручик* и др.), учреждений (*земский суд*, *околоток* и др.), административных единиц прошлого (*уезд*, *имение* и др.), документов (*купчая*, *подорожная* и др.). Анализ этих лексических единиц можно сопровождать исторической справкой, которая позволит не только точнее понять значение историзма, но и познакомиться с некоторыми особенностями социальной стратификации, устройства общества дореволюционной России.

В произведениях зарубежных писателей можно встретить немало историзмов, свидетельствующих о реалиях быта других народов. К примеру, Ч. Диккенс в романе «Посмертные записки Пиквикского клуба» также использует лексемы, сегодня являющиеся историзмами и называющие реалии прошлого: наименования людей (*эсквайр*, *фримены*, *уотермен*, *кебмен* и др.), учреждений (*долговая тюрьма*, *работный дом* и др.), транспортных средств (*омнибус*, *портшез* и др.). Знакомство с данной исторической лексикой приобщает к миру старой Англии.

Следует научить школьников по текстовым приметам догадываться об описываемой в тексте эпохе, находя в его ткани сигналы исторической информации. Таким сигналами, в частности, являются историзмы. Обратимся к первому предло-

жению рассказа А.П. Чехова «В ландо»: *Дочери действительного статского советника Брындина, Кити и Зина, катались по Невскому в ландо*. В нем читатель находит лексему «статский советник», и сведущий или любознательный, привыкший уточнять информацию по достоверным источникам актуализирует в своем сознании необходимые данные: этот гражданский чин введен в 1722 году петровской «Табелью о рангах», а отменен в 1917 году. Следовательно, события, описываемые в рассказе, относятся к XVIII – началу XX века. Это подтверждается и историзмом «ландо», обозначающим тип четырехместной повозки, который был изобретенный в XVIII веке. Более точно определить эпоху поможет упоминание в следующем предложении «*шляпы с галунами*»: такие шляпы носили в XIX веке, когда гражданская форменная одежда, установленная реформой 1834 года, стала изобиловать украшениями (*галун* – позумент, тесьма). Дальнейшее чтение подтвердит данную гипотезу, так как в тексте имеется точное указание на время событий: «*Сегодня у наших служащих панихида по Тургеневе...*», следовательно, речь идет о 1883 годе, когда умер писатель. Так анализ историзмов помог нам определить время действия и выдвинуть смысловую гипотезу.

Осмысление текстового времени может быть осложнено в связи с тем, что общий уровень лингвосоциокультурной компетентности у многих школьников невысок. Следовательно, в ряде случаев до чтения текста учитель должен организовать актуализацию фоновых исторических знаний школьников, используя для этого методы фронтального опроса, работу со справочной и энциклопедической литературой, подготовку сообщений учащимися, восприятие визуальной информации (живописи, кино).

Для эффективной работы над интерпретацией ХТ важно добиться освоения школьниками приемов толкования выражений, включающих историзмы. Поскольку обозначаемые историзмами реалии ушли из жизни и связаны с бытом, традициями, отношениями прошлого, оптимальными приемами толкования их значения являются визуализация (демонстрация зрительного образа), развернутое описание, историко-культурный комментарий, обращение к специальным словарям³.

Так, толкование историзма «*рынды*», встречающегося в предложении «*У двух дверей стояли по двое белые рынды с топориками на плечах, неслышно переминаясь*» (А.Н. Толстой «Петр Первый») будет полным только при условии восприятия зрительного образа. *Рында* – оруженосец-телохранитель великих князей Московских и русских царей XIV–XVII веков. Слово это многозначное: в других контекстах оно может обозначать тип судового колокола. Без показа изображения рынды-оруженосца в его парадных одеждах-терликах белого цвета, расшитых серебром, в рысьей шапке, сафьяновых белых сапогах, с бердышом на плече понимание образа будет неполным или ошибочным.

Важно, чтобы школьник имел представление о том, что у лексемы может быть не только денотативное, но и коннотативное значение, причем второй пласт значений может меняться со сменой исторической парадигмы: вспомним, например, толкование лексем «*органы*», «*партком*», устойчивого выражения «*слово и дело*» в разные периоды.

³ Например: Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVIII – XX вв. М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. 608 с.

Думается, что для учителя, который ищет пути оптимизации работы над восприятием и интерпретацией исторического ХТ, важно определить тематические группы историзмов и осмыслить, какие приемы работы следует применять, если в анализируемом ХТ имеются историзмы определенных типов. Представим эту информацию в виде таблицы.

Виды историзмов и приемы работы над ними

Виды историзмов	Примеры	Приемы работы
Именующие предметы быта прошлых эпох	Соха, поддѣвка, ермолка, епанча, зыбка, переvara, облатка	Демонстрация зрительного образа (предметной картинки), анализ назначения предмета быта; посещение исторических и этнологических музеев и осмотр экспозиции; просмотр виртуальных выставок
Названия устаревшей техники, оружия и предметов военного обихода	Конка, омнибус, галиот, праща, секира, редут, пакебот	Демонстрация зрительного образа (предметной картинки), обсуждение назначения и технических возможностей устройства; подготовка сообщений с презентацией
Наименования государственных и социально-политических органов и учреждений, в том числе аббревиатуры	Гильдия, магистрат, реввоенсовет, шкраб, рабкрин, НКВД	Рассказ учителя о социально-политическом устройстве общества; определение роли структуры в общественно-политическом устройстве эпохи; раскрытие значения аббревиатур
Топонимы и административные названия	Волость, уезд, губерния, Петроград	Соотношение с современными наименованиями; знакомство с картами
Наименования должностей, званий, людей по роду деятельности и статусу	Баскак, борзятник, урядник, маркитант, середняк, ассессор, политрук	Рассказ учителя о социально-политическом устройстве общества; знакомство с историческими документами (например, с петровской «Табелью о рангах»); сообщение о месте и роли человека с определенным статусом в системе общественных отношений прошлого
Наименования объектов среды жизнедеятельности человека, инфраструктуры	Ямщицкая, харчевня, рига, люнет, хоромы, людская, гридница	Работа со справочной литературой, знакомство с назначением данного объекта; демонстрация зрительного образа; подготовка сообщений с презентацией

Продолжение табл.

Виды историзмов	Примеры	Приемы работы
Названия денежных единиц	Империал, полушка, пятиалтынный, резана	Установление соотношения с современными денежными единицами (если это возможно); обсуждение покупательной способности
Наименования единиц измерения	Верста, гран, миткаль, вершок, аршин	Установление соотношения с современными единицами измерения, составление таблиц пересчета
Наименования явлений социальной и культурной жизни	Дуэль, ликбез, шимми, ангажемент, ересь, афронт	Чтение справочной информации; выступление с сообщением; анализ причин возникновения и исчезновения данного явления
Экономические понятия	Окладной лист, барщина, оброк, купчая	Знакомство с экономическими отношениями прошлого; работа со справочной литературой

Основными методами работы над ХТ, содержащим историческую лексику, являются социокультурное комментирование ⁴, обращение к справочной и энциклопедической литературе (словарям и энциклопедиям), составление и использование собственных словарей, установление соотношения с современными реалиями и использование наглядных образов.

Важную роль в процессе текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности играет рефлексия как механизм, необходимый для осмысления субъектом целей и применяемых им способов осуществления деятельности, сопоставления полученных промежуточных или конечных результатов с неким эталоном, а также для принятия решения о корректировке деятельности или продукта. Это своего рода взгляд в себя, позволяющий ответить на вопросы: «Что я делал?», «Как я делал?», «Что я получил?», «Что и почему не удалось?», «Как следует делать в будущем?» ⁵.

Рефлексивное чтение связано с осознанием реципиентом собственного понимания или непонимания. Овладение механизмом рефлексии способствует осознанию темных мест текста, в том числе и связанных с наличием исторической лексики. В процессе восприятия такого текста рефлексия должна привести к осмыслению понятного и непонятного в тексте, нахождению тех слов и выражений, которые могут вызывать затруднение при интерпретации, выяснению их лексического и контекстуального значения.

Приведем примеры упражнений, основанных на применении этих методов.

⁴ Богданова Е.С. Социокультурный комментарий в системе обучения школьников пониманию художественного текста // Интеграция образования. 2015. Т. 19 (81). С. 93–99.

⁵ Богданова Е.С. Формирование рефлексивных умений старших школьников, необходимых для осуществления текстовой деятельности // Сибир. учитель. 2016. № 2 (105). С. 90.

Упражнение 1. Найдите в предложениях, взятых из романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина», историзмы. Пользуясь справочными источниками, выясните их значение. Определите роль историзма в тексте.

1) В то время в военной среде жестокое обращение не представлялось чем-нибудь ненормальным; ручные побои, палка, штицрутены так и сыпались градом, но требовалось, чтоб эти карательно-воспитательные меры предпринимались с толком и «за дело». 2) С одного краю, в некотором отдалении от дома, виднелись хозяйственные постройки: конюшни, скотный двор, людские и проч., но и там не слышно было никакого движения, потому что скот был в стаде, а дворовые на барщине. 3) Четырнадцать лет он тянул лямку, прежде нежели стяжал возжеленный чин коллежского регистратора, но и после того продолжал числиться тем же писцом, питая лишь смутную надежду на должность столоначальника, хотя, с точки зрения кляузы, способности его не оставляли желать ничего лучшего.

Упражнение 2. Прочитайте пятый абзац очерка И.А. Бунина «Тень птицы». Найдите в тексте слова, которые помогут вам догадаться, в какое время происходят описанные в тексте события. Свое мнение обоснуйте.

Упражнение 3. Пользуясь «Школьным словарем устаревших слов русского языка»⁶, составьте словарики «Старинные женские головные уборы», снабдите его картинками. Объясните, как выглядели героини следующих описаний:

И на бабе не то чтобы платок, как бывает, пирогом или кокошник на голове, а немецкий капор такой, как немки ходят, знашь, в капорах, – так капор называется, знашь, капор (Н.В. Гоголь). Разрумяненные купчихи в парчовых кокошниках и полушубках чинно кивают, как глиняные кошечки, не шевеля своего туловища и едва процеживая сквозь зубы свои требования (И.И. Лажечников). Он стоял позади гостей, рядом с хозяйкой дома бабой Толкачихой, на голове которой красовалась нарядная кичка с фасонными рогами (В.Я. Шишков). Ей помогла подняться коренастая незнакомая женщина, одетая в засаленный дублённый полушубок и мужскую шапку-треух (А.И. Мусатов). Встрепенулася иволгой чуткою, / Повернула головкой, что вспугнутая, / И каптур стала скидывать, вслушиваясь... (Л.А. Мей).

Упражнение 4. Прочитайте рассказ И.А. Бунина «Антоновские яблоки». Найдите в тексте историзмы. Подготовьте к ним справочные материалы, включающие словарные статьи и иллюстрации. Создайте электронный документ, содержащий текст рассказа с гипертекстовыми ссылками, пройдя по которым читатель может найти комментарии, толкования слов и иллюстрации.

Упражнение 5. Пользуясь ресурсом «Национальный корпус русского языка»⁷, найдите тексты, в которых встречаются упоминания старинных транспортных средств (*конка, омнибус, дрожки, одноколка, дровни, линейка*). Сделайте карточки, на которые поместите отрывки данных текстов и иллюстрации с изображением старинных транспортных средств.

⁶ Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов...

⁷ Национальный корпус русского языка. URL : <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 14.04.2016).

Упражнение 6. Установите соответствие между текстами с выделенными словами и репродукциями (репродукции и тексты предъявляются на слайде):

Текст	Произведение живописи
1. В толпе могучих сыновей, С друзьями, в гряднице высокой Владимир-солнце пировал... (А.С. Пушкин)	А. Ряпушкин А. «В тереме»
2. У Машеньки в светелке пяльцы, кот, Икона с вербой, в клетке канарейка (Б. Садовской)	Б. Маковский К. «Свадебный боярский пир в XVII веке»
3. В покоях пышных блещет свет лампад; В серебряном ковше кипит вино... (М.Ю. Лермонтов)	В. Демаков Е. «У окошка»

Упражнение 7. Прочитайте фрагмент текста А.И. Солженицына. О каком историческом периоде и явлении жизни того времени говорит автор? Одинаковое ли значение вкладывается в понятие «*беспартийный*» в наше и в советское время? Можно ли понять текст, не уяснив значения историзма «*партком*»? Найдите, пользуясь интернет-источниками, сведения о роли парткомов в жизни советского общества. Подумайте, мог ли герой отказаться «написать или почти только подписать газетную статью». Подумайте, как знание историзма «*партком*» и реалий, с ним связанных, помогло вам понять текст.

...Вскоре после того он [Яконов] поехал в заграничную командировку. А когда вернулся, ему дали написать или почти только подписать газетную статью о разложении Запада, его общества, морали, культуры, о бедственном положении там интеллигенции, о невозможности развития науки. Это была не правда, но как будто и не ложь. Эти факты были, хотя и не только они. Беспартийного, его вызвали в партком и очень настаивали. Колебания Яконова могли вызвать подозрения, положить пятно на его репутацию. Да и кому, собственно, могла повредить такая заметка? Неужели Европа от нее пострадает? Заметка была напечатана.

Таким образом, изучение русского языка в культурологическом аспекте предполагает обращение к исторической лексике, что не просто расширяет лексикон учащихся, а служит способом реализации принципа соизучения языка и культуры.

В заключение отметим, что работа над художественным текстом, содержащим историческую лексику, способствует расширению круга историко-культурных знаний учащихся, а умение опознавать историзмы и правильно использовать приемы их толкования обеспечивает полноценную интерпретационную деятельность.

Список использованной литературы

1. Богданова, Е.С. Социокультурный комментарий в системе обучения школьников пониманию художественного текста [Текст] // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19 (81). – С. 93–99.
2. Богданова, Е.С. Формирование рефлексивных умений старших школьников, необходимых для осуществления текстовой деятельности [Текст] // Сибирский учитель. – 2016. – № 2 (105). – С. 89–93.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 14.04.2016).

4. Пашков, А.Г. Принцип народности в воспитании как отражение общинно-коллективистской сути традиционной русской культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 66–73.

5. Рогожникова, Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVIII – XX вв. [Текст]. – М. : Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 608 с.

6. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.



Культура профессиональной подготовки специалистов

УДК 378.147

Т.Г. Авачёва, М.Н. Дмитриева, А.В. Ельцов, А.А. Кривушин

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены возможности информационных технологий при обучении физике и математике студентов-фармацевтов. Представлены примеры внедрения элементов компьютерного моделирования и виртуального эксперимента в учебный процесс. Исследованы перспективы развития профессиональных навыков будущих провизоров на основе инновационных методов и технологий.

информационная технология, интернет-ресурс, виртуальный эксперимент, математика, физика, фармация.

В процессе подготовки фармацевтических кадров базовые знания, навыки и умения формируются в рамках освоения таких дисциплин, как физика и математика. Не секрет, что уровень подготовки абитуриентов по данному направлению не высок в связи с отсутствием учета знаний по физике и математике при поступлении в вуз. При этом современные методы диагностики, лечения, исследования веществ основаны на физических законах и не могут обойтись без точных математических расчетов. При обучении студентов фармацевтических специальностей существует острая необходимость в совершенствовании педагогических технологий с целью повышения качества подготовки специалистов, развития у обучающихся интереса к данным дисциплинам. Одно из направлений такого совершенствования – применение информационных технологий (ИТ) в обучении физике и математике.

На современном этапе развития общества, науки и техники информационные технологии проникли во все сферы жизни человека. Перед высшей школой ставится задача не только снабдить будущего специалиста общеобразовательными и профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и научить его практическому использованию их в решении специальных вопросов с помощью новейших компьютерных средств и современных информационных технологий (СИТ) ¹.

¹ См.: Авачёва Т.Г., Дмитриева М.Н., Шмонова М.А. Организационно-методические аспекты применения интерактивной технологии обучения «Flipped classroom» на занятиях по математике в медицинском вузе // Непрерывное математическое образование: проблемы, научные подходы, опыт и перспективы развития : сб. ст. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Москва: ГБОУ г. Москвы «Школа №1021», 16.06.2016). М., 2016. С. 79–84 ; Зверева Ю.С. Информатизация образования // Молодой ученый. 2016. № 6.3. С. 23–26 ; Шмонова М.А. Использование компьютерных технологий в обучении математике студентов медицинских вузов // Аспирант. вест. Ряз. гос. ун-та имени С.А. Есенина. 2013. № 22. С. 57–59 ; Ельцова Л.Ф., Ким З.М. Инновационные образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов при формировании общекультурных компетенций // Школа будущего. 2014. № 6. С. 3–10.

При обучении студентов специальности 33.05.01 «Фармация» в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования предусмотрены дисциплины «Математика» и «Физика» на первом курсе, «Информатика» и «Компьютерные технологии в фармации» на втором курсе. В Рязанском государственном медицинском университете имени И.П. Павлова в рабочем плане этой специальности на них выделены учебные часы лекционных и практических занятий, самостоятельной работы студентов (СРС) согласно таблице.

Распределение учебных часов для специальности «Фармация»

Дисциплина	Семестр	Количество часов					Форма контроля
		всего	лекций	практич. занятий	лаборат. работ	СРС	
Математика	1-й	72	14	34	–	24	Зачет
Физика	2-й	108	20	–	52	36	Зачет
Информатика	2-й	72	14	–	34	24	–
	3-й	36	6	–	18	12	Зачет
Компьютерные технологии в фармации	4-й	72	14	–	34	24	Зачет

Насыщенная современная тематика курсов и ограниченное учебное время требуют применения интенсивных методов обучения с использованием СИТ и соответствующего программного обеспечения. Практические занятия по информатике и некоторые занятия по физике и математике со студентами проводятся по следующей схеме: изучение нового материала по электронному учебнику или объяснение преподавателя, выполнение соответствующего задания на персональном компьютере, обсуждение и сдача зачета по темам.

Выбранная методика показала хорошие результаты: индивидуальная работа с электронным учебником плюс объяснения преподавателя делают полученные знания полными; затем эти знания закрепляются на практике и при обсуждении². Особо отметим, что студенты – будущие провизоры – с большим интересом относятся к таким занятиям, считают полученные знания полезными для будущей профессиональной деятельности.

Улучшение полученных результатов планируется путем наращивания дидактического материала в виде комплексных заданий, подготовленных в соответствии с СИТ и педагогическими технологиями³.

В современной теории образования достаточно прочно утвердилось словосочетание «информационная педагогическая технология». Это стало возможным

² Махмудов М.Н., Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. Принципы создания электронного учебника // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 4–7.

³ Иванов В.В., Авачёва Т.Г. Дистанционный учебный курс «Физика. Часть III: Оптика, Квантовая природа излучения, Квантовая механика, Физика твердого тела, Физика атомного ядра и элементарных частиц» // Хроники объединен. фонда электрон. ресурсов. Наука и образование. 2015. № 12 (79). С. 101.

благодаря интенсивному проникновению информатики и компьютерной техники в среду образования, где все чаще приходится сталкиваться с информационным подходом к пониманию самой сущности процесса образования. При этом образовательный процесс понимается как канал передачи информации от источника (электронного учебника, обучающей программы и т.п.) к потребителю этой информации (студенту, слушателю, учащемуся). Причем качественные показатели такого обучения значительно превышают возможности традиционной схемы учитель–ученик.

Аргументом в защиту данного положения могут служить задачи по классическому математическому анализу, решаемые студентами с использованием программы Advanced Grapher на практических занятиях по математике.

Эффективность применения программы Advanced Grapher 2.01 в обучении математике студентов фармацевтических специальностей объясняется доступностью ее для пользователей в силу того, что она разрабатывалась как приложение ОС Windows, со стандартным интерфейсом и свободным доступом через Интернет.

Основные возможности программы:

1) ввод аналитического или табличного задания функции, построение ее графика и редактирование его (изменение масштаба, смещение, выбор цвета, толщины и стиля линий и т.д.);

2) исследование функции на заданном отрезке (поиск нулей функции, вычисление производной, определение точек экстремума);

3) построение графиков нескольких функций и определение с заданной точностью координат точек их пересечения;

4) определение уравнений касательной и нормали к графику функции с построением их графиков;

5) вычисление определенных интегралов и площадей фигур, ограниченных заданными линиями с заштриховкой полученной области.

Кроме задач математического анализа программа решает задачи регрессионного анализа:

6) определение уравнения регрессии по ряду экспериментальных точек, используя выбор зависимости (линейная, квадратичная, обратно пропорциональная, экспоненциальная и др.);

7) нахождение наилучшего описания зависимости (оптимальное уравнение регрессии).

Для иллюстрации применения Advanced Grapher в обучении студентов приведем пример использования ее для решения задания, традиционно рассматриваемого в курсе математике в первом семестре в разделе математического анализа ⁴.

Задание. Найти площадь фигуры, ограниченной графиками функций $y = x + 3$ и $y = x^2 + 1$. Изобразить полученную область на координатной плоскости. Проверить правильность вычислений.

Решение.

1. Построение графиков функций.

Для этого в меню программы выбираем пункт «Графики», а в раскрывшемся списке – «Добавить график». В появившемся диалоговом окне вводим анали-

⁴ Шмонова М.А. Модель математической компетентности студентов медицинских вузов // Школа будущего. 2016. № 2. С. 101–112.

тическое описание функций $y_1(x) = x + 3$ и $y_2(x) = x \times x + 1$. Или можно воспользоваться кнопкой «+F».

На рис. 1 представлены вид панели инструментов и меню при работе в окне Advanced Grapher, а также диалоговое окно при добавлении графика первой функции.

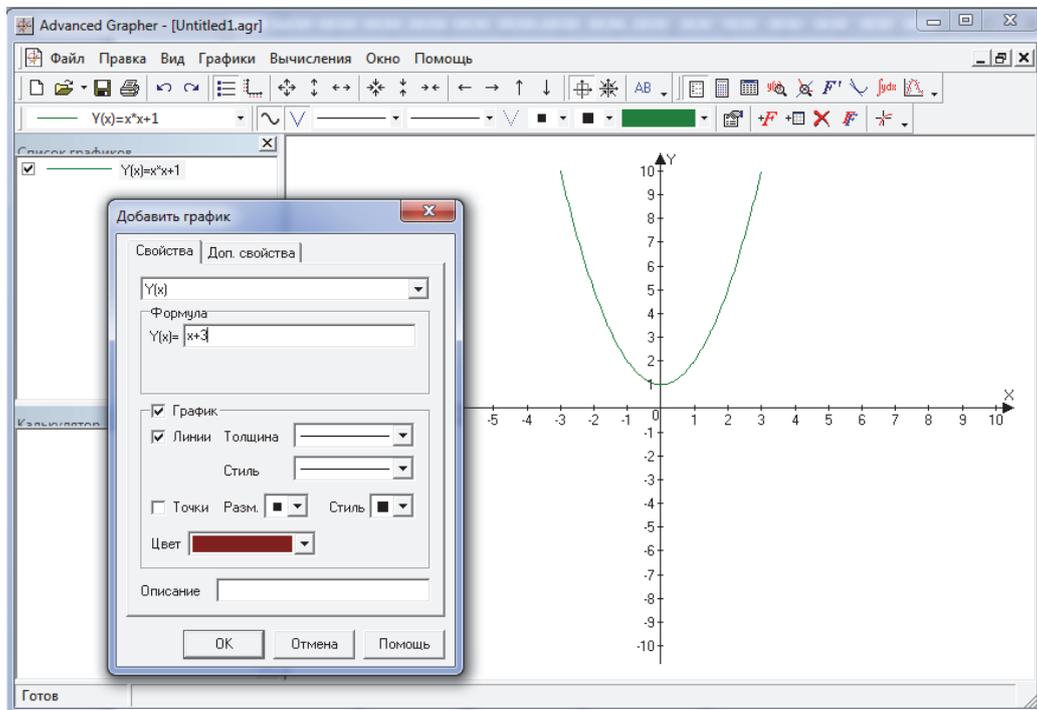


Рис. 1. Построение графика функции в программе Advanced Grapher

2. Нахождение абсцисс точек пересечения графиков (рис. 2, 3).

В меню выбираем пункт «Вычисления» и затем – «Пересечения». Здесь выбираем описание двух функций $y_1(x)$, $y_2(x)$ и получаем координаты точек их пересечения: $(-1, 2)$ и $(2, 5)$. Следовательно, значения абсцисс $x_1 = -1$, и $x_2 = 2$.

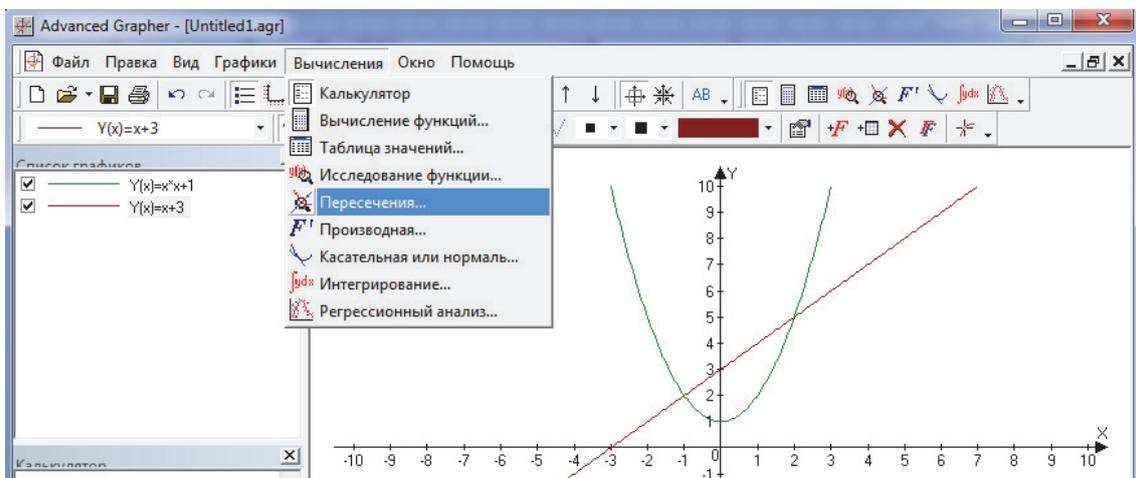


Рис. 2. Нахождение точек пересечения графиков в Advanced Grapher

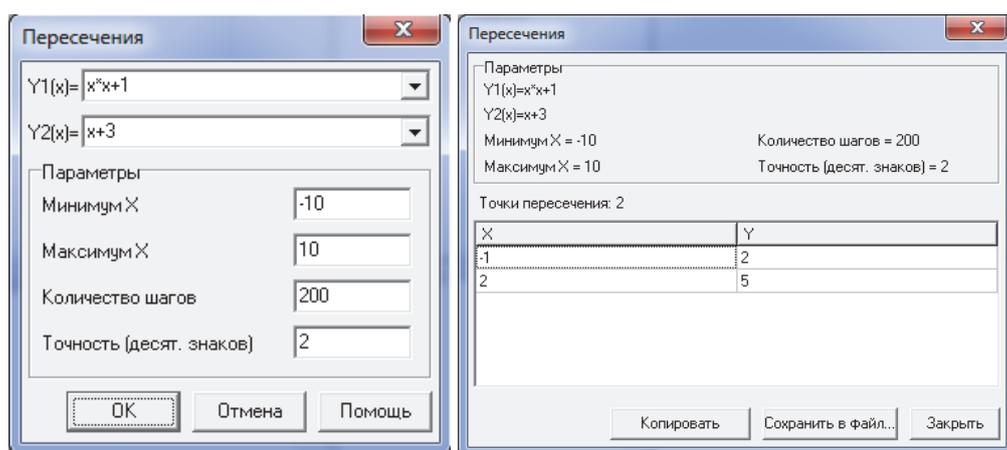


Рис. 3. Параметры поиска и результаты нахождения точек пересечения графиков в Advanced Grapher

3. Вычисление площади полученной области.

Сначала получим результат аналитически – путем вычисления определенного интеграла от -1 до 2 от разности двух функций – $y_1(x)$ и $y_2(x)$ – по формуле Ньютона–Лейбница:

$$\int_{-1}^2 ((x+3) - (x^2+1)) dx = \left(\frac{x^2}{2} + 3x - \frac{x^3}{3} - x \right) \Big|_{-1}^2 = \left(\frac{4}{2} + 6 - \frac{8}{3} - 2 \right) - \left(\frac{1}{2} - 3 + \frac{1}{3} + 1 \right) = 8 - \frac{1}{2} - 3 = 4,5.$$

Получили: площадь области равна 4,5 квадратной единицы.

4. Проверка результата.

Для этого в меню программы Advanced Grapher выберем пункт «Вычисления» и затем «Интегрирование». Далее выбираем из списка две рассматриваемые функции и указываем отрезок интегрирования от -1 до 2 (рис. 4).

Здесь же выбираем «Добавить график», т.е. получение заштрихованной области на графике. Параметры построения заштрихованной области показаны на рис. 4. Нажав на кнопку «Считать», получим результат: 4,5.

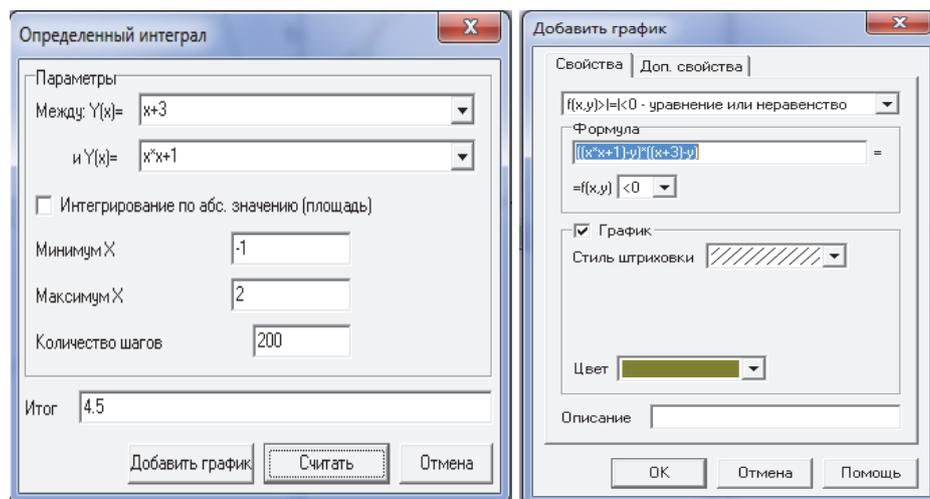


Рис. 4. Параметры поиска и результаты нахождения точек пересечения графиков в Advanced Grapher

На рис. 5 показана заштрихованная область, ограниченная графиками заданных функций.

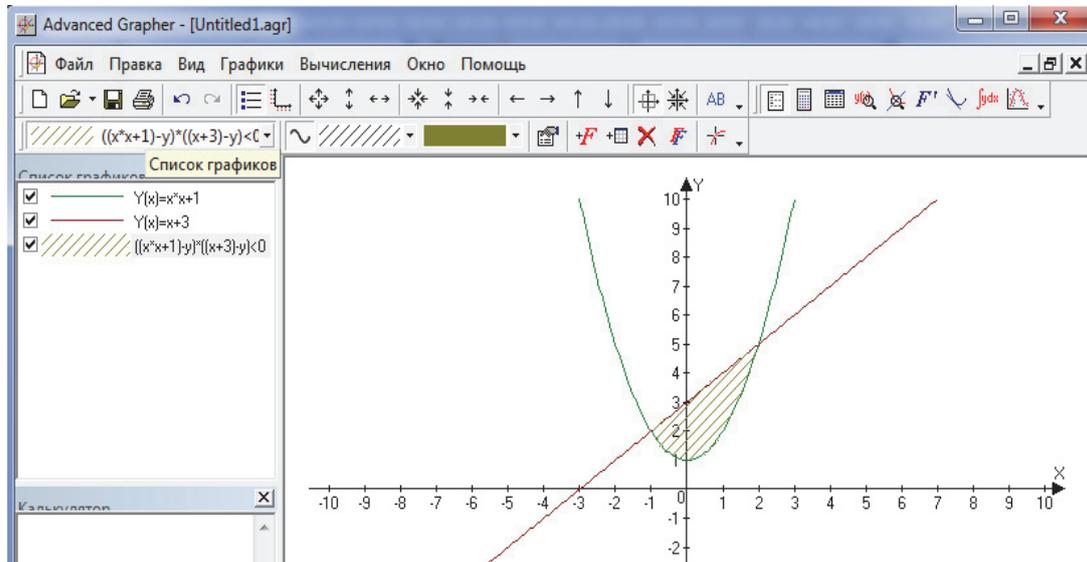


Рис. 5. Выделение ограниченной области в Advanced Grapher

Таким образом, проведенная в программе Advanced Grapher проверка показала правильность расчетного значения интеграла и, соответственно, полученного значения площади области, ограниченной графиками заданных функций.

Приведенный пример показывает, что программу Advanced Grapher можно использовать для уточнения и проверки решения различных задач математического анализа. Использование ее на практических занятиях по математике позволяет рассматривать и решать довольно сложные задания в отведенное учебное время, а студентам дает представление и умение работать с современными программными средствами, мотивируя их на изучение математики и повышение уровня сложности освоения материала ⁵.

В свете сказанного представляется эффективным использование в обучении несложных математических программ, решающих частные задачи (вычисление производной и интеграла, исследование функции, матричные вычисления и т.д.). Через глобальную сеть Интернет любой преподаватель может легко найти такие программы, как Advanced Grapher, Trigon, Transp, Fractan, 3dg, Master Function.

Помимо Advanced Grapher 2.01 существует ряд специальных математических пакетов программ, например, MathCad и MathLab. Они обладают довольно широким спектром возможностей для решения математических задач,

⁵ Шмонова М.А. Исследовательская деятельность студентов медицинских вузов при изучении математики в условия реализации ФГОС ВО // Стандартизация математического образования: проблемы внедрения и оценка эффективности : материалы XXXV междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики ун-тов и пед. вузов. 2016. С. 323–325 ; Дмитриева М.Н., Авачёва Т.Г. Дифференцированное обучение студентов медицинских специальностей математическим дисциплинам // Материалы ежегод. науч. конф. Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова. 2016. С. 148–151.

но работа с ними не так доступна и легка, как с Advanced Grapher. Кроме того, учебное время, отведенное на курс математики, не позволяет столь же подробно с ними ознакомиться, тем более при обучении студентов специальностей «фармация».

Особо отметим возможности широко известного приложения MS Excel для решения ряда расчетных задач по статистическому анализу данных ⁶. В состав пакета анализа этой программы входят описательная статистика, корреляция, регрессия, дисперсионный анализ и др. (рис. 6). Студентам объясняется преимущество использования MS Excel при решении статистических задач: простота использования, доступность программного обеспечения, визуализация результатов, экономия времени.

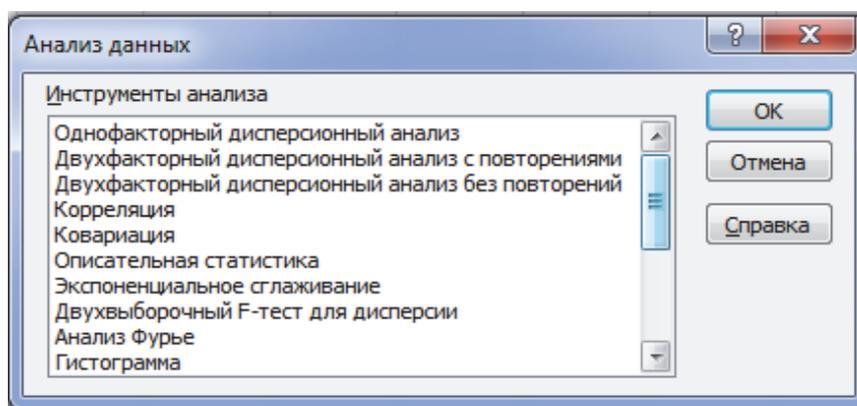


Рис. 6. Инструменты пакета анализа MS Excel

Рассмотрим пример решения подобной задачи в MS Excel при обучении будущих фармацевтов.

Задание. На химическом производстве получены следующие пять пар наблюдений о зависимости выхода продукции Y (кг/ч) от температуры реакции X ($^{\circ}\text{C}$).

x	51	32	70	83	44
y	73	15	85	125	37

Следует:

- построить корреляционное поле;
- вычислить выборочный коэффициент корреляции;
- найти уравнение линейной регрессии;
- построить на корреляционном поле график регрессии;
- спрогнозировать средний выход продукции при температуре реакции 75°C .

⁶ Дмитриева М.Н. Описательная статистика в MS Excel // Материалы межрегион. науч. конф. с междунар. участием Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова / под общ. ред. В.А. Кирюшина. 2014. С. 362–365.

Решение:

а) создаем таблицу данных на листе в MS Excel, строим корреляционное поле, выделив данные и вставив точечный график (рис. 7).

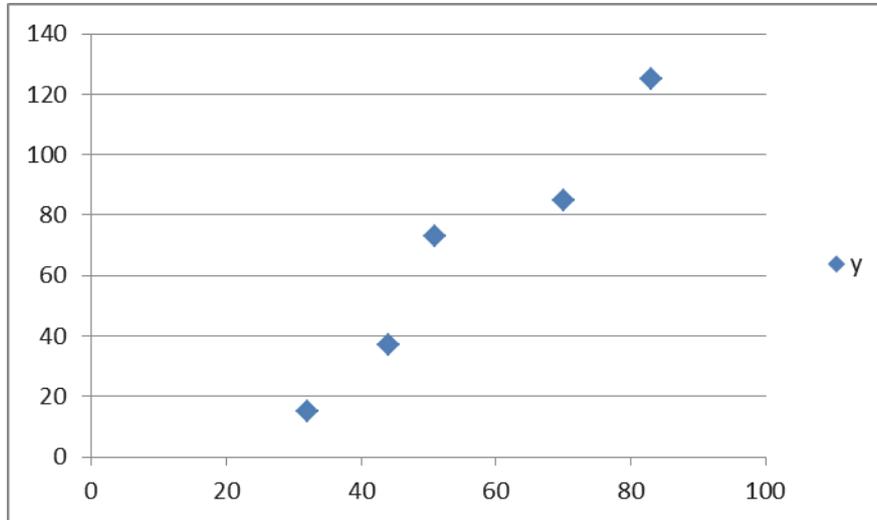


Рис. 7. Корреляционное поле

б) вычисляем выборочный коэффициент корреляции, применив инструмент «Корреляция» в пакете анализа (рис. 8).

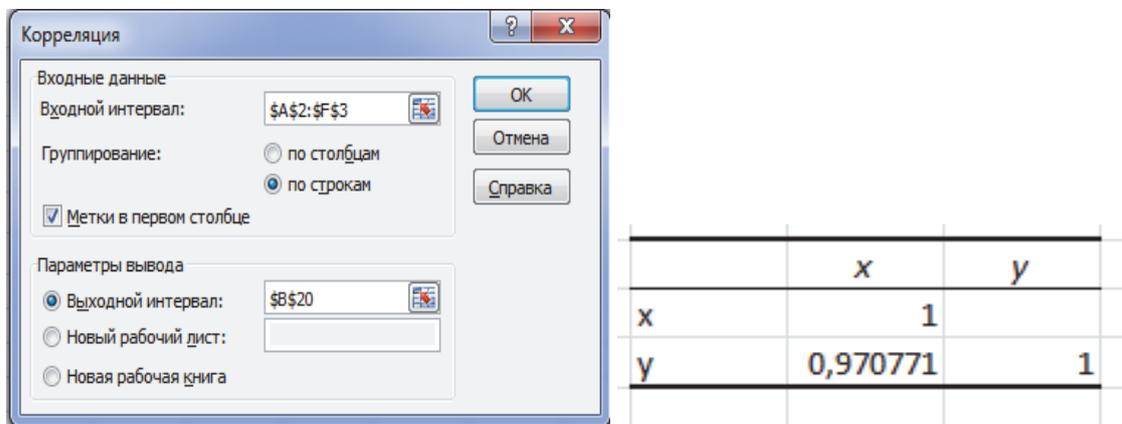


Рис. 8. Диалоговое окно «Корреляция» в MS Excel и результат вычислений

Получили значение коэффициента более 0,97. Следовательно, связь между признаками в данной выборке сильная.

в) находим уравнение линейной регрессии с помощью контекстного меню «Добавить линию тренда» (рис. 9, а);

г) строим график регрессии (рис. 9, б).

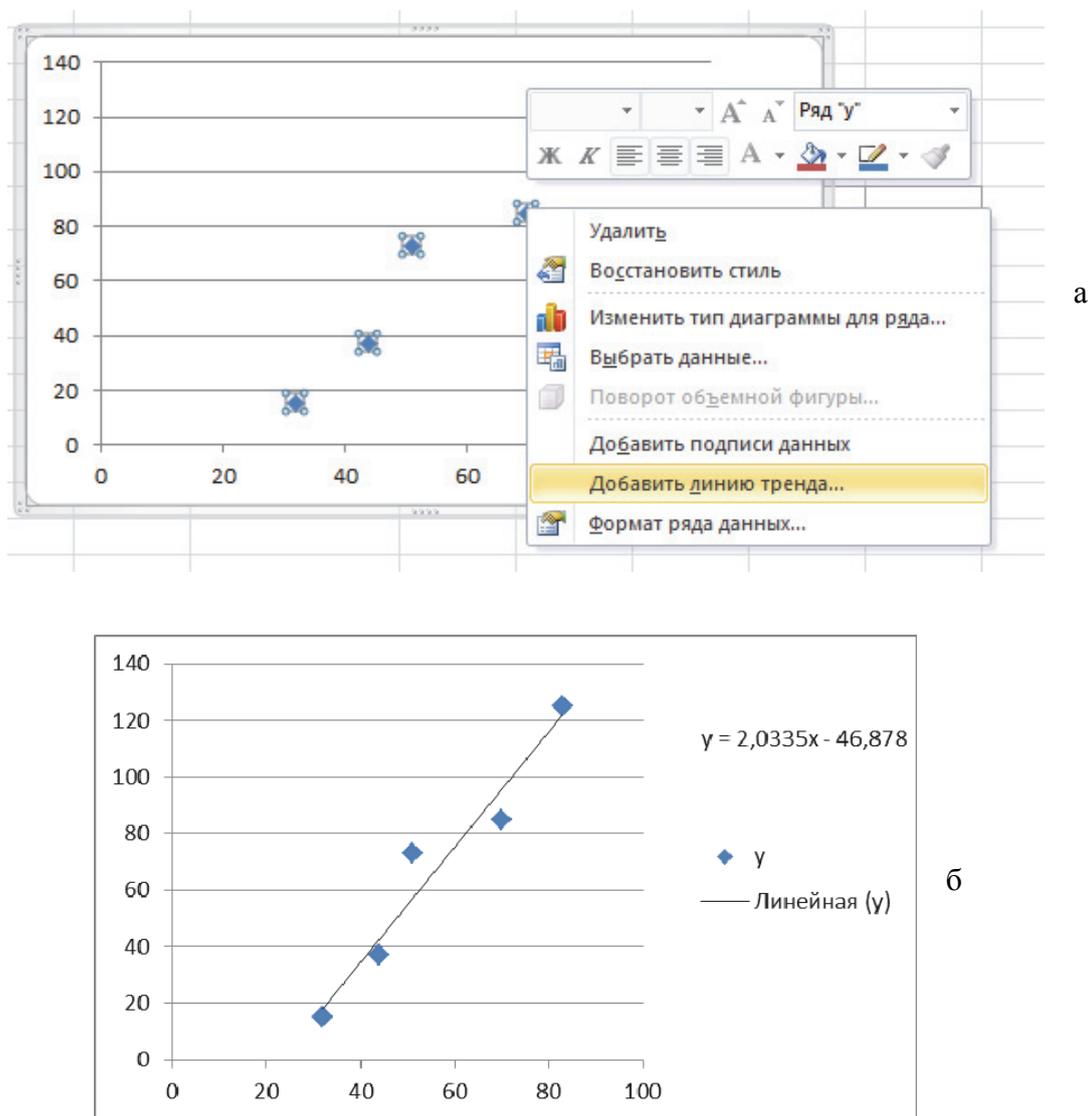


Рис. 9. Добавление линии тренда в MS Excel (а) и график регрессии (б)

Получили линейное уравнение вида $y = 2,0335x - 46,878$;

д) используя полученную зависимость, можно спрогнозировать средний выход продукции при температуре 75°C : $Y(75) = 105,6$ (кг/ч).

Надо сказать, что программа MS Excel достаточно мощная и возможности ее весьма обширны. Одних только математических, логических, бухгалтерских, статистических функций, которые Excel умеет выполнять над табличными данными, – более 200 штук. Именно поэтому применение Excel весьма эффективно и дает большие возможности.

Отметим, что данная программа применяется и при выполнении лабораторных работ по курсу «Физика, математика» на стоматологическом факультете при анализе выборки. Также разработана лабораторная работа по изучению упругих свойств веществ, выполняемая в среде MS Excel.

При обучении в рамках курса «Физика» студентов фармацевтических специальностей применение информационных технологий осуществляется по трем основным направлениям:

- компьютерное моделирование изучаемых физических процессов и виртуальный лабораторных практикум;
- использование дистанционных технологий для обеспечения удаленного доступа учащихся к полезной информации;
- разработка электронных средств поддержки обучения физике (лекционных презентаций, учебных видеофильмов и т.д.), в том числе с привлечением наиболее подготовленных студентов.

Традиционно по способу показа изучаемых физических явлений и закономерностей лабораторные работы можно классифицировать на следующие группы.

Первая группа опытов связана с непосредственной демонстрацией изучаемых явлений и закономерностей и представляет такой способ демонстрирования, который позволяет студентам воспринимать изучаемые явления непосредственно с помощью органов чувств. Например, при наблюдении за движением жидкости в капиллярах, даже если изображение капилляра проецировать на экран в увеличенном виде, делает его хорошо наблюдаемым без изменения содержания. Наблюдателю видны и капилляр, и жидкость, и характерная поверхность жидкости (мениск), и подъем жидкости в капилляре (в этом случае явление воспринимается непосредственно зрением).

Во вторую группу входят опыты, связанные с опосредованным восприятием, когда в ходе их проведения студенты наблюдают сопутствующие опыту эффекты. Так, органы чувств человека не могут непосредственно воспринимать электрический ток, магнитное поле и многие другие явления природы, в связи с чем мы можем судить о них только по их воздействию на другие объекты.

Третью группу составляют модели, т.е. демонстрируются не сами физические явления и закономерности, составляющие предмет изучения, а их аналоги⁷. В модельном эксперименте студенты наблюдают не само явление и даже не отражение этого явления в сопутствующих изменениях, а нечто совершенно иное, имеющее лишь сходство с изучаемым явлением. Поэтому к модельному демонстрационному эксперименту как средству наглядности следует прибегать лишь в тех случаях, когда непосредственный и опосредованный показы невозможны.

В отдельную группу можно вынести демонстрации реальных физических объектов и процессов, которые недоступны в условиях физических лабораторий образовательных учреждений. Так, при изучении физики зачастую требуется дорогостоящее специальное оборудование, которое могут себе позволить только крупные научно-исследовательские центры. Следует учитывать и тот факт, что некоторые физические явления попросту опасны для жизни и здоровья обучающихся.

В настоящее время ресурсы сети Интернет содержат всевозможную информацию и специализированные программы, которые широко используются в обучении на современном этапе развития науки. Большое внимание уделяется так называемым образовательным ресурсам, включающим в себя большие объемы информации по многим направлениям и сферам образования. Это интернет-

⁷ Ельцов А.В., Махмудов М.Н. Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 145–151.

ресурсы образовательного назначения, компьютерные программные средства, электронные библиотеки, пользующиеся особой популярностью, поскольку они предоставляют открытый доступ к полнотекстовым информационным ресурсам, и т.д. Все перечисленные виды ресурсов в полной мере применяются в образовательном процессе на занятиях по физике, но следует упомянуть такие сайты и порталы, которые наряду с теоретическим материалом осуществляют виртуальный эксперимент, демонстрацию определенных явлений, которые сложно воспроизвести в учебной лаборатории.

Виртуальный физический эксперимент в настоящее время обретает особую популярность, в связи с сокращением часов на практические занятия, отсутствием необходимого оборудования. Также он себя оправдывает в случае невозможности проведения определенного опыта по причине его опасности для здоровья, массивности конструкций оборудования, продолжительности выполнения, сложности математического расчета результатов и недостаточного финансирования. В настоящее время существует большое разнообразие возможностей применения в учебном процессе как виртуального эксперимента, так и интернет-ресурсов (авторы вели работу в соответствующем направлении⁸).

Применение технологий дистанционного обучения в образовательном процессе вуза при изучении дисциплины «Физика» также подробно рассматривалось и нашло свое отражение в некоторых работах авторов⁹. Дистанционные технологии объективно способствуют активизации самостоятельной работы студентов при изучении курса физики, обеспечивают доступ к учебным материалам различных форматов, позволяют организовать контроль знаний студентов в форме выполнения домашних заданий, прохождения тестов. Проведение отработки пропущенных студентами занятий в системе электронного обучения на платформе Moodle также экономит педагогические и материально-технические ресурсы учебного заведения¹⁰.

Важнейшей формой применения информационных технологий при обучении в рамках курса «Физика» являются лекционные занятия в сопровождении электронных презентаций. Это повышает информативность и эффективность лекционного материала, ввиду того что в данном случае у студентов задействованы и зрительный, и слуховой каналы восприятия¹¹. Увеличивается наглядность излагаемого материала, особенно при представлении физических явлений с использо-

⁸ См.: Кривушин А.А. Возможности виртуального физического эксперимента на занятиях по астрономии и физике // Учеб. физика. 2015. № 5. С. 57–61; Ельцов А.В., Кривушин А.А. Использование ресурсов сети интернет в преподавании астрономии, физики, а также исследовательской деятельности // Школа будущего. 2014. № 2. С. 115–120.

⁹ Авачёва Т.Г., Буробин М.А., Кривушин А.А. Применение дистанционных технологий для преподавания физики в вузе // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф. : в 4 т. Ряз. гос. радиотехнич. ун-т / под общ. ред. О.В. Миловзорова. Рязань, 2016. С. 289–292; Ельцов А.В., Махмудов М.Н. Применение дистанционных образовательных технологий при изучении естественно-научных и технических дисциплин // Инновационные образовательные технологии в техническом вузе : сб. науч. ст. Межрегион. науч.-метод. конф. 2015. С. 9–13.

¹⁰ Иванов В.В., Авачёва Т.Г. Дистанционный учебный курс... С. 101.

¹¹ Авачёва Т.Г., Дмитриева М.Н., Кривушин А.А. Интегративный подход в обучении математике, физике и медицинской информатике студентов медицинского вуза // Школа будущего. 2016. № 5. С. 83–90.

ванием Flash-анимаций, видеозаписей физических явлений, которые изобразить на доске при традиционном изложении не представлялось возможным (рис. 10).



Строение глаза

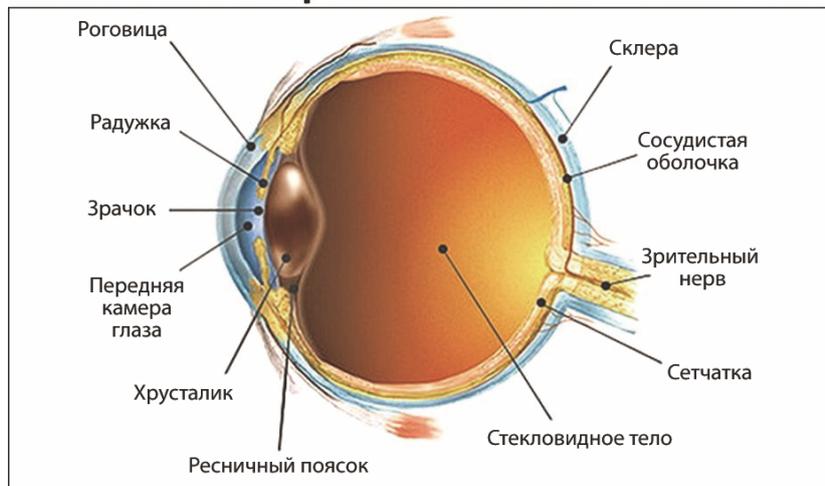


Рис. 10. Примеры слайдов лекционной презентации по курсу «Физика»

С помощью мультимедийных технических средств и мастерства преподавателя на занятии обеспечивается активная связь между преподавателем и студентом, которая отличается от простого доведения до обучаемых учебного материала. Среди явных преимуществ – разнообразие видов деятельности на занятии, а также то, что преподавателем не теряется нить доведения материала¹².

¹² Авачёва Т.Г., Дмитриева М.Н., Кривушин А.А. Развитие навыков исследовательской деятельности студентов медицинского вуза при обучении дисциплин физико-математического профиля // Школа будущего. 2016. № 5. С. 91–99.

В заключение нельзя не отметить противоречие, возникающее в эпоху всеобщей информатизации. Сегодня молодое поколение все больше интересуется использованием информационных технологий в качестве развлечения, а не в целях обучения и получения новых знаний. Развить у обучающихся интерес к использованию информационных технологий в научных целях может только компетентный учитель – преподаватель, который способен обучить молодежь навыкам жизни в век информационных технологий и дать основу владения этими технологиями¹³. Иными словами, процесс информатизации образования невозможен без участия грамотного и квалифицированного специалиста, глубоко знающего процессы, происходящие в образовании, умеющего использовать ИТ в своей профессиональной деятельности, обладающего грамотностью и высокой эрудицией.

Список использованной литературы

1. Авачёва, Т.Г., Буробин М.А., Кривушин А.А. Применение дистанционных технологий для преподавания физики в вузе [Текст] // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф. : в 4 т. Ряз. гос. радиотехнич. ун-т / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – 2016. – С. 289–292.
2. Авачёва, Т.Г., Дмитриева М.Н., Кривушин А.А. Интегративный подход в обучении математике, физике и медицинской информатике студентов медицинского вуза [Текст] // Школа будущего. – 2016. – № 5. – С. 83–90.
3. Авачёва, Т.Г., Дмитриева М.Н., Кривушин А.А. Развитие навыков исследовательской деятельности студентов медицинского вуза при обучении дисциплин физико-математического профиля [Текст] // Школа будущего. – 2016. – № 5. – С. 91–99.
4. Авачева, Т.Г., Дмитриева М.Н., Шмонова М.А. Организационно-методические аспекты применения интерактивной технологии обучения «Flipped classroom» на занятиях по математике в медицинском вузе [Текст] // Непрерывное математическое образование: проблемы, научные подходы, опыт и перспективы развития : сб. ст. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Москва: ГБОУ г. Москвы «Школа № 1021», 16.06.2016). – М., 2016. – С. 79–84.
5. Дмитриева, М.Н. Описательная статистика в MS Excel [Текст] // Материалы межрегион. науч. конф. с междунар. участием Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова / под общ. ред. В.А. Кирюшина. – Рязань, 2014. – С. 362–365.
6. Дмитриева, М.Н., Авачёва Т.Г. Дифференцированное обучение студентов медицинских специальностей математическим дисциплинам [Текст] // Материалы ежегод. науч. конф. Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова. – Рязань, 2016. – С. 148–151.
7. Ельцов, А.В., Махмудов М.Н. Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 145–151.
8. Ельцов, А.В., Кривушин А.А. Использование ресурсов сети интернет в преподавании астрономии, физики, а также исследовательской деятельности [Текст] // Школа будущего. – 2014. – № 2. – С. 115–120.
9. Ельцов, А.В., Махмудов М.Н. Применение дистанционных образовательных технологий при изучении естественно-научных и технических дисциплин [Текст] // Инновационные образовательные технологии в техническом вузе : сб. науч. ст. Межрегион. науч.-метод. конф. – 2015. – С. 9–13.
10. Ельцова, Л.Ф., Ким З.М. Инновационные образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов при формировании общекультурных компетенций [Текст] // Школа будущего. – 2014. – № 6. – С. 3–10.

¹³ Зверева Ю.С. Информатизация образования...

11. Зверева, Ю.С. Информатизация образования [Текст] // Молодой ученый. – 2016. – № 6.3. – С. 23–26.

12. Иванов, В.В., Авачёва Т.Г. Дистанционный учебный курс «Физика. Часть III. Оптика, квантовая природа излучения, квантовая механика, физика твердого тела, физика атомного ядра и элементарных частиц» [Текст] // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов. Наука и образование. – 2015. – № 12 (79). – С. 101.

13. Кривушин, А.А. Возможности виртуального физического эксперимента на занятиях по астрономии и физике [Текст] // Учебная физика. – 2015. – № 5. – С. 57–61.

14. Кривушин, А.А. Изучение солнечно-земной физики как учебной дисциплины в медицинском вузе в рамках элективного курса [Текст] // Материалы межрегион. науч. конф. с междунар. участием Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова / под общ. ред. В.А. Кирюшина. – 2014. – С. 368–370.

15. Махмудов, М.Н., Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. Принципы создания электронного учебника [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 10 (94). – С. 4–7.

16. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

17. Шмонова, М.А. Использование компьютерных технологий в обучении математике студентов медицинских вузов [Текст] // Аспирантский вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2013. – № 22. – С. 57–59.

18. Шмонова, М.А. Исследовательская деятельность студентов медицинских вузов при изучении математики в условия реализации ФГОС ВО [Текст] // Стандартизация математического образования: проблемы внедрения и оценка эффективности : материалы XXXV междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики ун-тов и пед. вузов. – 2016. – С. 323–325.

19. Шмонова, М.А. Модель математической компетентности студентов медицинских вузов [Текст] // Школа будущего. – 2016. – № 2. – С. 101–112.

УДК 378.974

Г.И. Христенко

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ

Раскрывается сущность профессиональной креативности будущих мастеров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. На конкретных примерах демонстрируются возможности технологического сопровождения развития данного феномена.

профессиональная креативность, мастер декоративно-прикладного искусства, народные промыслы, педагогическая технология, технологическое сопровождение.

В настоящее время креативность обоснованно называют одной из ключевых характеристик профессионала в любой сфере деятельности. При этом следует подчеркнуть, что есть такие области, где данное качество специалистов давно и традиционно выступает определяющим. К ним, безусловно, относятся декоративно-прикладное искусство и народные художественные промыслы. Закономерен тот факт, что творческие способности мастеров данного профиля можно и нужно раз-

вивать, используя разнообразие методов и образовательных технологий, которые в своей совокупности составляют продуманное технологическое сопровождение рассматриваемого процесса. Однако, прежде чем перейти к иллюстрирующим примерам, необходимо конкретизировать суть самого явления креативности.

Нельзя не согласиться с мнением Н.В. Мартишиной, оценивающей креативность как феномен, обеспечивающий человеку насыщенную творческую реальность и творческое долголетие. В частности, она пишет: «Креативность есть интеграция способностей и свойств, способствующих творческому осмыслению человеком накопленного, в том числе и другими, разнопланового опыта жизнедеятельности, постижению окружающей действительности, пониманию собственных возможностей нестандартно, но при этом продуктивно решать многообразные задачи, генерируемые стремительно меняющимся миром, развитию профессионально-личностной мобильности и прогнозированию будущих инноваций»¹.

Оттолкнувшись от этого определения, мы предложили авторскую трактовку сущности профессиональной креативности мастеров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: *это – интегративный феномен, позволяющий на основе осмысления комплексного знания сохранять, творчески актуализировать и приумножать имеющиеся ценности, традиции и накопленный предшествующими поколениями мастеров опыт создания произведений, служащих для оформления быта и интерьера, но при этом обладающих высокими эстетическими качествами и рассчитанных на положительный художественный эффект.* Именно креативность обеспечивает мастеру возможность генерировать новые идеи и воплощать это новое в той или иной области искусства и практической деятельности.

Раскрывая аспект технологий процесса его развития, следует подчеркнуть явно выраженный культурологический характер предложенного сопровождения, особо зафиксировать осмысленное, эмоционально окрашенное воплощение его на практике. Здесь уместно привести слова А.А. Романова о том, что важно «помочь молодому человеку ощутить культуру как единое целое, научить ставить “последние вопросы” и мучиться ими. Приближение к решению этих задач позволит дополнить когнитивно-информационную парадигму образования парадигмами смысловой и культурологической. Необходимость такого подхода очевидна»².

В нашей статье рассматриваются примеры, иллюстрирующие эффективность заявленных парадигм и продуктивность научно обоснованного и эмпирически проверенного технологического сопровождения развития профессиональной креативности будущих мастеров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Все они взяты из практики коллектива ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» и из личного опыта автора, уже много лет работающего в этом замечательном вузе. Помимо названных характеристик им присущи и гуманитарные свойства, что полностью согласуется с выводом Б.В. Илькевича и К.Б. Илькевича: «для современного художественно-промышленного образования наиболее близка гумани-

¹ Мартишина Н.В. Креативность: образовательные технологии развития // Психол.-пед. поиск 2016. № 3. С. 36–49. С. 38.

² Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. поиск 2016. № 3. С. 5–14. С. 11.

тарная парадигма, в наибольшей степени соответствующая доктринальным идеям российского образования и специфике психолого-педагогического взаимодействия представителей свободных творческих профессий»³.

Прежде чем перейти к представлению некоторых локальных технологий, органично вошедших в комплексное технологическое сопровождение, выскажем два соображения. Во-первых, принципиальную роль при его организации и реализации имеют смысловые акценты: ценностное наполнение, погружение в творчество, стимулирующее творческую самореализацию, отбор сущностного материала и педагогического инструментария. Учитывая доминанты творчества и ценностей, мы определили данное сопровождение как креативно-ценностное. Во-вторых, успех сопровождения зависит от принятия каждым субъектом, включенным в рассматриваемый процесс, его приоритетов.

Оценивая концептуальную основу всего технологического сопровождения, отметим, что в ней явно выделяются гуманистические, ценностные, творческие, культурологические начала. Она органично соединяет в себе традиционные и инновационные идеи, а также авторитет и свободу. Не менее значимо то, что сопровождение позволяет воплотить на практике ориентиры на подготовку будущего мастера к созданию и качественного массового продукта, отвечающего лучшим образцам промысла, и высокохудожественных шедевров.

Креативно-ценностное технологическое сопровождение рассматриваемого процесса согласуется с теорией А.А. Вербицкого о контекстном обучении в высшей школе, в соответствии с которой студент совершает поступательное движение от учебной деятельности к деятельности профессиональной⁴. В практике Гжельского государственного университета присутствуют все три обучающие модели, характерные для контекстного обучения. Первая модель предполагает традиционное изложение информации. На занятиях по дисциплинам, включенным в учебный план, делается акцент на ценностную составляющую творчества мастера Гжели, на творческие характеристики самого промысла. Вторая модель (имитационная) связана с моделированием будущей профессиональной деятельности. В изучаемом образовательном процессе это достигается полным воссозданием производственного цикла гжельского промысла. Третья модель (социальная) реализуется в разных форматах: выполнение студентами научно-исследовательских работ и проектов соответствующего профиля, выпускных работ, которые впоследствии вписываются в социокультурное пространство нашей образовательной организации.

Кроме технологий учебного процесса в рассматриваемое сопровождение включены и иные технологии – воспитания, развития, социализации. Чтобы не перегрузить публикацию, остановимся только на тех из них, которые получили широкую известность далеко за пределами Гжели.

Первой в этом ряду будет технология организации Фестиваля детского, юношеского и студенческого творчества «Синяя птица Гжели». Она может быть представлена и оценена как самостоятельная образовательная технология, но, вместе с тем, она интегрирует нескольких локальных технологий и является ча-

³ Илькевич Б.В., Илькевич К.Б. Основы художественно-промышленного образования. Гжель : ГГХПИ, 2010. С. 61.

⁴ Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

стью комплексного технологического сопровождения рассматриваемого процесса. Организация каждого фестиваля подчинена алгоритму коллективного творческого дела, учитывает весь ранее накопленный фестивальный опыт. В этом нам видится некий символ, так как декоративно-прикладное искусство и любой народный художественный промысел всегда предполагают уважение и бережное отношение к истории и традициям.

Первый подобный фестиваль прошел в 1975 году, и ему сразу было дано имя «Синяя птица». Выбор этот не был случайным. В нем отразились две идеи: синяя птица как наиболее известный и узнаваемый символ мечты, фантазии, творческого полета и синяя птица как образ самой Гжели, ее искусства, для которого характерна голубовато-синяя гамма. Впоследствии сюда добавилось название самой Гжели.

Конкурсная программа включает много номинаций. Пять из них определились с самого начала существования фестиваля: «Рисунок», «Декоративно-прикладное искусство», «Вокал», «Хореография» и «Инструментальная музыка». С конца прошлого века обязательным является отборочный тур, регулирующий постоянно растущее число потенциальных участников. В 2012 году фестиваль стал всероссийским, что позволило значительно расширить его географию. Интенсивно расширяется и его пространство. Так, наряду с конкурсными площадками в него стали включать выставки керамики, технического и художественного творчества. В 2015 году впервые в программе появились мастер-классы гжельской росписи, гончарного искусства, изготовления народных кукол, открытые для всех желающих. Опыт оказался столь успешным, что было принято решение о закреплении данного направления работы в фестивальной программе.

Содержательная часть фестиваля всегда определяется ценностными ориентирами и смысловыми установками, присущими отечественному культурному наследию и современным культурным тенденциям. Многие из них согласуются со значимыми событиями в стране и в мире. Так, тематика фестиваля 2015 года была полностью связана с 70-летием Победы в Великой Отечественной войне. А в 2016 году, названном в России Годом российского кино, этот факт отразился в большом количестве фестивальных номеров и работ.

Фестиваль давно перешагнул границы нашей страны, став международным, а число его участников возросло до 1500 человек.

Не менее продуктивной технологией, развивающей креативность, является международный фестиваль «Художественная керамика», полностью посвященный гжельскому промыслу. Его палитра состоит из многочисленных научно-творческих мероприятий – конкурсов, выставок, мастер-классов отечественных и зарубежных художников, дискуссионных площадок, круглых столов. Конкурсные выставки творческих работ в категориях «Профессионал» и «Студент» распределяются по следующим номинациям: «Традиционная керамика (майолика, фаянс)», «Традиционная керамика (фарфор)», «Декоративная пластика (скульптура)», «Декоративная пластика (рельеф)», «Декоративная пластика (панно)», «Декоративная керамика (шамот)», «Дизайн в керамике».

Подчеркнем, что наши гжельские фестивали имеют мощный обучающий и развивающий эффект. Он связан с тем, что человеку творческой профессии необходимо постоянно находиться в атмосфере творчества, иметь возможность донести свои замыслы до людей, получить оценку своему творчеству. Кроме того,

видя, оценивая, осмысливая произведения других участников, будущий мастер обогащается духовно, профессионально, делая уже своим собственным достояние все лучшее из увиденного, услышанного, прочувствованного.

Приведенные технологии имеют четкую ориентацию на искусство, что и определяет их эффективность в развитии профессиональной креативности будущих мастеров гжельского промысла. Но не менее продуктивны и иные образовательные технологии, в частности, отнесенные к области научно-исследовательской деятельности. Примером, подтверждающим эту истину, является ежегодное участие Гжельского государственного университета в работе центральной площадки Всероссийского фестиваля науки НАУКА 0+ (город Москва, Центральный выставочный комплекс «Экспоцентр»). Здесь экспонируются произведения студентов факультета декоративно-прикладного искусства и дизайна, а также художественного отделения колледжа – структурного подразделения вуза. Выполненные из разных материалов с применением разнообразных техник исполнения, в частности, росписи и глазуровки, они свидетельствуют о значительном уровне профессионализма и высокой степени креативности наших студентов. На таких выставках они представляют сервизы, наборы посуды, вазы, блюда, декоративные композиции, мелкую пластику из фарфора, фаянса, майолики и шамота. Все это сопровождается научным рассказом о специфике самого производства. Готовя подобные выступления, будущие мастера Гжели углубляют знания о своем промысле, которые мы относим к когнитивному компоненту их профессиональной креативности.

Многое в этом плане дает включение студентов в подготовку и проведение различных научных конференций. Так, традиционно большой интерес вызывает у них международная научно-практическая конференция «Образование. Наука. Культура», ежегодно проводимая в вузе. Ее основные направления:

- изобразительное и декоративно-прикладное искусство, дизайн;
- педагогика профессионального образования;
- экономика и управление;
- социально-культурная деятельность, сервис и туризм;
- актуальные вопросы гуманитарных, социальных и естественных наук.

Готовясь к конференции, студенты стремятся сделать свои выступления запоминающимися, яркими и максимально информативными. С этой целью они прорабатывают значительное число источников, берут интервью у признанных мастеров, проводят серьезную исследовательскую работу. Все это, включая презентацию подготовленного материала, развивает их креативное начало – единство ценностных, когнитивных и процессуальных элементов.

Конференция всегда вызывает серьезный, живой интерес у научного и творческого сообщества разных стран. Ее работа сопровождается выставками скульптуры и живописи преподавателей и студентов университета.

Любая, даже отдельно взятая образовательная технология предоставляет богатые возможности для развития творческих способностей всех субъектов образования, задействованных в ее реализации. Еще больший эффект имеет комплексное технологическое сопровождение. Важно, чтобы оно было продуманно и системно. А главное, его должны осуществлять думающие, творческие люди, которые понимают, как из простого педагогического инструмента, каким, собственно, и является технология, сделать ее мощным средством креативного развития мастера (будущего и действующего) декоративно-прикладного искусства и народного промысла.

Список использованной литературы

1. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : моногр. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Жокина, Н.А., Мартишина Н.В., Педагогика как призвание [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 111–119.
3. Илькевич, Б.В., Илькевич К.Б. Основы художественно-промышленного образования [Текст] . – Гжель : ГГХПИ, 2010. – 124 с.
4. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск – 2016. – № 3 (39). – С. 36–49.
5. Мартишина, Н.В., Щетинина Н.В. От учительского института до классического университета [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 86–100.
6. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 616.89-008.15

С.А. Завражин

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ЛОКУС КОНТРОЛЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ФРУСТРАЦИОННЫХ СИТУАЦИЯХ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализируются результаты исследования особенностей локус контроля во фрустрационных ситуациях у подростков с нарушением интеллекта. Предлагается комплекс занятий по развитию у них субъективного локус контроля средствами театрализованной деятельности.

подросток, нарушение интеллекта, локус контроля, фрустрационная ситуация, театрализованная деятельность.

Современное российское общество, как показывают многочисленные исследования, живет в состоянии психического напряжения, глобального недоверия, растерянности, апатии, которые становятся источниками массовой фрустрации, увеличивают риск деструктивной активности личности. Турбулентный характер социального развития предъявляет повышенные требования к адаптационному потенциалу человека, ставит перед воспитательными институтами задачу формирования у подрастающего поколения стрессоустойчивости, жизнеутверждающих идеалов, способности прогнозировать последствия своих поступков и быть готовыми нести за них ответственность. Сходная задача стоит и перед системой специального образования, которая должна помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стать полноценным субъектом жизнедеятельности.

Решение данной проблемы затрудняется тем, что, как известно, учащиеся с ОВЗ в силу своих природных особенностей обладают низкими адаптационными возможностями, высокой степенью фрустрированности, склонны атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности внешним обстоятельствам, условиям и силам (экстернальный локус контроля), а не самому себе, своим усилиям, слабостям (интернальный, или субъективный, локус контроля). В этой связи представляется актуальной разработка методов, способствующих формированию у учащихся с ОВЗ умения адекватно разрешать ситуации, блокирующие деятельность на пути достижения цели (ситуации фрустрации), развивающих у них интернальный локус контроля.

Доказано, что для интерналов характерны бóльшая ответственность и социальная активность, последовательность в поведении, бóльшая степень самопринятия, доминантности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности. Они более спокойны, благожелательны, пользуются большей популярностью у окружающих, больше удовлетворены своим трудом, более успешны в учебе как в средней, так и в высшей школе. Для экстерналов более свойственны подозрительность, тревожность, депрессивность, неуверенность, зависимость, меньшая популярность у окружающих их людей, повышенная агрессивность, конформизм, авторитарность¹.

К технологиям, доказавшим свою эффективность при работе с эмоционально-поведенческой сферой детей, имеющих нарушения в развитии, относятся театрализованные игры². Принятие на себя различных ролей, воссоздание поступков людей способствуют проникновению в их чувства, сопереживанию им, что в конечном итоге влияет на развитие «социальных» эмоций и эмоционального интеллекта. В процессе общения во время театральных постановок ребенок приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми, а также овладевает навыками произвольного поведения, т.е. учится управлять собой, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками. Однако возможности использования театрализованной игры как результативного средства предупреждения повышенной фрустрированности подростков с нарушениями интеллекта, формирования у них внутреннего локуса контроля остаются недостаточно проясненными.

Планируя экспериментальную деятельность, мы исходили из предположения, что уровень сформированности субъективного локуса контроля у подростков с нарушением интеллекта, возможно, повысится, если будет создан и реализован комплекс занятий по развитию этого качества средствами театрализованной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась на базе специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений – школ-интернатов VIII вида № 1 и № 2 города Владимира. В экспериментальном исследовании приняли участие школьники 8-х классов. Контрольную группу составили 16 учащихся из школы № 2, экспериментальную – такое же количество учащихся из школы № 1. Возраст школьников – 13–14 лет.

При проведении исследования использовались тест изучения фрустрационных реакций Розенцвейга (в адаптации Н.В. Тарабриной) и методика диагностики локуса контроля Дж. Роттера.

Данные констатирующего эксперимента выявили, что у подростков обеих групп более выражен экстернальный (внешний) локус контроля с преобладанием неконструктивных (экстрапунитивных) фрустрационных реакций, направленных на осуждение других и отрицание своей вины.

По итогам эксперимента нами был разработан комплекс коррекционных занятий, направленных на развитие у подростков с нарушением интеллекта внутреннего локуса контроля во фрустрационных ситуациях средствами театрализо-

¹ Сосновский Б.А. Психология. М. : Высш. образование, 2008. С. 178.

² Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М. : Просвещение, 2002. С. 67.

ванной деятельности. В занятиях принимала участие экспериментальная группа численностью 16 человек. Формирующий этап эксперимента проходил на базе 8-х классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида № 1 города Владимира.

Комплекс занятий на развитие внутреннего локуса контроля во фрустрационных ситуациях средствами театрализованной деятельности был спроектирован на основе работ Л.Б. Баряевой³, Г.А. Волковой⁴, Е.В. Янгичер⁵.

Цели комплекса:

- научить учащихся видеть красоту и «нести добро»;
- воспитать творческую, гармонично развитую личность, умеющую общаться, дружить, жить интересной жизнью;
- помочь овладеть умениями публичного выступления;
- воспитать дисциплину, выносливость, трудолюбие, упорство, умение взаимодействовать друг с другом.

Задачи комплекса:

- формировать у учащихся общее представление о театральном искусстве;
- формировать у подростков эстетическое восприятие окружающей среды;
- обогащать внутренний мир учащихся, развивать умение создавать прекрасное;
- обучать школьников основам театрального искусства;
- развивать ритмические способности и координацию движений;
- развивать речевой аппарат посредством артикуляционной гимнастики;
- развивать умение управлять своим поведением во фрустрационных ситуациях;
- улучшать дикцию, тренировать четкое произношение гласных и согласных;
- учить пользоваться интонациями, выражающими различные эмоции;
- пополнять словарный запас и формировать четкую, грамотную речь;
- развивать способность представлять себя другим существом;
- развивать способность подбирать рифмы к заданным словам;
- развивать умение сочинять коллективную сказку (по очереди).

Формы и режим занятий: чтение, обсуждение, беседа, репетиция, выступление.

Обучающий эксперимент предполагал следующие этапы:

- игровой тренинг;
- работа с театральным словариком;
- театральные игры;
- репетиции и показ спектакля;
- подведение итогов работы, обсуждение спектакля.

Всего было проведено 19 занятий, с частотой два раза в неделю.

³ Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Загребяева Е.В., Зарин А.П. В мире сказки. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб. : Союз, 2001.

⁴ Волкова Г.А. Логопедическая ритмика : учеб. для студентов высш. учеб. заведения. М. : ВЛАДОС, 2002.

⁵ Янгичер Е.В. Использование арттерапии в коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально неблагополучных групп // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» 2009. № 4. С. 86–92.

Игровой тренинг включал в себя:

- общеразвивающие и специальные театральные игры, а также театральные этюды, игры на превращения, на развитие двигательных способностей подростков, упражнения на речевое дыхание, творческие игры со словом: работу со словами, которые подростки записывают в театральный словарь;
- изготовление афиш, программ, билетов, эскизов декораций, костюмов и т.д.;
- знакомство с основами театральной культуры.

На каждом занятии проводились игры и упражнения, которые способствовали овладению театральной деятельностью и развитию внутреннего локуса контроля.

Театральная игра была нацелена на развитие игрового поведения, эстетического чувства, способности творчески относиться к любому делу, уметь общаться со сверстниками и взрослыми людьми в различных жизненных ситуациях.

Общеразвивающие игры способствовали быстрой и легкой адаптации ребенка в школьных условиях и создавали предпосылки для успешной учебы за счет актуализации интеллектуальной, эмоционально-волевой и моторной сфер личности. При этом все подростки делились на мини-группы (по 8 человек) зрителей и исполнителей. Это давало возможность анализировать различные ситуации с разных позиций.

Специальные театральные игры использовались при работе над этюдами и при подготовке к спектаклю. Они развивают воображение и фантазию, готовят подростков к действию в сценических условиях, где все является вымыслом. Кроме того, подобные игры формируют умение действовать в предлагаемых обстоятельствах, веру в воображаемую ситуацию.

Знакомство подростков со сценическим действием проводилось на материале упражнений и этюдов. Использовалась импровизация на основе хорошо знакомых сказок.

Применялись комплексные ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, направленные на развитие естественных психомоторных способностей школьников, обретение ими ощущения гармонии своего тела с окружающим миром, развитие свободы и выразительности телодвижений. Развитие подростка проходило от движений и эмоций к слову. Подросткам с нарушением интеллекта легче выразить свои чувства и эмоции через пластику тела. Особенно интересные пластические образы возникали под влиянием музыки. Различные по характеру и настроениям музыкальные произведения стимулировали фантазию ребенка, помогали творчески использовать пластическую выразительность.

Занятия ритмопластикой были направлены на развитие:

- 1) двигательных способностей подростка (ловкости, подвижности, гибкости, выносливости);
- 2) пластической выразительности (ритмичности, музыкальности, быстроты реакции, координации движений);
- 3) воображения (способности к пластической импровизации).

Велась работа по развитию культуры и техники речи. Использовались игры и упражнения, направленные на тренировку дыхания и достижение свободы речевого аппарата, овладение правильной артикуляцией, четкой дикцией, разнообразными интонациями, логикой речи и орфоэпией.

В этот раздел входили игры со словом, развивающие связную образную речь, творческую фантазию, способность сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы, творческие игры со словами. Такие игры развивают воображение и фантазию детей, пополняют словарный запас, учат вести диалог с партнером, составлять предложения и небольшие сюжетные рассказы. Эти игры связывались со специальными театральными играми (например, на превращения и действия с воображаемыми предметами).

В раздел «Культура и техника речи» входили:

- дыхательные и артикуляционные упражнения;
- дикционные и интонационные упражнения;
- творческие игры со словом.

Учащиеся знакомились и с основами театральной культуры. Обеспечивались условия для овладения школьниками элементарными знаниями и понятиями, профессиональной терминологией театрального искусства. В раздел были включены следующие темы:

- особенности театрального искусства;
- виды театрального искусства;
- рождение спектакля;
- театр снаружи и изнутри;
- культура зрителя.

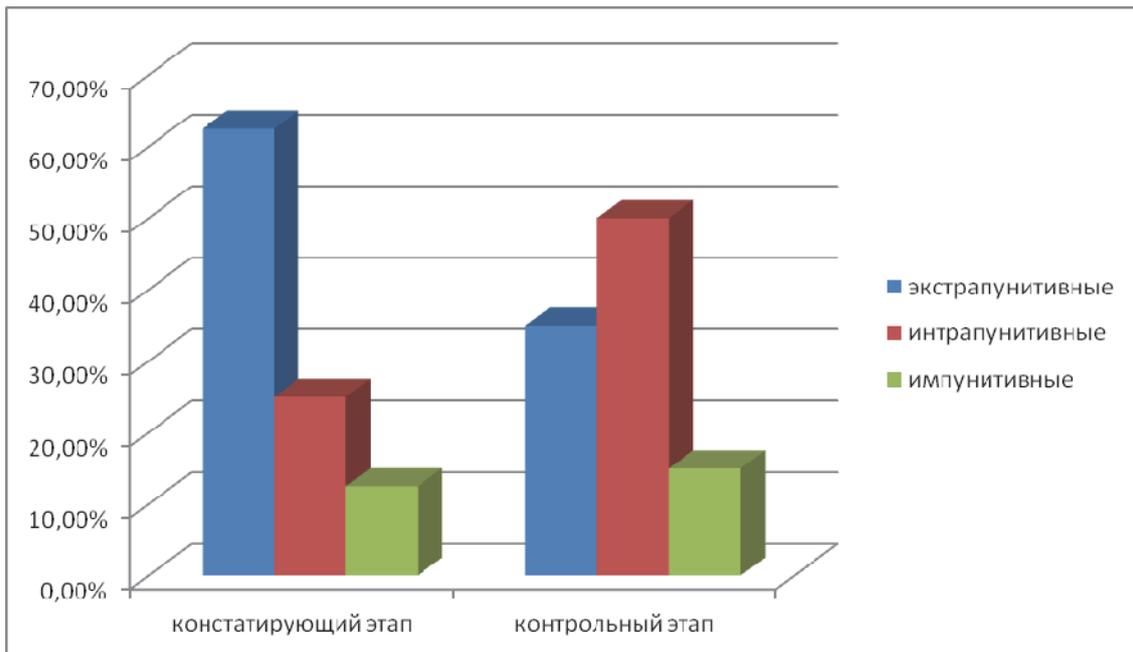
Работа над спектаклем предполагала:

- выбор произведения (например, «Сказка о потерянном времени», «Гуси-лебеди») и обсуждение его с детьми;
- творческий пересказ спектакля детьми;
- работа над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом;
- поиски музыкально-пластического решения отдельных эпизодов, постановка танцев; создание совместно с детьми эскизов декораций и костюмов;
- работа над эпизодами: уточнение предлагаемых обстоятельств и мотивов поведения отдельных персонажей;
- работа над выразительностью речи и подлинностью поведения в сценических условиях; закрепление отдельных мизансцен;
- репетиции отдельных картин в разных составах с деталями декораций и реквизита, с музыкальным оформлением;
- генеральная репетиция;
- премьера спектакля;
- повторные показы спектакля.

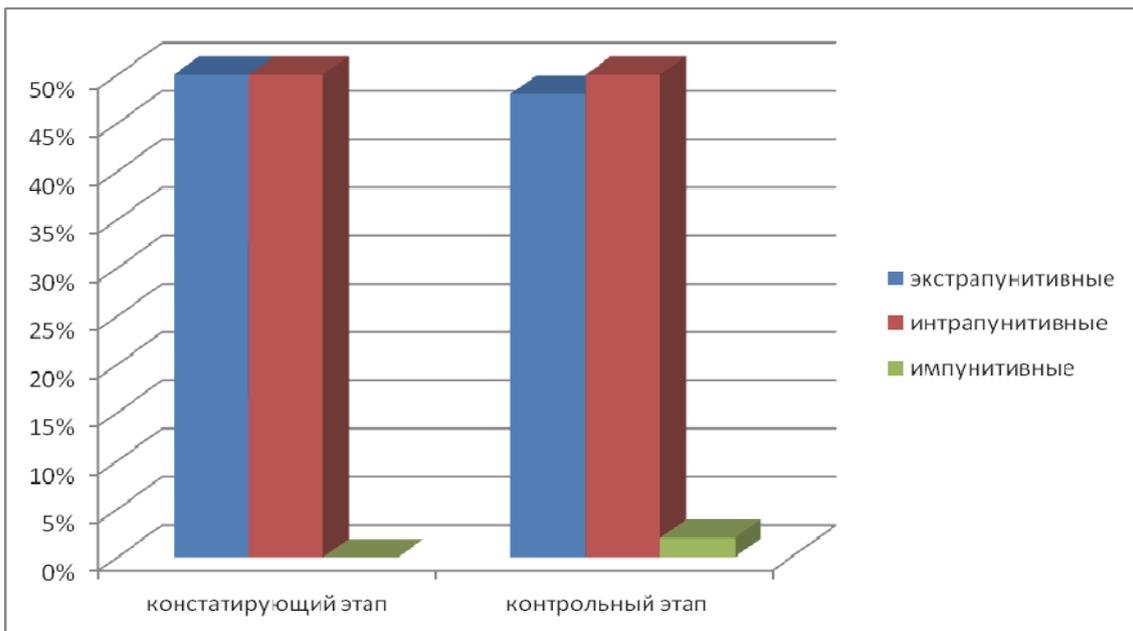
Критериями оценки эффективности комплекса занятий были повышение уровня сформированности субъективного локуса контроля и изменение модальности фрустрационных реакций с неконструктивных на конструктивные.

На контрольном этапе использовались те же методики, что и на констатирующем. Для более наглядного представления динамики результатов коррекционно-педагогической работы были составлены гистограммы, сравнивающие показатели в экспериментальной и контрольной группах (рис. 1–3).

Проанализируем результаты теста Розенцвейга (в адаптации Н.В. Тарабриной).



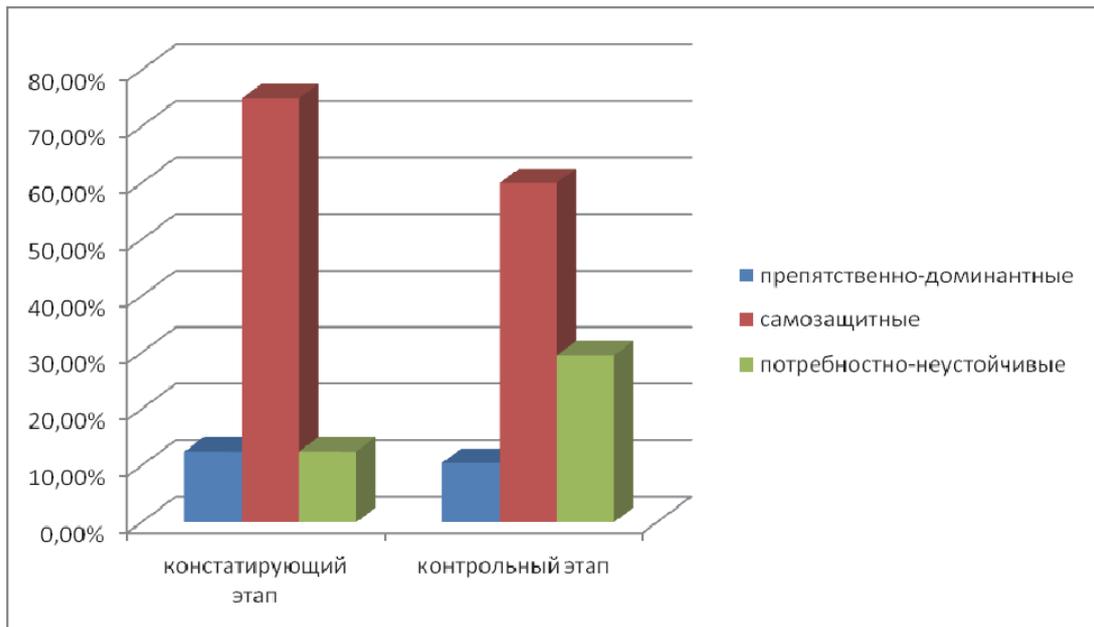
а



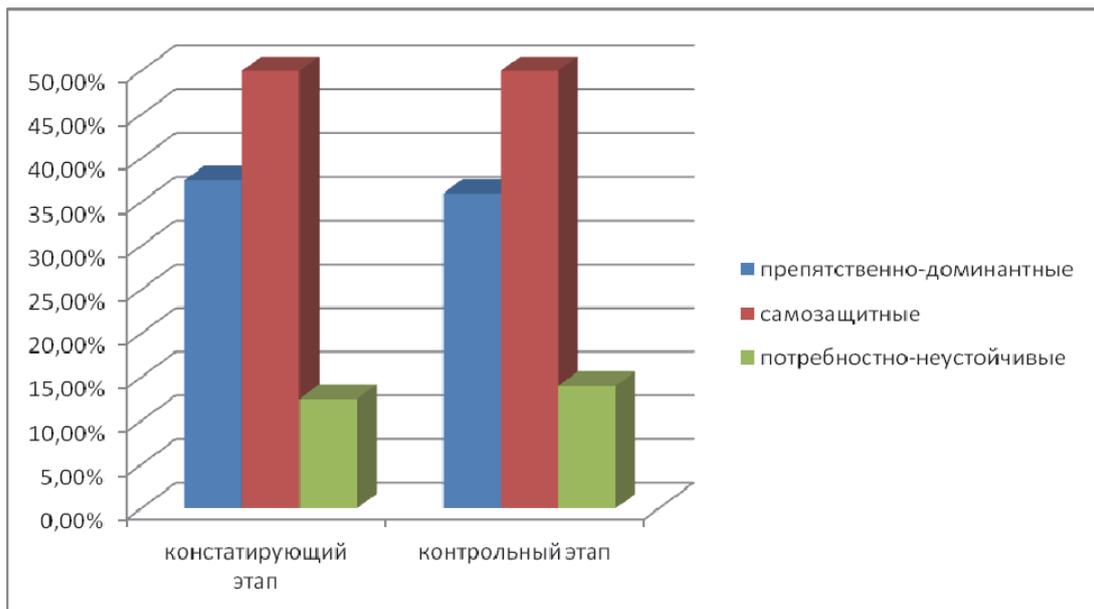
б

Рис. 1. Сравнительные характеристики фрустрационных реакций в экспериментальной (а) и контрольной (б) группах

Из гистограмм видно, что после проведения коррекционно-педагогической работы в экспериментальной группе характер фрустрационных реакций изменился; стали преобладать интрапунитивные реакции, тогда как на констатирующем этапе они наблюдались только у 25 % подростков, а на контрольном этапе – у 50 % учащихся. В контрольной же группе, где коррекционная работа не проводилась, результаты обследования практически не изменились.



а

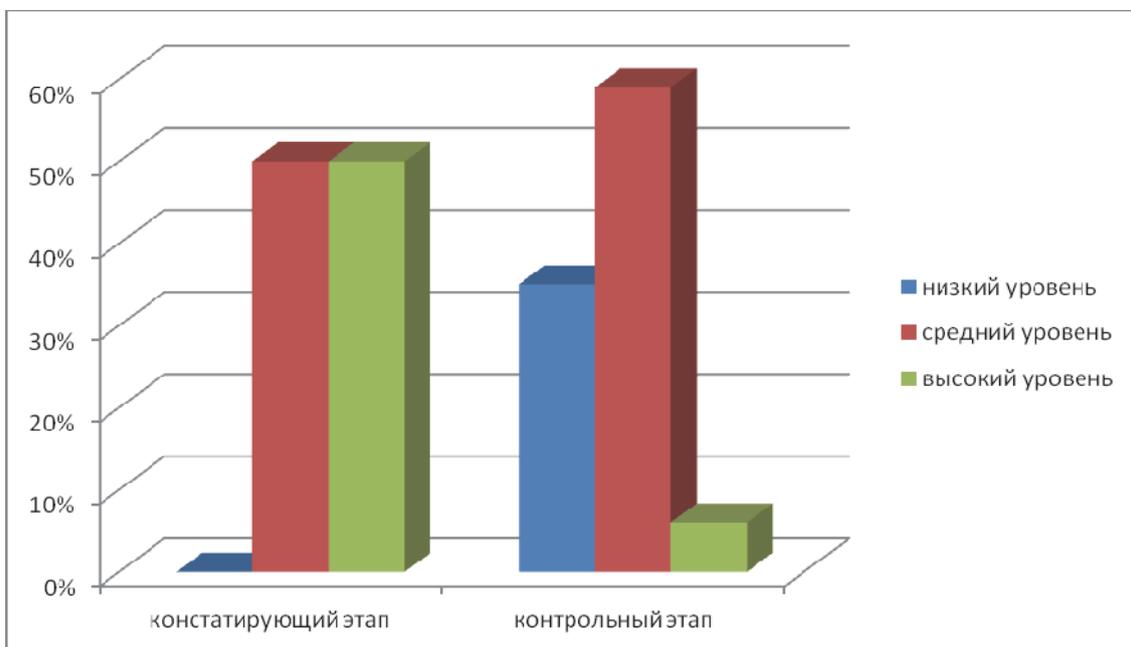


б

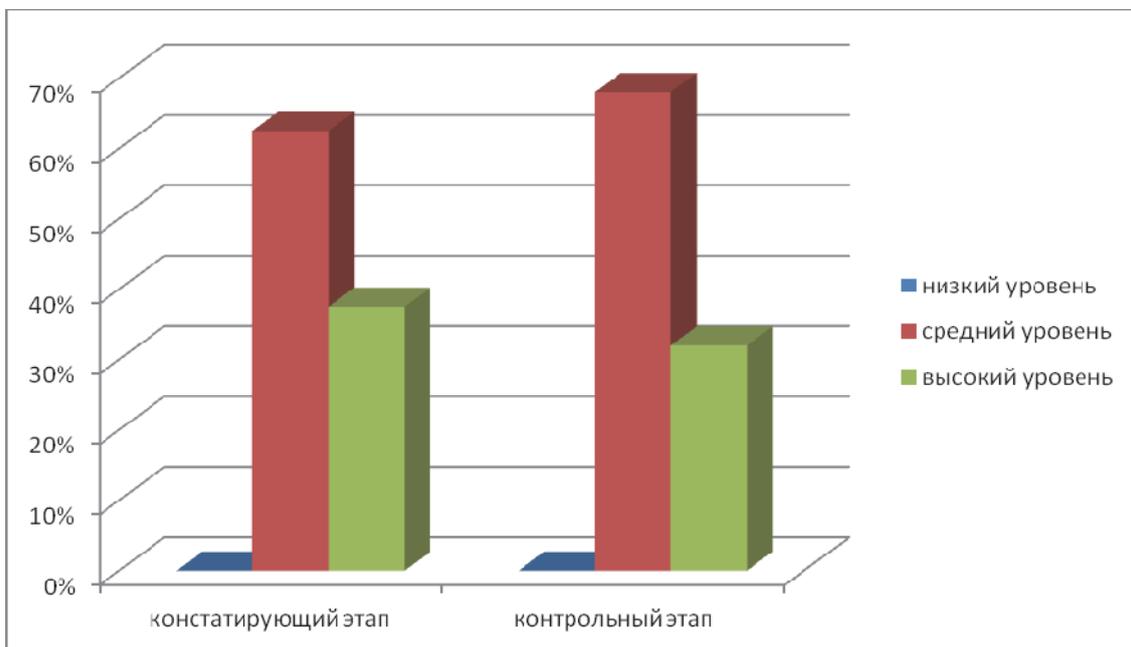
Рис. 2. Сравнительные характеристики относительной частоты типов реакций на преодоление препятствия в экспериментальной (а) и контрольной (б) группах

Сравнение результатов, представленных на рис. 2, показывает, что посредством проведения коррекционной работы у учащихся экспериментальной группы изменились типы реакций на преодоление препятствий. Если до коррекционной работы основным типом реакций были реакции самозащитные (75 %), то после проведения цикла занятий их уровень снизился (до 60 %), а уровень потребностно-неустойчивых реакций повысился (до 29,5 %). У контрольной группы реакции на преодоление препятствий остались неизменными.

Обратимся к данным, полученным с помощью методики Дж. Роттера, динамика которых отражена на рис.3.



а



б

Рис. 3. Сравнительные характеристики уровня локуса контроля по Дж. Роттеру в экспериментальной группе (экстернальность) (а) и контрольной группе (экстернальность) (б)

Анализ данных, отраженных на рис.3, фиксирует факт изменения в процессе коррекционно-развивающей работы уровня экстернальности у подростков с нарушением интеллекта. Если на констатирующем этапе в экспериментальной

группе высокий уровень экстернальности был выявлен у 50 % испытуемых, то на контрольном этапе он констатирован только у 6 % учащихся. А если уровень экстернальности снизился, то уровень развития интернальности, напротив, повысился.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных с использованием U-критерий Манна–Уитни показала достоверность снижения у испытуемых экспериментальной группы экстернальности и неконструктивных фрустрационных реакций.

У большинства подростков с нарушением интеллекта, участвовавших в формирующем эксперименте, стали отмечаться более зрелые реакции на ситуацию препятствия: они перестали упорно отрицать свою вину и перекладывать ее на окружение. По мнению педагогов школы, они стали более уверенными и критичными, повысились эмоциональная уравновешенность, самоконтроль и ответственность.

Все это свидетельствует об эффективности разработанной системы занятий по развитию у подростков с нарушением интеллекта субъективного локуса контроля во фрустрационных ситуациях средствами театрализованной деятельности. Разумеется, полученный позитивный эффект требует закрепления, поэтому коррекционная работа в данном направлении должна быть продолжена.

Список использованной литературы

1. Баряева, Л.Б. В мире сказки. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.В. Загребаяева, А.П. Зарин – СПб. : Союз, 2001. – 310 с.
2. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст]. – М. : Просвещение, 2002. – 184 с.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведения. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
4. Дементий, Л.И. Фрустрация: Понятие и диагностика [Текст] : учеб.метод. пособие. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.
5. Завражин, С.А. Развитие у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида осознанного отношения к здоровью [Текст] / С.А. Завражин, Г.П. Болоннов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3. – С. 154–158.
6. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 1993. – 127 с.
7. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
8. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
9. Сосновский, Б.А. Психология [Текст]. – М. : Высш. образование, 2008. – 660 с.
10. Тарабрина, П.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций [Текст]. – Л., 1984. – 87 с.
11. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 339 с.
12. Цукасова, Л.В. Театральная педагогика: Принципы, заповеди, советы [Текст] / С.В. Цукасова, Л.А. Волков ; предисл. В.И. Михеева ; вступ. ст. А.С. Тимофеевой. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 192 с.

13. Яковлева, С.А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учетом локуса контроля [Текст] // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – Серия : Педагогика и психология.– 2012.– № 5.– С. 259–263.

14. Янгичер, Е.В. Использование арттерапии в коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально неблагополучных групп [Текст] // Вестник МГОУ. – Серия «Психологические науки». – 2009. – № 4. – С. 86–92.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 152.4:51

А.Н. Низовцова

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ: КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются ведущие детерминанты одаренности на примере одаренности математической. Одаренность диагностировалась с помощью методики, разработанной в рамках метода «Креативное поле»; результаты сопоставлялись с категориями, выделенными посредством контент-анализа интервью. Было обнаружено, что группы испытуемых с различным уровнем интеллектуальной активности статистически значимо различаются по частоте использования категорий увлеченности и нравственных качеств при описании истинного математика. Наблюдалась также следующая тенденция: исполнители отдавали предпочтение качествам когнитивной сферы, а творцы – личностной.

математическая одаренность, способности, творчество, личность, контент-анализ.

В условиях современных реалий инновационное развитие страны опирается в первую очередь на высокий уровень достижений в области естественных наук, в частности, математики. Активный интерес к выявлению и развитию молодых талантов отмечается как в России, так и за рубежом. Министерство образования и науки РФ с 2015 года реализует проект «Гранты Президента Российской Федерации лицам, проявившим склонности к техническому и гуманитарному творчеству, изобретательству, поступившим на обучение в образовательные организации высшего образования»¹. Данная программа повышает интерес к исследованиям по диагностике одаренности во всех сферах деятельности.

Проблематика математической одаренности в настоящий момент особенно актуальна в зарубежных исследованиях. В июле 2016 года в Гамбурге (ФРГ) состоялся уже 13-й по счету международный конгресс по математическому образованию, который проходит раз в 4 года. Основная тема конгресса – природа математической одаренности².

Д. Хейлок в своем известном обзоре литературы о математическом творчестве школьников с 1966 по 1985 годы называет ключевыми компонентами математического творчества преодоление фиксации на условиях задачи и способность к дивергентной продуктивности в математической ситуации³.

¹ URL : <http://грантыпрезидента.рф/>

² Singer F.M. et al. Research On and Activities For Mathematically Gifted Students // Research On and Activities For Mathematically Gifted Students. Springer International Publishing, 2016. – P. 1–41.

³ Haylock D.W. A framework for assessing mathematical creativity in school children // Educational Studies in Mathematics. 1987. Т. 18, № 1. С. 59–74.

Д. Треффингер и др. пишут о более чем 100 компонентах определения математической одаренности⁴. Б. Сиранан определяет математическое творчество как процесс, который приводит к необычным и проницательным решениям⁵.

Современные авторы в качестве составляющей математической одаренности выделяют такую личностную черту, как положительное отношение к математике. Национальный совет преподавателей математики характеризует юных школьников, демонстрирующих успехи в математике, через их способности, мотивацию, самооффективность, а также возможности/опыт⁶. Все рассмотренные переменные должны быть на максимальном уровне, чтобы в полной мере развивать математический талант школьника.

Дж. Голдмин считает, что аффективная система учащегося занимает центральное место в его познании и что ее влияние может повышать либо снижать активность познавательной деятельности⁷.

Л. Дженсен установил различие между учащимися, которые вовлечены в задачу, и их менее заинтересованными одноклассниками⁸. Школьники, ориентированные на задачи, искали проблему и продолжали искать, когда возникали трудности, т.е. проявляли черты, которые Л. Карлтон определил как характеристики математического творчества⁹. Школьники, не имеющие большого интереса к самим задачам, прикладывали усилия к их решению только по мере необходимости, чтобы избежать неудачи.

Е. Эванс и М. Тули отмечают тесную связь между отношением к математике и математической креативностью¹⁰.

Р. Баргдил и А. Старко также обсуждают роль внутренней мотивации для развития творчества: чем больше внутренняя мотивация ребенка, тем больше вероятность творческих решений и открытий с его стороны¹¹.

Д. МакЛеод в своем обзоре исследований о математическом образовании обнаружил положительную корреляцию между отношением и достижением в разных учебных классах¹².

⁴ Treffinger D.J. et al. Assessing Creativity: A Guide for Educators // National Research Center on the Gifted and Talented. 2002.

⁵ Sriraman B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? // Prufrock Journal. 2005. T. 17, № 1. С. 20–36.

⁶ Sheffield L.J. et al. Report of the task force on the mathematically promising // NCTM News Bulletin. 1995. T. 32. С. 3–6.

⁷ Goldin G.A. Affect, meta-affect, and mathematical belief structures // Beliefs: A hidden variable in mathematics education? Springer Netherlands, 2002. С. 59–72.

⁸ Jensen L.R. The relationships among mathematical creativity, numerical aptitude and mathematical achievement. 1973.

⁹ Carlton L.V. An analysis of the educational concepts of fourteen outstanding mathematicians, 1790–1940: in the areas of mental growth and development, creative thinking, and symbolism and meaning : dis. Northwestern University, 1959.

¹⁰ Evans E.W. Measuring the ability of students to respond in creative mathematical situations at the late elementary and early junior high school level. University of Michigan, 1964 ; Tuli M.R. Mathematical Creativity: Its Relationship to Aptitude for Achievement in and Attitude Towards Mathematics Among Bous // The Journal of Creative Behavior. 1985. T. 19, № 3. С. 225–226.

¹¹ Bargdill R.W. Starko A.J. Creativity in the classroom: Schools of curious delight // Journal of Phenomenological Psychology. 2006. T. 37, № 1. С. 124–128.

¹² McLeod D.B. Research on affect in mathematics education: A reconceptualization // Handbook of research on mathematics teaching and learning. 1992. С. 575–596.

Дж. Плюккер и Дж. Рензулли предполагают, что положительное отношение к предмету может быть показателем творческого потенциала ребенка¹³.

В исследовании С. Доллингер и др. продемонстрировано, что более креативные студенты имеют иную систему ценностей, нежели их сокурсники¹⁴. Выполняя полученные тестовые задания, они использовали новые, более творческие, способы, что положительно коррелировало с такими ценностями (по Ш. Шварцу¹⁵), как самостоятельность, стимуляция и универсализм, и отрицательно – с ценностями традиции, безопасности и власти. В данном исследовании была подтверждена гипотеза о том, что креативность напрямую зависит от ценностных приоритетов личности.

Согласно позиции Д.Б. Богоявленской именно личность, ее направленность, система ценностей, цели и мотивы ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал¹⁶. То, чем человек искренне увлечен, он продолжает постоянно совершенствоваться, несмотря на полную реализацию первоначальной цели, т.е. проявляет познавательную самостоятельность. И в результате вновь созданный продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел, что является результатом развития деятельности по инициативе самой личности и что можно рассматривать как операциональное раскрытие одаренности.

Цель нашего исследования – выявление ведущих детерминант одаренности на примере одаренности математической.

Гипотеза: математическая одаренность определяется доминированием в структуре личности духовных ценностей.

Методика и ход исследования

Нами были использованы методика «Система координат», разработанная в рамках метода «Креативное поле», и метод полуструктурированного интервью.

Психодиагностический метод «Креативное поле» позволяет вычленивать «в чистом виде» такую особенность личности, как развитие деятельности по собственной инициативе – интеллектуальную активность (ИА). Данный метод предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет выделить три уровня работы:

- стимульно-продуктивный, связанный с успешным овладением предлагаемой деятельностью;
- эвристический – через способности к развитию деятельности по собственной инициативе, что позволяет открывать новые закономерности;
- креативный – доказательство выявленных закономерностей.

¹³ Plucker J.A., Renzulli J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity // Handbook of creativity. 1999. С. 35–61.

¹⁴ Dollinger S.J., Burke P.A., Gump N.W. Creativity and values // Creativity Research Journal. 2007. Т. 19, № 2–3. С. 91–103.

¹⁵ Schwartz S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures taking a similarity perspective // Journal of cross-cultural Psychology. 2001. Т. 32, № 3. С. 268–290.

¹⁶ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: пособие для учителя. // М. : Федоров, 2009. 416 с.

Частные и наглядные эвристики, обнаружение которых еще не может говорить о выходе на эвристический уровень, относятся к переходному уровню. Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня идентифицируют творческие способности и одаренность.

Валидность метода «Креативное поле» доказана экспериментально: он использовался в течение 48 лет на более чем 9 тысячах испытуемых, среди которых свыше 7 тысяч составляли учащиеся 48 школ разных регионов страны с 1-го по 11-й классы и дошкольники, а также свыше 2 тысяч взрослых – представителей широкого спектра профессий. Его прогностичность проверена в лонгитюдах длительностью от 6 до 40 лет. При сопоставлении результатов диагностики по данному методу с критериями профессиональной успешности в разных группах коэффициенты корреляции колеблются от 0,73 до 0,96. При сопоставлении методик на различном материале («Цилиндрические шахматы», «Система координат» и др.) коэффициенты корреляции колеблются от 0,65 до 0,87.

Принципиальная схема эксперимента в рамках методики «Система координат» состоит в том, что испытуемый должен расположить в заданной системе координат предлагаемые ему числа (81 задача), координаты которых он может вычислить по формулам, составленным заранее и написанным на карточках.

«Система координат» отвечает всем принципам «Креативного поля». Это обеспечивает, прежде всего, двухслойная структура материала: первый слой составляет решение несложных однотипных задач; второй – замаскированная деятельность, содержащая в себе иерархию закономерностей, открытие которых не требуется непосредственно для ее выполнения. Выход во второй слой может быть осуществлен испытуемым только при наличии у него определенной познавательной потребности.

На эвристическом уровне выделяются два типа эвристик – формульные и содержательные. Формульными эвристикami принято называть те, которые присутствуют в формулах предъявляемых условий либо непосредственно вытекают из них. Содержательные эвристики заключаются в закономерностях цифр на поле координат.

Апробация на большой выборке и детальное описание методики были осуществлены в диссертационном исследовании И.А. Петуховой¹⁷.

Интервью было направлено на сбор автобиографических данных: тип школы (обычная, с математическим уклоном), которую испытуемый окончил; специализация в вузе; тема диссертационного исследования (если испытуемый проходил обучение в аспирантуре); в какой области испытуемый работает в данный момент; его достижения (ученические – например, победы в олимпиадах, и в профессии); планы на будущее. Вопросы всегда начинались с вопросительных конструкций – «как?», «почему?», «что Вам нравилось?». Это позволяло установить не только факты, но и отношение к ним испытуемого. Отдельного анализа заслуживали ответы на вопрос о том, какими качествами должен обладать истинный математик; эти ответы были подвергнуты контент-анализу.

¹⁷ Петухова И.А. Умственные способности как компонент интеллектуальной инициативы // Вопр. психологии. 1976. № 4. С. 80–89.

В эксперименте приняли участие 70 человек в возрасте от 18 до 34 лет ($M = 23,352$, $\sigma = 2,822$), 47 мужчин и 23 женщины. В состав выборки вошли 29 студентов математических специальностей разных курсов МГУ имени М.В. Ломоносова, МФТИ (ГУ), НИЯУ МИФИ, МГТУ имени Н.Э. Баумана, 11 аспирантов, 24 работающих по специальности выпускника, 6 кандидатов физико-математических наук. Большая часть испытуемых – призеры и победители Всероссийской олимпиады школьников, Олимпиады имени Леонарда Эйлера, Московской математической олимпиады, Международного математического турнира городов, олимпиад школьников «Ломоносов», «Шаг в будущее», олимпиады «Физтех».

Результаты исследования

Результаты, полученные в ходе диагностики по методике «Система координат», представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням интеллектуальной активности

Ед. изм.	Уровень				Всего
	стимульно-продуктивный	переходный	эвристический	креативный	
кол-во чел.	39	10	19	2	70
%	55,7	14,3	27,1	2,9	100,0

Полученные данные буквально воспроизводят статистические данные предшествующих 40 лет: в выборках без отбора, проводимых Д.Б. Богоявленской, число эвристов не превышало 20 %, а креативов – 5 %. Лишь в ситуации отбора оно доходило соответственно до 50 и менее 10 % (лицей «Вторая школа», средняя школа имени Гнесиных).

Мы сопоставили результаты в двух группах – стимульно-продуктивного уровня ИА (куда также были включены испытуемые переходного уровня) и эвристического уровня ИА (куда также включены испытуемые креативного уровня в связи с малочисленностью последних).

Интервью проходило в полуструктурированной форме по широкому кругу вопросов. Для контент-анализа мы выбрали вопрос о качествах истинного математика, так как те качества, которые испытуемые используют при описании абстрактного идеального математика, характеризуют в первую очередь их самих. Что они считают важным при описании подлинной одаренности?

Изначально при кодировании было выделено более 70 первичных субъединиц качеств математика, далее они были сгруппированы в 17 категорий (табл. 2). На основании предварительного анализа была сформулирована кодировочная инструкция, после чего два независимых эксперта с высшим психологическим образованием оценили 70 протоколов интервью по 17 указанным категориям.

**Частотность ответов (приведены в порядке популярности)
среди всей выборки испытуемых**

№ п/п	Категория	Всего	Уровень	
			эвристический	стимульно-продуктивный
1.	Склад ума	57	12	45
2.	Увлеченность математикой и любознательность	49	20	29
3.	Математическая культура	40	11	29
4.	Целеустремленность	34	12	22
5.	Открытость новому	29	8	21
6.	Креативность	27	5	22
7.	Трудолюбие	23	5	18
8.	Своеобразие (отрешенность от реальности)	16	6	10
9.	Природная склонность к математике	16	5	11
10.	Критическое мышление	16	7	9
11.	Готовность к неудачам и отсутствие боязни ошибок	15	7	8
12.	Скорость	12	2	10
13.	Сосредоточенность	12	5	7
14.	Память	12	1	11
15.	Интуиция	11	4	7
16.	Нравственные качества	10	7	3
17.	Талант к преподаванию	7	1	6

Согласно непараметрическому критерию Манна–Уитни, по всем категориям, кроме двух, какие-либо различия отсутствуют; ответы испытуемых стимульно-продуктивного и эвристического уровней различаются по частоте использования категорий нравственных качеств ($U = 403,5$, $Z = -2,275$, $p = .023$) и увлеченности математикой/любопытства ($U = 353$, $Z = -2,081$, $p = .037$) – эвристики их используют значимо чаще.

Также стоит отметить, что в интервью были выделены категории, которые вследствие их редкости не были включены в статистическую обработку. Это математическая лень и обеспечение достойными условиями труда; обе категории встречаются только у испытуемых стимульно-продуктивного уровня.

Раскроем содержание каждой из перечисленных категорий.

1. Склад ума. К этой категории относятся ум, сообразительность, обучаемость, умение размышлять и решать задачи. А также: аналитическое мышление, т.е. владение навыками формальной логики и доказательства, умение находить причинно-следственные связи, структурировать информацию, раскладывать ее на подзадачи, правильно оценивать, видеть главное и связывать в единое целое; абстрактное мышление, умение работать с абстрактными объектами, не существующими в реальном мире.

2. Увлеченность математикой и любознательность. Это категория наиболее часто присутствует в интервью, ее отметили практически все испытуемые в выборке. Отражает любовь к математике, числам, красивым структурам, а также самоотдачу в математику, искреннее желание заниматься своей проблемой, страсть к решению задач, готовность работать каждый день и посвящать все имеющееся время, минимизируя затраты на остальные дела. Помимо приверженности избранному делу человек должен быть любознательным, стремиться к познанию, любить разгадывать загадки, желать найти неизвестное.

3. Математическая культура. Ее формулировкой мы обязаны одному из наших испытуемых. Это довольно широкая категория и содержит различные аспекты. Термин «культура» подразумевает качества, приобретаемые математиком в ходе обучения и работы в выбранной им области. Сюда входят большой объем знаний по специальности, понимание сути вещей, стоящих за числами, восприятие окружающего мира через призму математики, владение языком математики и аккуратность, точность, корректность изложения, некоторая склонность к формализму, вдумчивость, пунктуальность, методичность и дотошность (проверки и доказательства требуют даже очевидные вещи).

4. Целеустремленность. Это упорство, сила воли и вера в свою цель, твердость характера.

5. Открытость новому. Здесь подразумеваются контакт с математическим сообществом, регулярное чтение научной литературы по своей проблематике, широкий кругозор, междисциплинарные интересы, умение переключаться и не заикливаться на своей проблеме, держать в голове сразу несколько задач, а также принятие результатов других, терпимость по отношению к другим взглядам.

6. Креативность объединяет в себе различные аспекты. Это нешаблонный, новый взгляд на предмет, видение задачи с разных сторон и новый подход к старой задаче, умение комбинировать известные идеи и генерировать новые в больших количествах, вдохновение, фантазия, выход за привычные рамки, умение поставить задачу.

7. Трудолюбие – это работоспособность, усидчивость, прилежание.

8. Своеобразие. Некоторое внешнее своеобразие (отрешенность от реальности) и даже чудаковатость являются во многом следствием увлеченности своим предметом.

9. Природная склонность и талант к математике. Предмет дается проще, чем другим. Здесь подчеркивается биологическая предзаданность.

10. Критическое мышление. Это самостоятельность позиции, независимость суждений, умение отбросить стереотипы, авторитеты, заблуждения, скептическое отношение и сомнение во всем.

11. Готовность к неудачам и отсутствие боязни ошибок. Эти качества являются следствием того, что в деятельности математика прежде, чем найти верное решение, необходимо попробовать множество способов, большинство из которых оказываются ошибочными, а значит, необходима своеобразная стрессоустойчивость. Математику необходимо не считать все свои идеи бесконечно ценными, а продолжать искать новые методы решения.

12. Скорость – быстрое выполнение заданий, нахождение оптимального способа решений, склонность не совершать лишних действий.

13. Сосредоточенность – умение сконцентрироваться и уйти в одну задачу, держать в голове все условия, работать одновременно с большим массивом данных.

14. Память – умение помнить множество приемов для решения задачи.

15. Интуиция – умение прогнозировать, видеть наперед, угадывать пути решения; математическое чутье.

16. Нравственные качества: смелость, чувство справедливости, готовность помочь; математика описывают как «человека слова».

17. Талант к преподаванию. Помимо собственно педагогических навыков сюда входит умение объяснить и донести свои результаты до других, убедить в их верности.

Обсуждение результатов

Отсутствие различий по частоте встречаемости большинства качеств, называемых нашими испытуемыми, во многом объясняется особенностями их среды. Все выделенные нами с помощью контент-анализа качества являются необходимыми для освоения математики и занятия ею на высоком уровне. При этом стоит обратить внимание на акценты и расстановку приоритетов, которые делают испытуемые при ответе.

В интервью испытуемые стимульно-продуктивного и переходного уровней часто использовали такое понятие, как «инерция», – инерция при выборе вуза, профессии, места работы. Также в качестве причины выбора профессии упоминается желание родителей. А в качестве любимого предмета в школе один испытуемый этого уровня назвал физкультуру по причине того, что на физкультуре «весело и думать не надо». На вопрос же, насколько необходимо творчество в математике, он ответил: «Хочешь – проявляй, хочешь – не проявляй».

Испытуемые эвристического и креативного уровней в вопросе о выборе профессии тоже иногда говорили о некотором естественном переходе от школы к вузу, аспирантуре и далее к профессии. Но при этом одновременно отмечали, что на математический факультет их привело желание понять, «как придуманная людьми математика “работает” в природе (например, число π , ряды Фиобаччи и т.д.)» и, наоборот, как математика может описать явления природы. Характерным нам представляется ответ одного из испытуемых на вопрос о месте математики в современном мире. Он назвал математику универсальным мерилем способности думать – «атрибутом *homo cognitus*».

Среди качеств, которыми обладает истинный математик, испытуемые стимульно-продуктивного уровня в первую очередь называют качества когнитивной сферы. Это сообразительность, аналитическое и абстрактное мышление, умение комбинировать, память на математические приемы, внимательность к деталям и,

наконец, «математическая лень». Во вторую очередь упоминаются качества, обеспечивающие работоспособность: стрессоустойчивость, умение отвлекаться, целеустремленность. Данные качества действительно необходимы, чтобы успешно заниматься предлагаемой деятельностью.

В то же время испытуемые эвристического и креативного уровней на первое место при ответе ставят личностные качества математика как творца. Категория увлеченность математикой, в которую входят радость познания, заинтересованность, любовь к загадкам, значимо чаще встречается у эвристов. Этот ряд согласуется с определением одаренных творцов как «приверженных делу». Также перечисляются личностные качества, не имеющие прямого отношения к открытию, – чувство юмора, позитивное отношение к жизни (к сожалению, эти качества отмечались слишком редко, чтобы назвать их в качестве отдельной категории контент-анализа, но стоит указать, что отмечали их только эвристы).

Это перечисление именно личностных качеств математика завершают предложенные испытуемыми креативного уровня чувство справедливости, совесть и смелость, причем частота встречаемости нравственных качеств у эвристов и креативов была значимо выше, чем в группе стимульно-продуктивных испытуемых. Такая дифференциация в понимании математической одаренности между исполнителями и творцами подтверждает наше представление об одаренности как системном качестве, интегрирующем когнитивную и аффективную сферы личности. Только творцы рефлексиируют значимость личностных качеств, обеспечивающих развитие деятельности по инициативе самой личности.

Обследуемые, сами не осознавая того, очень точно определили соотношение различных качеств в структуре математической одаренности.

Испытуемый № 16 (стимульно-продуктивный уровень ИА): «Какие-то там доброта или еще что-то – это не те качества, которые должны определять или не определять математика. Суть в том, что *нужно то, что поможет в его работе* (курсив наш. – А.Н.), ну, то есть трудолюбие, упорство, интуиция. Ну, то есть если ты талантлив и трудолюбив, то этого хватит».

Испытуемый № 11 (стимульно-продуктивный уровень ИА) об обучении в аспирантуре и занятиях наукой в целом: «Завидую людям, которые способны себя убедить в том, что это им интересно и принесет доход в будущем».

Испытуемая № 69 (эвристический уровень ИА): «По-моему, интерес, мотивация и любовь к математике – это все, что нужно. *Интереса вполне достаточно* (курсив наш – А.Н.). Если человек будет увлечен чем-то конкретным, то он сможет добиться всего, не важно, что он имел в начале».

Испытуемая № 98 (эвристический уровень ИА): «В любом случае должна быть страсть к решению задачи, вот это желание раскрыть задачу, найти неизвестное. И если есть это желание, то тогда освоить какой-то набор инструментов, освоить научные материалы, может быть, язык, чтобы читать другие статьи, чтобы общаться с коллегами из других стран, то тогда проблем не будет. Так что главное – это страсть».

Этими несколькими фрагментами можно проиллюстрировать разницу между испытуемыми стимульно-продуктивного и эвристического уровней. Если первые говорят о том, что «нужно и поможет» в работе, то вторые на первое место ставят интерес и «страсть», остальные же качества при таком отношении становятся лишь «инструментами».

Заключение

По результатам качественного анализа проведенных интервью были сформулированы качества истинного математика.

Установлено, что испытуемые эвристического уровня ИА значимо чаще используют категории нравственных качеств, практически отсутствующие у математиков стимульно-продуктивного уровня, и увлеченности/любопытности.

Сопоставив перечисленные испытуемыми разных групп качества математика и учитывая акценты ответов, можно обнаружить следующую тенденцию: исполнители отдадут предпочтения в рамках когнитивной сферы, а творцы – в личностной. Тот факт, что испытуемые, вышедшие на эвристический и креативный уровни в эксперименте, связывают качества истинного математика не с узкоспециальными особенностями профессии и даже не с умственными способностями в широком смысле, а с личностными качествами человека, представляется чрезвычайно важным.

Успешность в математике, таким образом, определяют радость познания и красота мысли. Доминирование духовных ценностей в структуре личности определяет творческие способности человека, его одаренность.

Полученные в исследовании факты повторяют и демонстрируют наше понимание творческих способностей и одаренности как системных качеств, функциональным органом которых является вся личность в целом.

Список использованной литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] : пособие для учителя. – М. : Федоров, 2009. – 416 с.
2. Петухова, И.А. Умственные способности как компонент интеллектуальной инициативы [Текст] // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 80–89.
3. Bargdill, R.W. Starko, A.J. Creativity in the classroom: Schools of curious delight [Text] // Journal of Phenomenological Psychology. – 2006. – Т. 37, № 1. – С. 124–128.
4. Carlton, L.V. An analysis of the educational concepts of fourteen outstanding mathematicians, 1790–1940: in the areas of mental growth and development, creative thinking, and symbolism and meaning [Text]. – Northwestern University, 1959.
5. Dollinger, S.J., Burke P.A., Gump N.W. Creativity and values [Text] // Creativity Research Journal. – 2007. – Т. 19, № 2–3. – С. 91–103.
6. Evans, E.W. Measuring the ability of students to respond in creative mathematical situations at the late elementary and early junior high school level [Text]. – University of Michigan, 1964.
7. Goldin, G.A. Affect, meta-affect, and mathematical belief structures [Text] // Beliefs: A hidden variable in mathematics education? – Springer Netherlands, 2002. – С. 59–72.
8. Haylock, D.W. A framework for assessing mathematical creativity in school children [Text] // Educational Studies in Mathematics. – 1987. – Т. 18, № 1. – С. 59–74.
9. Jensen, L.R. The relationships among mathematical creativity, numerical aptitude and mathematical achievement [Text]. – 1973.
10. McLeod, D.B. Research on affect in mathematics education: A reconceptualization [Text] // Handbook of research on mathematics teaching and learning. – 1992. – С. 575–596.
11. Plucker, J.A., Renzulli J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity [Text] // Handbook of creativity. – 1999. – С. 35–61.
12. Schwartz, S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures taking a similarity perspective [Text] // Journal of cross-cultural Psychology. – 2001. – Т. 32, № 3. – С. 268–290.
13. Sheffield, L.J. et al. Report of the task force on the mathematically promising [Text] // NCTM News Bulletin. – 1995. – Т. 32. – С. 3–6.

14. Singer, F.M. et al. Research On and Activities For Mathematically Gifted Students [Text] // Research On and Activities For Mathematically Gifted Students. – Springer International Publishing, 2016. – С. 1–41.
15. Sriraman, B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? [Text] // Prufrock Journal. – 2005. – Т. 17, № 1. – С. 20–36.
16. Treffinger, D.J. et al. Assessing Creativity: A Guide for Educators [Text] // National Research Center on the Gifted and Talented. – 2002.
17. Tuli, M.R. Mathematical Creativity: Its Relationship to Aptitude for Achievement in and Attitude Towards Mathematics Among Bous [Text] // The Journal of Creative Behavior. – 1985. – Т. 19, № 3. – С. 225–226.

УДК 371.4(73):371(47)

Н.Р. Яковлева

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ КАРЛТОНА УОШБЕРНА В ЗЕРКАЛЕ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Рассматривается традиция изучения в России педагогических идей видного деятеля американского образования Карлтона Уошберна, а также опыта их практической реализации в школах США в 1920 – 1930-е годы. К. Уошберн разработал и внедрил оригинальную модель обучения – Виннетка-план, опирающуюся на достижения реформаторской педагогики первой трети XX века.

Карлтон Уошберн, реформаторская педагогика, Виннетка-план, «Новые школы Старого Света», индивидуальное обучение, педагогические идеи К. Уошберна, Россия.

В первой половине XX века в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы – педагогический традиционализм как продолжение старой, традиционной педагогической мысли и новое воспитание, или реформаторская педагогика, возникшая и развивающаяся в ходе «пересмотра традиционных педагогических установок в сторону обогащения содержания и активизации учебного процесса»¹. В педагогической практике наступил новый период – с выдвиганием на первый план индивидуальности ребенка. Инициатива, самостоятельность, чувство ответственности, способность к индивидуальной работе и продуктивной совместной деятельности – вот важнейшие проблемы, которые поставили перед школой время и общество. В русле реформаторской педагогики оформляются педагогические концепции свободного воспитания, экспериментальной педагогики, педагогики личности, прагматистской педагогики и др. «Общим для различных пересекающихся направлений реформаторской педагогики было признание того, что истинная школа должна быть организована так, чтобы ребенок находился в среде, общение с которой действовало бы развивающе на его умственные и творческие способности. По определению Д. Дьюи, ребенок не только живет в такой школе, а учится у самой жизни»².

¹ Джуринский А.Н. История педагогики. М., 2000. С. 150.

² История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. М., 2001. С. 217.

Оригинальную педагогическую систему, в которой «ребенок учится у своей жизни», создал выдающийся представитель реформаторской педагогики первой половины XX столетия Карлтон Уолси Уошберн³ (1889–1968). Опираясь на идеи американцев Ф. Паркера, Д. Дьюи, У. Килпатрика и Э. Торндайка, используя опыт европейцев О. Декроли, М. Монтессори, Р. Кузине и др., следуя логике движения «новых школ» А. Феррьеера, К. Уошберн разработал, теоретически обосновал и внедрил в практику начальных школ города Виннетка (пригород Чикаго) новую модель образования, названную Виннетка-планом.

В этот период в школах Виннетки проводились масштабные и значимые исследования по организации индивидуального обучения, по использованию методов проектов, групповой работы, результаты которых стали известны в широких образовательных кругах. Школы городка регулярно посещали представители педагогической общественности из многих стран со всех континентов, и у педагогов появилась редкая возможность обсудить все многообразие учебных проблем в различных культурных практиках. Эти встречи вдохновили К. Уошберна на изучение вопросов образования в различных частях мира. Сначала он познакомился с опытом европейских экспериментальных школ, который описал в книге «Новые школы Старого Света» («New schools in the old world»), вышедшей в 1928 году.

Затем, получив грант Фонда Розевальда, он занялся изучением систем образования в Японии, Китае, Индии, Ираке, Сирии, Турции, России (см. главу «Советская Россия во втором десятилетии» – «Soviet Russia in the Second Decade»), Польше, Германии, Франции и Англии. Свои впечатления педагог представил в книге «Преобразователи человечества» («Remakers of mankind»), 1932 год.

Период с 1918 до середины 1930-х годов – время свободных поисков в отечественном образовании. В это время советские педагогические наука и практика подчеркнуто обращались к западному опыту, заимствовали и творчески перерабатывали применительно к специфическим условиям советского государства разработки западных педагогов, преимущественно дьюистской ориентации. Возрос интерес и к работам Карлтона Уошберна: в 1927–1931 годах советские издания публикуют несколько статей и книгу «Новые школы Старого Света».

В 1930-е годы происходит поворот школы реформаторской к традиционной авторитарной модели. Правящему режиму СССР «новая школа» стала не нужна. Угасает интерес к педагогической практике западных специалистов. А вскоре наступает длительный период их забвения. Лишь во второй половине 1980-х годов в нашей стране вновь начинается возрождаться интерес к деятельности зарубежных педагогов-реформаторов.

Актуальность обращения к идеям и практике К. Уошберна в наши дни определяется рядом существенных обстоятельств:

- 1) огромным гуманистическим и эвристическим потенциалом его педагогического наследия;
- 2) значением его идей и опыта для понимания острых проблем теории и практики современного образования и поиска путей их решения;
- 3) отсутствием в отечественной науке монографических исследований, посвященных педагогике К. Уошберна, истории и урокам реализации Виннетка-плана в школьной практике.

³ В ряде изданий – Уошборн или Уошбёрн.

По настоящее время педагогическое наследие К. Уошберна на русском языке представлено лишь одной книгой и несколькими статьями. Остановимся на них подробнее.

В своей книге «Новые школы Старого Света» педагог представил опыт некоторых передовых школ Европы. Это были экспериментальные учебные заведения, которые строили свою деятельность на основе авторских педагогических концепций. Фактически за каждой экспериментальной школой стояла самобытная философия образования с отработанной методикой обучения и воспитания.

К. Уошберн подчеркивал, что педагогам, стремящимся «к свету в педагогической работе»⁴, необходимо знакомиться с лучшими мировыми практиками и грамотно использовать их в собственной деятельности. В своей книге он умело обозначает интересные и значимые черты каждой из рассмотренных им школ, выделяя те характерные особенности, которые определяют траекторию развития и создания новых форм воспитания и образования. Он отмечает положительные стороны и негативные моменты в деятельности описываемых им школ, пишет, что «на высоте стоят те школы, которые сумели уловить проблеск новых идей»⁵.

Очерки, представленные Уошберном, передают атмосферу передовых школ, их дух. К числу таких школ, по его мнению, относятся: «Народная школа» в Аундле (Англия) для мальчиков; Средняя школа для девочек в Лондоне (Стритэм Хилл), благодаря которой распространился Дальтон-план, возлагающий ответственность на всех, начиная с учителя и заканчивая учениками; Школа Бидельса (Англия) для девочек и мальчиков – старая «новая школа»; Детская школа в Челси (Лондон, Англия) с самообучением малышей; Школа О'Нейля в Кирсли (Ланкашир, Англия) со свободным обучением детей фабричных рабочих; Школа Декроли в Уккеле (предместье Брюсселя, Бельгия) для детей с особыми образовательными потребностями; Школа в деревне Ларен (Голландия), развивающая идеи международного братства; эксперимент Роже Кузине во Франции, использующий метод группового обучения с целью развития навыков сотрудничества; «Новая школа» Гларисег (Швейцария) – школа-пансион для мальчиков, развивающая самоуправление учеников; школы, которые решились предоставить детям полную свободу (Гамбург, Германия); Приют для детей-сирот в Крынско (Чехословакия), окруживший детей красотой, любовью и пониманием их интересов и потребностей; Школа Бэжуля в Праге (Чехословакия), где дети-калеки сами себя обслуживают.

Подводя итог своим исследованиям педагогических концепций ряда «новых школ» Западной Европы, К. Уошберн писал: «Конечно, в работе этих школ немало ошибок и недочетов. Но каждая из них стремится к определенному идеалу. Каждая из них проливает некоторый свет на проблемы, которые мы, воспитывающие новое поколение, должны попытаться разрешить»⁶.

Анализ книги К. Уошберна показывает тот вектор развития школьного образования, который выражал устремления реформаторской педагогики наступившего XX века. Попытки поставить ребенка в центр педагогического процесса, поддержать его естественную внутреннюю активность, опереться на его самостоятельность, обеспечить индивидуализацию обучения, создать условия для сво-

⁴ Уошборн К. Новые школы Западной Европы / пер. Е. Дьяковой и Е. Порецкой. М., 1928. С. 6.

⁵ Там же. С. 5.

⁶ Там же. С. 7.

бодной совместной деятельности детей – вот лишь некоторые черты реформаторской педагогики, наглядно проявившиеся в так называемых «новых школах» Западной Европы и привлекшие внимание К. Уошберна.

Специально для сборника «Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая» (№ 1, 1929 год) Уошберном была написана статья «Общественные школы Виннетки», в которой он делится с советскими коллегами своим опытом, представляя подробное описание организации учебно-воспитательного процесса в школах города Виннетка.

На тот момент в Виннетке функционировали три элементарные школы для детей от 5 до 11 лет и одна средняя школа (первый концентр) для учащихся 12 и 13 лет. Дальнейшее обучение дети проходили в окружной средней школе. Знакомство начинается с посещения детского сада, строящего свою деятельность на принципах М. Монтессори и существующего для предоставления ребенку возможности творчества, проявления самого себя. «Детский сад не преследует никаких академических целей»⁷. Далее читатели могут наблюдать за занятиями четвертой группы, где обучаются дети 9 лет. Большинство занимается арифметикой. После арифметики ребята переходят к чтению или занятиями по языку, истории или географии. По всем предметам имеются практические тесты, подготовленные в нескольких формах. Составлением тестов занимаются сами педагоги. Их кропотливая работа приносит хороший результат и способствует усовершенствованию системы индивидуального обучения.

В заключение «этого простого описания школ Виннетки» Уошберн выделяет основные принципы индивидуальной техники. Программа в школе состоит из двух различных частей – знаний и навыков, «к которым все дети должны относиться одинаково»⁸, а также стимулов и возможностей для творческой работы.

Для усвоения знаний и формирования определенных навыков была создана техника, позволяющая каждому ребенку постигать науки с различной, свойственной ему, быстротой, включающая: постановку специфических целей с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка; подготовку материалов таким образом, чтобы они были «самообразовывающимися и самоисправляющимися»⁹; выработку тестов в различных формах (практические и настоящие). При решении практических тестов ребенок может сам поставить себе диагноз относительно преодолеваемых им трудностей и осознать, готов ли он к переходу к настоящему тесту.

Школы Виннетки – это лаборатории, где при постоянной экспериментальной деятельности основополагающими оставались следующие положения: «каждый ребенок имеет право усваивать те знания и навыки, которые ему будут нужнее впоследствии, когда он войдет в жизнь; каждый ребенок имеет право жить естественно, счастливо и быть вполне ребенком; прогресс человечества зависит от того, чтобы каждая индивидуальность доходила до своего полного развития; благополучие человеческого общества требует развития жизненного общественного сознания в каждой личности»¹⁰.

⁷ Уошберн К. Общественные школы Виннетки // Тр. Второго Моск. ун-та. Часть педагогическая. 1929. № 1. С. 148.

⁸ Там же. С. 160.

⁹ Там же. С. 161.

¹⁰ Там же. С. 162–163.

Годом позднее в Советской России публикуются еще три статьи Карлтона Уошберна, которые были представлены в сборнике «Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки» (выпуск 2, 1930 год). Первая статья называлась «Виннетка» и не являлась новой для русской печати. Это краткое изложение работы Уошберна «Общественные школы Виннетки». Нам представляется интересным мнение автора о собственной системе: «Удачно или нет, но, быть может, школы в “прекрасной стране” – в Виннетке – попытаются быть местами, где дети имеют свободу творить, свободу выявлять себя как дети и где в то же время они научным путем подготавливаются к участию в окружающей их жизни»¹¹.

Следующая статья, «Программа индивидуализации», состоит из трех частей: А. Общая техника. Б. Шаги, посредством которых нужно вводить индивидуальную работу. В. Выводы. Она представляет собой руководство для специалистов, заинтересованных «в реорганизации своих школ на индивидуальной основе»¹².

Уошберн приходит к заключению, что «общая программа индивидуализации работы в школах должна состоять из следующих шагов:

1. Выбрать одного или нескольких учителей, которые, по-видимому, могут успешно выполнить этот опыт. Обеспечить их полную заинтересованность и сотрудничество.
2. Решить, какой предмет или предметы должны быть индивидуализированы сначала, выбирая те, которые легко поставить на индивидуальную основу.
3. Определить точный объем знаний и навыков, которыми нужно овладеть по индивидуальному предмету. Изложить это в терминах конечных целей достижений.
4. Приготовить или выбрать полные диагностические тесты, охватывающие все эти конечные цели достижений.
5. Выбрать учебники, подготовленные для индивидуального обучения, или приготовить руководящие листы, содержащие точные определения того, какую часть текста ребенок должен изучить, дополнительные практические упражнения, листы с ответами для самопроверки всех упражнений.
6. Приготовить простую систему протокола, чтобы учитывать индивидуальный прогресс детей.
7. Позволить каждому ребенку идти вперед по руководящим листам или учебникам индивидуального обучения с той быстротой, с какой он способен, тестируя каждую единицу работы, как только он выполнил ее. Никогда не позволять ему (за исключением случаев умственной или физической отсталости) переходить к следующей единице работы, пока он не овладел предыдущей.
8. Покинуть все отчеты о выученном в индивидуализированных предметах, заменяя их занятиями под наблюдением и объективными тестами.
9. Использовать сэкономленное время для ежедневных групповых и творческих активностей.
10. Держать родителей в тесном контакте с наиболее важными моментами работы, после того как она стала совершившимся фактом.

¹¹ Уошберн К. Виннетка // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. М., 1930. С. 114.

¹² Уошберн К. Программа индивидуализации // Там же. С. 128.

Следуя примерно такой программе, можно приспособить школу к разнообразным нуждам детей»¹³.

В статье «Как выбрать подходящее чтение для каждого ребенка» Уошберн предлагает решение проблемы выбора «нужного» чтения. Он выделяет несколько шагов, составляющих метод чтения, который не только прививает детям любовь к чтению, но и помогает им достигнуть высоких результатов при обучении чтению:

1. Определить уровень чтения каждого ребенка по определенному тесту.
2. Заставлять детей читать много книг, соответствующих выработанному ими умению чтения.
3. Регулярно пополнять фонд классной библиотеки.
4. Заставлять ребенка читать вслух не всему классу, а только учителю.
5. Проверять понимание прочитанного посредством тестов, письменных отчетов или устных ответов в классе.
6. Повышать индивидуальный успех в чтении за счет количества прочитанных книг и положительных результатов тестирования по чтению.

Журнал «На путях к новой школе» в 1927 году публикует работу Е. Гуро «Школы города Виннетка» (№ 5–6). Статья, скорее, носит информативно-описательный характер, но в ней присутствуют элементы сравнения системы Виннетка-план с Дальтон-планом, предложенным Хелен Паркхёрст. Необходимость перехода к индивидуальному обучению, точнее, к самообучению, Уошберн в своем отчете 1926 года мотивирует, как и Х. Паркхёрст, интересами самых талантливых детей, совершенно даром теряющих время и здоровье («медленное убиение даровитости») на усвоение техники, которую они могли бы освоить в гораздо более короткий срок, и, в еще большей мере, интересами слабых и отстающих¹⁴.

Таким образом, введение самообучения являлось основной задачей Уошберна. Но в то же время вся общественно окрашенная активная атмосфера Виннетки не давала, по его словам, школьным занятиям замкнуться в кабинетах и лабораториях и выдвигала на первый план групповую общественную работу школьников. Отсюда и получилась «система Виннетки», при которой необходимость усвоения технических навыков и формальных знаний обусловливается в значительной мере нуждами творческих коллективных заданий. И в чисто технических проектах ремесленного характера, и в проектах общественных педагоги Виннетки стараются поставить дело так, чтобы ребенок с очевидностью почувствовал необходимость тех или иных навыков и знаний. «Таким образом, – писала Е. Гуро по поводу подхода К. Уошборна, – центр тяжести переносится с приобретения знаний на приложение и использование их и с индивидуальной работы на коллективную»¹⁵.

В 1931 году общественно-политический, литературно-художественный и научно-педагогический ежемесячный журнал «Народный учитель» (№ 9) представляет статью З. Кудницкой «Виннетка-план», подготовленную по личным впечатлениям и материалам. В статье освещаются наиболее значимые вопросы, рас-

¹³ Уошберн К. Программа индивидуализации. С. 144–145.

¹⁴ См.: С. W. Washburn: A Survey of the Winnetka public schools. 1926.

¹⁵ Гуро Е. Школа города Виннетка // На путях к новой школе. 1927. № 5–6. С. 150.

крывающие суть эксперимента К. Уошберна, который подчеркивал особое значение «философии Виннетка-плана». Данная «философия» представляет собой набор концептуально-теоретических положений, определяющих пути, методы, средства, содержание, формы организации образовательного пространства и всей деятельности современной школы Виннетки. По мысли Уошберна, школы должны были быть организованы как единая педагогическая лаборатория¹⁶.

З. Кудницкая обозначает важность знакомства советского педагога и педолога с опытом Виннетки и отмечает «целый ряд технико-организованных вопросов, с которыми встречается и советский педагог: 1) уничтожено второгодничество; 2) уничтожено спрашивание уроков; 3) уничтожено задавание уроков на дом; 4) ведется систематическая работа по переподготовке педагогов для школ Виннетки; 5) ведется работа по привлечению родителей к участию в жизни школы; 6) ведется большая научно-исследовательская работа силами рядовых работников под руководством Уошберна над новыми программами и принципами их составления с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; ведется работа по созданию учебника и детской книги на основе изучения ребенка и его интересов»¹⁷.

Впервые на постсоветском пространстве «свежая» статья о педагогических изысканиях К. Уошберна была опубликована в 1997 году еженедельной газете «Педагогический калейдоскоп», № 12 (168) от 24–30 марта, под заголовком «Прекрасная страна Кэрлтона Уошберна». Ее автор, М.В. Богуславский, писал о том, что изначально Виннетка-план, система индивидуализированного обучения задумывались как школа-комплекс, состоящая из детского сада, начальной и средней школ.

Привлекает внимание работа Е.Ю. Рогачевой «Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна», опубликованная в 2010 году в 1-м томе монографии «Постижение педагогической культуры человечества»¹⁸. Ее особенностью являются содержательная наполненность фактами из биографии Уошберна, его деятельности в качестве суперинтенданта школ города Виннетки, описание международной миссии педагога, а именно – пребывания его в Италии в должности руководителя Комиссии по образованию при Союзных войсках, где он принял активное участие в «дефашизации» итальянских школ и разработке для них учебных материалов, а также выступил инициатором создания в Италии бойскаутской организации. Данный аспект впервые рассматривался в российском издании.

Опыт К. Уошберна по организации индивидуального обучения, несомненно, может быть интересен и полезен в современной школе при реализации индивидуально-дифференцированного подхода. Уошберн создал модель образования, которая получила всемирное признание. Оценивая Виннетка-план, многие специалисты едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы является одной из самых эффективных.

¹⁶ Уошборн К. Общественные школы Виннетки... С. 162–163.

¹⁷ Кудницкая З. Виннетка-план // Нар. учитель. 1931. № 9. С. 117.

¹⁸ Рогачева Е.Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна // Постижение педагогической культуры человечества : моногр. : в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2010. С. 167–182.

Книги Уошберна переведены на множество европейских и азиатских языков, его статьи в течение ряда лет печатались в различных мировых педагогических изданиях. Сегодня мемориальная библиотека имени Уошберна в школе Скоки (штат Иллинойс, США) хранит его публикации, методические материалы, учебники и другие профессиональные работы. Эта ценная коллекция документов – существенный вклад Карлтона Уошберна в развитие системы Виннетка-плана и в мировую практику образования.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе. 2015 год [Текст] // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 77–90.
3. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 110–139.
4. Гончаров, Л.Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк [Текст]. – М. : Педагогика. – 1972. – 319 с.
5. Гуро, Е. Школа города Винетка [Текст] // На путях к новой школе. – 1927. – № 5 – 6. – С. 149–154.
6. Джурицкий А.Н. История педагогики [Текст]. – М., 2000.
7. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] : пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
8. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст] : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
9. История педагогики и философия образования [Текст] : учеб. пособие / сост. В.Я. Вульферт ; Новосиб. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т. – Новосибирск, 2008. – Ч. 2. – 47 с.
10. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века [Текст] : учеб. пособие / сост. и автор вступ. ст. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – 176 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 36).
11. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] : пер. с англ. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.
12. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст]. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
13. Корнетов, Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд. – М. : АСОУ. 2011. – 260 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 38).
14. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 436 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 63).
15. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3. – С. 136–144.
16. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1. – С. 197 – 203.
17. Корнетов, Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 90).

18. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
19. Кудницкая, З. Виннетка-план [Текст] // Народный учитель. – 1931. – № 9. – С. 116–122.
20. Кэй, Э. Век ребенка [Текст] : пер. с нем. – М. : Изд-во М.В. Саблина, 1910. – 314 с.
21. Педагогика Джона Дьюи [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2010. – 236 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 28).
22. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи [Текст] : пер. с англ. / под науч. ред. М.С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. – 424 с.
23. Рогачева, Е.Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна [Текст] // Постигание педагогической культуры человечества : моногр. : в 2 т. – Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2010. – С. 167–182. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 32).
24. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–7.
25. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
26. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
27. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
28. Уошберн, К. Общественные школы Виннетки [Текст] // Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая. – 1929. – № 1. – С. 147–163.
29. Уошборн, К. Виннетка [Текст] // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 103–114.
30. Уошборн, К. Программа индивидуализации [Текст] // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 128–145.
31. Уошборн, К. Как выбрать подходящее чтение для каждого ребенка [Текст] // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 146–155.
32. Уошборн, К. Новые школы Западной Европы [Текст] / пер. с англ. Е. Дьяковой, Е. Порецкой. – М. : Посредник, 1928. – 83 с.
33. Хан, С. Весь мир – школа. Преобразованное образование [Текст] : пер. с англ. – М. : Классика-XXI, 2015. – 176 с.
34. Яковлева, Н.Р. Виннетка-план Карлтона Уошберна [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 172–186.
35. Tanner, D., Tanner L. History of the School Curriculum [Text]. – New York : Macmillan, 1990.
36. Washburn, C.W. A Survey of the Winnetka public schools [Text]. – 1926.
37. Washburne, C.W. The Philosophy of the Winnetka Curriculum [Text] // In Curriculum-Making: Past and Present / ed. W. Ch. Bagley. – Bloomington, IL : Public School Publishing, 1927.
38. Washburne, C.W. What Is Progressive Education? [Text]. – New York : Day, 1953.
39. Washburne, C.W., Marland S. P., JR. Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment [Text]. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1963.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Э. ФРОММА В ТРАКТОВКЕ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

В статье рассматривается трактовка зарубежными и отечественными исследователями педагогических идей Эриха Фромма. Представлена характеристика педагогической концепции мыслителя в контексте антропологического подхода.

принципы воспитания, антропология, гуманистическая педагогика.

Педагогика начала XXI века стремится расширить образовательные возможности для каждого человека, однако данная установка логически требует анализа, оценки и критики педагогических феноменов на предмет раскрытия в них человеческих качеств. Уникальность педагогического наследия немецкого и американского философа и социолога Эриха Фромма вызывает особый интерес, так как содержит в себе идеи из различных научных направлений, вызывающие острые дискуссии среди отечественных и зарубежных ученых. Например, А.А. Романов считает, что только на основе многосторонней оценки деятельности выдающихся педагогов «формируется целостное современное видение их наследия»¹.

Теоретический анализ исследований, посвященных педагогической системе Э. Фромма, показывает, что его концепцию на этапах становления и развития относят к различным направлениям – иудейской педагогической традиции, психоаналитической педагогике, критической педагогике, педагогике постмодерна и т.д.; при этом выделяют признаки, характерные для каждого направления. В нашей статье представлены аргументы отечественных и зарубежных ученых, относящих педагогические взгляды Э. Фромма к антропологическому направлению.

Так, Б.М. Бим-Бад, применяя антрополого-типологический подход, отнес идеи Э. Фромма к естественно-научному течению в педагогике, представители которого (А. Фрейд, Э. Эриксон и др.) изучали человека как преимущественно биологический феномен, делали акцент на ранних этапах прижизненного развития в становлении личности, которые зависели от воздействия на ребенка внешней обстановки².

И.В. Егорова рассматривает психоанализ как философско-антропологическое течение и считает Э. Фромма лидером неопрейдизма, а также одним из теоретиков гуманистической психологии³. Она относит учение Э. Фромма к персоналистской традиции в философии, так как «человек, его сущность, социальная обусловленность – суть основополагающих принципов миропонимания

¹ Романов А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 20.

² Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5. С. 7.

³ Егорова И.В. Философская антропология Эриха Фромма : дис. ... д-ра филос. наук. М., 2005. С. 97.

Фромма»⁴. Данный автор считает специфическими признаками разработанного Э. Фроммом учения о человеке следующие:

- отсутствие трансцендентных критериев оценки природы человека;
- признание социального окружения важнейшим фактором развития личности;
- диалектичность концепции личности;
- признание способности личности подчиняться существующим биологическим и общественным факторам, а также подчинять их себе;
- признание способности личности устанавливать объективно значимые нормативные принципы⁵.

И.В. Егорова также доказывает, что в терминах психологии Э. Фромма целенаправленно формируемые качества «нового» человека объединяются в понятии «продуктивная ориентация характера». «Новый» человек, с точки зрения Э. Фромма, «должен интегрировать в себе любовь к людям и готовность отказаться от всех форм обладания ради подлинного бытия, понимаемого как способность жить без идолопоклонства, при любых условиях и всегда быть внимательным к людям, потребность дарить людям свою любовь и солидарность, потребность ощущать тепло и сочувствие своего окружения, веру в собственные силы, стремление познать самого себя, в том числе и сферу своего бессознательного, умение чувствовать свое единство со всем живым на Земле, отказ от мысли подчинить себе природу силой, вместо разрушения предложить ей взаимопомощь и сотрудничество»⁶.

Выводы И.В. Егоровой о признаках разработанного Э. Фроммом учения о человеке и о содержании идеала «нового» человека созвучны выводам В. Bierhoff, А. Cohen, R. Huschke-Rhein, В. Huygen, G. Osterfeld, Н. Wehr⁷. Общей позицией данных зарубежных ученых является включение в теоретическое основание педагогической концепции Э. Фромма его антропологического учения, которое находит выражение в следующих определениях воспитания, данных мыслителем:

- общественная функция воспитания состоит в формировании характера индивидуума так, чтобы он приближался к социальному характеру⁸;
- воспитание является помощью ребенку в реализации его потенциальных возможностей⁹;

⁴ Егорова И.В. Философская антропология Эриха Фромма... С. 202.

⁵ Там же. С. 200–290.

⁶ Там же. С. 231.

⁷ См.: Bierhoff В. Kritisch-humanistischer Erziehung. Erziehung nach Erich Fromm. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl. 2016. IX. 57 s. 1 Abb. ; Cohen A. Love and Hope. Fromm and Education, New York etc. (Gordon and Breach). 1990. 114 p. ; Huschke-Rhein R. Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung, in: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1987. S. 43–60 ; Huygen В. Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1987. S. 159–172 ; Osterfeld G. Pädagogische Aspekte im Werk von Erich Fromm. Pädagogische Dissertation Universität Bonn. 2009. 238 p. ; Wehr H. Reflexionen zur Humanisierung der Schule, in: Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft. 1993. Vol. 4. Arbeit–Entfremdung–Charakter. Münster : LIT-Verlag, 1993. S. 174–202.

⁸ Fromm E. The Fear of Freedom, London (Routledge and Kegan Paul), 1950.

⁹ Fromm E. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics. New York (Rinehart and Co.), 1947.

– воспитание является знакомством воспитанника с культурным наследием человечества, воплощенным в личности педагога и в практике и структуре общества¹⁰.

Зарубежные исследователи выделяют ряд аспектов антропологизма в педагогической концепции Э. Фромма. Так, Б. Бирхоф (B. Bierhoff) при анализе его определений воспитания различает дополняющие друг друга дескриптивное и нормативное понимание. Ученый доказывает, что дескриптивное понимание Э. Фроммом воспитания основано на историческом понимании общественной функции воспитания, а нормативное понимание – на сформулированном им идеале продуктивного развития характера¹¹.

Б. Гуиген (B. Huygen) доказывает, что Э. Фромм давал положительные ответы на вопросы о потребности и способности человека к воспитанию, легитимируя таким образом воспитательные действия¹².

Зарубежные исследователи выбирают разную терминологию из аппарата Э. Фромма для обозначения идеала «нового» человека в качестве цели педагогической концепции мыслителя; при этом содержание идеала совпадает, так как оно едино, по замыслу Э. Фромма. Одна группа (B. Bierhoff, R. Huschke-Rhein, J. Koch) говорит о взгляде Э. Фромма на «нового» человека как на человека биофильного или продуктивного¹³. Другие ученые (A. Cohen, M. Lowsky) определяют «нового» человека по Э. Фромму как человека, ориентированного по принципу бытия¹⁴.

Зарубежные исследователи доказывают, что в педагогической концепции Э. Фромма сложные структурированные личностные качества человека целенаправленно формируются в первую очередь. Так, М. Бэкер (M. Becker) считает ориентацию характера предметом деятельности педагогики согласно Э. Фромму¹⁵. О. Людемманн (O. Lüdemann) убежден, что Э. Фромм скептически относился к «знаниевой» педагогике и был заинтересован в творческих подходах¹⁶. Б. Бирхоф (B. Bierhoff) и Б. Гуиген (B. Huygen) сделали вывод о том, что Э. Фромм, говоря о воспитании, делал акцент на личностных, целостных, а не на когнитивных процессах¹⁷. А. Коэн (A. Cohen) полагает, что ценности воспита-

¹⁰ Fromm E. *Beyond the Chains of Illusion. My Encounter with Marx and Freud* (Credo Perspectives, planned and edited by Ruth Nanda Anshen). New York : Simon and Schuster, 1962.

¹¹ Bierhoff B. *Vom Gesellschafts-Charakter zur humanistischen Kritik der Erziehung* // In: Michael Kessler und Rainer Funk (Hrsg.). *Erich Fromm und die Frankfurter Schule*. Tübingen (Francke Verlag), 1992. S. 11–22.

¹² Huygen B. *Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen...* S. 159–172.

¹³ Bierhoff B. *Kritisch-humanistischer Erziehung ...* S. 1 Abb. ; Huschke-Rhein, R. *Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie)...* S. 43–60 ; Koch J. *Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm* // In: J. Claßen (Hg.). *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Weinheim und Basel (Beltz Verlag), 1991. S. 84–104.

¹⁴ Cohen, A. *Love and Hope...* ; Lowsky M. *Von Helden und Kindern Abenteuererzählungen in der Psychologie Erich Fromms* // In: J. Claßen (Hg.). *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Weinheim und Basel (Beltz Verlag). 1991. S. 105–126.

¹⁵ Becker, M. *Wie zeitgemäß ist Biophilie? Erich Fromm und die Pädagogik in der Postmoderne*, in: *Fromm Forum* (deutsche Ausgabe) // Tübingen. 2009. Nr. 13. S. 79–86.

¹⁶ Lüdemann O. *Konstruktiv bis subversiv – Anmerkungen zur Ambivalenz von Erich Fromms Verhältnis zur Pädagogik* // In: *Fromm Forum*. 2016. N 20. Tübingen (Selbstverlag). P. 122–124.

¹⁷ Bierhoff B. *Kritisch-humanistischer Erziehung...* ; Huygen B. *Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung...* S. 159–172.

ния согласно Э. Фромму выражают целостность эмоционально-рационально-социально-гуманистической личности воспитанника¹⁸.

Среди зарубежных исследователей также наблюдаются различия в выборе понятий из философской антропологии Э. Фромма для номинации его педагогической концепции и тем самым выражения ее отличий от других педагогических учений, основанных на знании о человеке. Так, Б. Бирхоф (B. Bierhoff) предлагает термины «педагогика подавления» и «педагогика роста», соответствующие выдвинутым Э. Фроммом категориям обладания и бытия, которые могут рассматриваться как соответствующие им основополагающие ценностные структуры. Ученый раскрывает связь между воспитанием, которое стремится к идеалу по принципу бытия, и видением нового человека, который является, по Э. Фромму, продуктивным, биофильным¹⁹. К.-Х. И. Кершер (K.-H. I. Kersch) использует термины «педагогика продуктивности» и «биофильная педагогика» как синонимы для выражения отличительных признаков педагогической концепции Э. Фромма²⁰. Г. Вэр (H. Wehr) использует термины «педагогика роста» и «биофильная педагогика» для выражения отличительных признаков педагогической концепции Э. Фромма, согласно которой воспитание приводит возможности воспитанника из стадии потенциальности в стадию конкретной действительности²¹. Г. Остерфельд (G. Osterfeld) применяет термин «биофильная педагогика» для выражения отличительного признака педагогической концепции Э. Фромма²². Р. Хушке-Райн (R. Huschke-Rhein) рассматривает понятия «любовь к жизни» (биофилия) и «любовь к росту» в педагогической концепции Э. Фромма как синонимы, так как основным признаком живого является тенденция к росту, который не ограничивается сферой человека. Автор делает акцент на качественном содержании понятия «жизнь» согласно Э. Фромму, которое выходит за границы представлений о простом биологическом росте себя, чем педагогическая концепция Э. Фромма качественно отличается от концепции педагогического натурализма²³. Иными словами, термины «биофильная педагогика» и «педагогика роста» имеют практически одинаковое значение применительно к концепции Э. Фромма.

Еще одним основанием для анализа педагогических идей Э. Фромма является их внутренняя педагогическая логика. Общей позицией зарубежных исследователей, в частности, М. Becker, B. Bierhoff, J. Claßen, A. Cohen, G. Osterfeld, H. Wehr, является признание педагогического учения Э. Фромма частью гуманистической педагогики²⁴. Отечественные исследователи (Б.Л. Вульфсон, Г.Б. Корнетов, А.П. Огурцов и В.В. Платонов, В.Я. Пилиповский, Т.В. Цырлина,

¹⁸ Cohen A. Love and Hope...

¹⁹ Bierhoff B. Kritisch-humanistischer Erziehung...

²⁰ Kersch K.-H.I. Fasziniert und Aktiviert...

²¹ Wehr H. Reflexionen zur Humanisierung der Schule...

²² Osterfeld G. Pädagogische Aspekte...

²³ Huschke-Rhein, R. Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie)...

²⁴ Becker M. Wie zeitgemäß ist Biophilie?... ; Bierhoff B. Kritisch-humanistischer Erziehung... ; Claßen J. Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern,“ // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim und Basel (Beltz Verlag). 1991. S. 181–232 ; Cohen A. Love and Hope... ; Osterfeld G. Pädagogische Aspekte... ; Wehr H. Reflexionen zur Humanisierung...

О.Л. Янушкявичене) также обращают внимание на гуманистический характер педагогического творчества Э. Фромма²⁵.

Для гуманистической педагогики Э. Фромма человек является мерой всех вещей, а его благополучие представляет собой критерий ценности предмета и явления²⁶. Биофильный, продуктивный человек является, по Э. Фромму, высшей ценностью, идеалом и целью воспитания.

Й. Классен (J. Claßen), Б. Гуиген (B. Huygen) и Г. Вэр (H. Wehr) доказывают, что, согласно Э. Фромму, следующие пять конкретных педагогических принципов являются внутренне согласованными, совместно действующими элементами и образуют систему воспитания любви к жизни: безусловное принятие детей и молодежи; уважение прав других и выполнение соответствующих возрасту обязанностей по отношению к сообществу; широкое привлечение детей и особенно молодых людей к принятию решений в собственных делах; небюрократическое управление; предложение стимулов детям и молодым людям²⁷.

Данные принципы были сформулированы Э. Фроммом после тщательного изучения педагогической работы в первом сиротском приюте «Nuestros Pequeños Hermanos» в Мексике, открытом в 1954 году священником Уильямом Уоссоном (William Wasson)²⁸. На сегодняшний день после более 60 лет непрерывной работы организация содержит приюты в девяти странах Латинской Америки и имеет офисы во многих странах за пределами региона.

Зарубежные исследователи рассматривают данные принципы в качестве внутренних критериев, которые могут служить для идентификации педагогической концепции Э. Фромма, а также для поиска схожих черт в различных учениях на основании их внутренней педагогической логики.

Б. Бирхоф (B. Bierhoff) считает разработанные Э. Фроммом принципы воспитания критериями стимулирования человеческой продуктивности²⁹. Г.-А. Хильдебрандт (H.-A. Hildebrandt) рассматривает разработку Э. Фроммом биофильных принципов воспитания его вкладом в метатеорию воспитания, поскольку исследование воспитания с помощью биофильных принципов в качестве критериев свидетельствует о его основополагающих тенденциях³⁰.

²⁵ Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 190–203; Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики: моногр. М.: АСОУ, 2013. С. 211. – (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 62); Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 128; Пилиповский В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности. М.: Педагогика, 1985. С. 103; Цырлина Т.В. Критический анализ буржуазных концепций «ценностного воспитания» в современной педагогике США: дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. С. 46; Янушкявичене О.Л. Историко-теоретический анализ становления и развития теории духовного воспитания подрастающих поколений: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 216.

²⁶ Fromm E. Man for Himself...

²⁷ Claßen J. Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung verdeutlicht...; Huygen B. Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung...; Wehr H. Reflexionen zur Humanisierung...

²⁸ Wehr H. Erich Fromm und Pater Wasson // In: Fromm Forum (German edition). Tübingen (Selbstverlag), 2003. Nr. 7. S. 39–41.

²⁹ Bierhoff B. Kritisch-humanistischer Erziehung...

³⁰ Hildebrandt H.-A. Wege zu einem vertieften Verständnis der Erziehungswirklichkeit, 1986, 12 pp. (Typescript).

Таким образом, теоретический анализ работ зарубежных ученых дает основание утверждать, что большинство из них признают тесную связь педагогической концепции Э. Фромма с ценностями гуманной реформаторской педагогики – с инновациями А.С. Нейлла, с системой реформаторской «школы гуманности» П. Гехеба, с реформаторской педагогической концепцией «Гуманистического Жизневедения»³¹.

Выводы

Позиции зарубежных и отечественных исследователей совпадают при выделении в педагогических взглядах Э. Фромма специфических для антропологического подхода признаков.

Зарубежные ученые также доказывают, что разработанное Э. Фроммом учение о человеке является теоретико-методологическим в его педагогической концепции и определяет характерные признаки: нацеленность на формирование «нового» человека; приоритет формирования сложных, структурированных личностных качеств, а не когнитивных процессов. Для номинации педагогической концепции Э. Фромма в зарубежной педагогике наиболее распространены синонимичные термины из его антропологии – «педагогика роста» и «биофильная педагогика» («педагогика любви к жизни»).

Антропологизм педагогической концепции Э. Фромма является основным признаком ее гуманистической направленности. Антропологически обоснованные гуманистические принципы педагогической концепции мыслителя имеют определенное сходство с идеями реформаторской педагогики Германии первой трети XX века.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
2. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
3. Егорова, И.В. Философская антропология Эриха Фромма [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2005. – 303 с.
4. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». – Вып. 62).
5. Огурцов, А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст]. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Пилиповский, В.Я. Критика современных буржуазных теорий формирования личности [Текст]. – М. : Педагогика, 1985. – 159 с.
7. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
8. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
9. Цырлина, Т.В. Критический анализ буржуазных концепций «ценностного воспитания» в современной педагогике США [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 197 с.

³¹ Hildebrandt H.-A. Wege zu einem... ; Claßen, J. Erich Fromms Grundaussage... ; Osuch B. Humanismus-Lebenskunde-Erich Fromm. Traditionen und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches // In: J. Classen (Hg.), Erich Fromm-Erziehung zwischen Haben und Sein, Eitorf (Gata-Verlag). 2002. S. 255–303.

10. Янушкявичене, О.Л. Историко-теоретический анализ становления и развития теории духовного воспитания подрастающих поколений [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 429 с.
11. Becker, M. Wie zeitgemäß ist Biophilie? Erich Fromm und die Pädagogik in der Postmoderne [Text] // In: Fromm Forum (deutsche Ausgabe), Tübingen (Selbstverlag). – 2009. – Nr. 13. – S. 79–86.
12. Bierhoff, B. Vom Gesellschafts-Charakter zur humanistischen Kritik der Erziehung [Text] // In: Michael Kessler und Rainer Funk (Hrsg.), Erich Fromm und die Frankfurter Schule. – Tübingen (Francke Verlag). – 1992. – S. 11–22.
13. Bierhoff, B. Kritisch-humanistischer Erziehung. Erziehung nach Erich Fromm [Text] // VS Verlag für Sozialwissenschaften. – 2016. – IX. – 2. Aufl. – 57 S. 1 Abb.
14. Claßen, J. Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ [Text] // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim und Basel (Beltz Verlag). – 1991. – S. 181–232.
15. Cohen, A. Love and Hope. Fromm and Education [Text]. – New York etc. (Gordon and Breach). – 1990. – 114 p.
16. Fromm, E. Beyond the Chains of Illusion. My Encounter with Marx and Freud (Credo Perspectives, planned and edited by Ruth Nanda Anshen) [Text]. – New York (Simon and Schuster), 1962.
17. Fromm, E. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics [Text]. – New York (Rinehart and Co.), 1947.
18. Fromm, E. The Fear of Freedom [Text]. – London (Routledge and Kegan Paul), 1950.
19. Hildebrandt, H.-A. Wege zu einem vertieften Verständnis der Erziehungswirklichkeit [Text]. – 1986. – 12 p. (Typescript).
20. Huschke-Rhein, R. Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung [Text] // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987. – S. 43–60.
21. Huygen, B. Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm [Text] // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987. – S. 159–172.
22. Kerscher, K.-H.I. Fasziniert und Aktiviert. Intentionen Postmoderner Pädagogik [Text]. – Grin-Verlag 2011. – 195 p.
23. Koch, J. Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm [Text] // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim und Basel (Beltz Verlag). – 1991. – S. 84–104.
24. Lowsky, M. Von Helden und Kindern Abenteuererzählungen in der Psychologie Erich Fromms, [Text] // In: J. Claßen (Hg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel (Beltz Verlag). – 1991. – S. 105–126.
25. Lüdemann, O. Konstruktiv bis subversiv – Anmerkungen zur Ambivalenz von Erich Fromms Verhältnis zur Pädagogik [Text] // In: Fromm Forum. – 2016. – 20. – Tübingen (Selbstverlag). P. 122–124.
26. Osterfeld, G. Pädagogische Aspekte im Werk von Erich Fromm [Text]. – Pädagogische Dissertation Universität Bonn, 2009. – 238 p.
27. Osuch, B. Humanismus–Lebenskunde–Erich Fromm. Traditionen und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches [Text] // In: J. Classen (Hg.), Erich Fromm - Erziehung zwischen Haben und Sein, Eitorf (Gata-Verlag). – 2002. – S. 255–303.
28. Wehr, H. Erich Fromm und Pater Wasson [Text] // In: Fromm Forum (German edition), Tübingen (Selbstverlag). – 2003. – Nr. 7. – S. 39–41.
29. Wehr, H. Reflexionen zur Humanisierung der Schule [Text] // Im: Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft. – 1993. – Vol. 4. – Arbeit – Entfremdung – Charakter. – Münster : LIT-Verlag, 1993. – S. 174–202.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Рассмотрены важнейшие преобразования в процессе совершенствования общего среднего образования в Китае с конца 1990-х годов по настоящее время. Описан эксперимент по разработке и внедрению новых учебных планов средней школы I и II ступеней и стандартов общего среднего образования. Отмечены ряд сложностей при реализации реформы общего среднего образования, а также меры по корректировке и уточнению нововведений. Охарактеризованы изменения в структуре и содержании общего среднего образования, выявлены направления его развития в КНР на современном этапе. Проведен сравнительный анализ содержания общего среднего образования в Китае и в России на основе распределения учебного времени в основных учебных планах.

Китай, средняя школа, учебный план, реформирование образования, повышение качества образования.

Развитие системы образования и педагогики в Китае проходило под влиянием исторически сложившихся национальных особенностей страны. В настоящее время государственная политика и внешние факторы обусловили необходимость модернизации образования в стране, которая осуществляется с учетом китайской специфики.

Эволюция китайской модели образования представляет собой слияние традиционных методов и современного западного образования. Китайское образование, как считают некоторые исследователи, отличается фиксированным единообразным, ориентированным на город учебным планом и системой оценки, основанной на экзамене¹.

С 1985 года идея «образования, ориентированного на качество», выдвинутая Дэн Сяопином на Первой общенациональной конференции по вопросам образования, рассматривается как важное указание для общего образования в Китае². Публикуются переводы на китайский язык зарубежных исследований в области содержания образования в английской, японской, американской и советской школах³.

В конце 1980-х годов Государственная образовательная комиссия Китая постановила, что необходимо реформировать единый национальный учебный план с учетом местных условий и потребовала от издательств и департаментов образования внедрять собственные предложения при разработке учебных планов и учебных материалов, использующихся в школах регионов. Проект совершенствования содержания образования включал в себя пересмотр учебных планов

¹ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview // International Journal of Educational Development. 2009. № 29. P. 241.

² Yin Hongbiao. Implementing the National Curriculum Reform In China: A Review of the Decade // Frontiers of Education in China. 2013. Vol. 8, № 3. P. 337.

³ Hua Zhang, Zhong Qiquan. Curriculum studies in China: Retrospect and prospect // International handbook of curriculum research. 2003. P. 264.

начальной и средней школы, методов обучения, учебных материалов и систем оценивания. Следующие 10 лет, проводя пилотные эксперименты, специалисты адаптировали новый учебный план и учебные материалы к конкретным условиям всей страны⁴.

В декабре 1998 года Министерство образования КНР разработало «План действий по модернизации образования в XXI веке», который предполагал повышение качества образования на рубеже веков. Этот план утверждал всестороннюю поддержку образования, ориентированного на качество, и предлагал схему нового учебного плана общего образования. В июне 1999 года высший административный орган Китая – Госсовет – принял «Решение об углублении реформ и повсеместном развитии образования, ориентированного на качество», нацеленное на обеспечение равенства среди жителей всей страны и развитие у учащихся творческих и практических способностей. Таким образом, в 1998 году начался новый этап совершенствования общенационального учебного плана общего образования⁵.

Министерством образования были отобраны школы для проведения пилотных экспериментов в рамках реформы образования. На конференциях о совершенствовании содержания образования заслушивались отчеты экспериментальных школ о результатах работы, о подготовке учителей, уточнялись цели реформы, а также дальнейшие шаги по модернизации образования в подчиненных департаментах. Реформы первоначально осуществлялись в отдельных регионах в начальной и средней школе I ступени. Использование новых учебных планов для начальной и средней школ I ступени началось в Пекине в 2001 году⁶.

В июне 2001 года был принят и опубликован Министерством образования наряду с 22 стандартами обязательного образования программный документ – «Руководство по совершенствованию учебного плана общего образования». Новый учебный план охватывал все три ступени общего образования – дошкольное, обязательное (с 1-го по 9-й классы) и общую среднюю школу II ступени (с 10-го по 12-й классы). «Руководство» поставило целями воспитание у учащихся патриотизма, коллективизма, приверженность ценностям социализма, с тем чтобы подрастающее поколение наследовало и продолжало национальные китайские традиции. К тому же были заявлены необходимость развития у учащихся новаторских подходов, способности активно действовать, использовать навыки, полученные при обучении в течение всей жизни, важность овладения научной, эстетической и экологической грамотностью. Совершенствование образования предложено осуществлять через изменение структуры учебного плана, ориентированного на все дисциплины. Предполагалось сделать его комплексным и адаптировать к различным потребностям учащихся в разных регионах страны⁷.

Кроме того, происходили изменения в системе оценивания и управления средней школой II ступени. Предполагалось также расширить содержание некоторых учебных курсов. Каждая дисциплина была разделена на уровни и категории, чтобы удовлетворять различным нуждам учащихся, чтобы усилить связи

⁴ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform ... P. 244.

⁵ Yin Hongbiao. Implementing ... P. 337.

⁶ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform ... P. 244.

⁷ Yin Hongbiao. Implementing ... P. 332, 337.

между содержанием образования и потребностями общества, науки, техники, личным опытом учащихся. Школам предписывалось также установить кредитную систему обучения⁸.

С 2001 по 2002 годы эксперименты по совершенствованию учебного плана впервые были реализованы в 38 районах. Позже число экспериментальных районов было увеличено до 42. В 2002 году в провинциях были организованы 520 экспериментальных районов. В 2003 году их количество увеличилось до 910. К этому времени в половине районов страны были адаптированы новые учебные планы⁹.

В марте 2003 года Министерство образования Китая выпустило «Проект учебного плана общей средней школы II ступени» и новые стандарты по пятнадцати предметам. Проект привносил системные изменения в среднее образование II ступени. Предполагалось заменить существующую структуру учебного плана, основанную на предметах, на интегрированную трехуровневую структуру, состоящую из областей изучения (например «Гуманитарные и социальные науки» включают в себя предметы «Идеология и политика», «История» и «География»), предметов и модулей (например, предмет «История» включает в себя такие модули, как «Оценка исторических личностей в Китае и за рубежом», «Война и мир в XX веке», «Собрание всемирного культурного наследия»). Большое внимание уделено развитию у учащихся таких навыков, как взаимодействие, решение проблем, работа в команде и творческое мышление¹⁰.

В плане действий по укреплению образования в 2003–2007 годах «Проект качественно ориентированного образования в новом веке» описан следующим образом: «Стимулируя главным образом творчество учащихся и практические навыки, оно нацелено на усиление и дальнейшее развитие нравственного воспитания в школах, углубление совершенствования учебного плана и систем оценивания, создание действительных улучшений в физическом и психическом здоровье, эстетическом воспитании учащихся. Таким образом, ставилась задача воспитать новое поколение всесторонне образованных людей, развитых нравственно, интеллектуально, эстетически и физически здоровых»¹¹.

В преподавании учебных предметов внимание было перенесено с процесса приобретения знаний на целостное развитие личности. В средней школе организовано преподавание «Всеобъемлющих практических занятий», которые сосредоточились на деятельности в социальной жизни учащихся. Предполагалось, что этот предмет разовьет у учащихся способность принимать решения, творческие способности и практические компетенции¹².

Больше учебных часов стало отводиться моральному воспитанию, иностранному языку и физической культуре. Меньше в сравнении с учебным планом 2001 года учебного времени стали уделять китайскому языку, математике и «всеобъемлющим практическим занятиям». Количество учебного времени, выделяемое на музыку и изобразительное искусство, осталось неизменным¹³.

⁸ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform ... P. 244.

⁹ Yin Hongbiao. Implementing ... P. 339–340.

¹⁰ Ibid. P. 333.

¹¹ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform ... P. 243.

¹² Zhou Nanzhao, Zhu Muju. Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study // International Bureau of education. 2007. P. 27.

¹³ Ibid. P. 29.

Школам предоставлялась широкая возможность выбора большего количества факультативных курсов, а также большая автономия при адаптации учебной программы к местным условиям (условиям конкретной школы) и более активному участию местных властей, школ, учителей и учащихся в процессе создания учебной программы¹⁴.

В сентябре 2004 года совершенствование учебного плана средней школы II ступени было проведено в четырех выбранных провинциях – Гуандун, Шаньдун, Хайнань и Нинся – и постепенно распространено на другие провинции. Около 90 % районов Китая начали реализацию нового общенационального учебного плана¹⁵.

Наряду с успехами в использовании нового учебного плана были обнаружены недостатки. Исследования констатировали наличие таких проблем, как недостаточная профессиональная поддержка учителей, неэффективность классных занятий, различие между городскими и сельскими школами¹⁶.

Выявлено, что около трети школьников сталкиваются с психологическими проблемами. Для улучшения психологического состояния учащихся Министерство образования сократило учебную нагрузку.

Другие распоряжения были направлены на совершенствование учебных материалов и методологии, на уменьшение значимости экзаменов и корректировку их содержания¹⁷.

Другая проблема – недостаточное финансирование и некомпетентная работа органов образования. Департаменты давали ошибочные указания, оказывали недостаточную поддержку школам и местным властям по совершенствованию учебных планов и образования в целом. В сельских и слаборазвитых районах школы не могли позволить себе использование дорогостоящих учебных планов и курсов по выбору – таких, как информатика, технология, изобразительное искусство и музыка¹⁸.

Учителя, использующие в обучении новые подходы, в частности, дискуссию, самостоятельную работу, сталкивались с трудностями. Многие делали упор на заучивание наизусть¹⁹.

В переходный период движения Китая к рыночной экономике вскрылись проблемы применения западных методов преподавания: они не могли быть использованы ввиду глубоких культурных различий в преподавании в Китае и на Западе²⁰.

Чтобы решить проблемы, появившиеся в процессе реализации реформы, Министерство образования Китая в 2005 году поставило задачу отрегулировать стандарты по математике и в 2007 году модернизировать стандарты по другим предметам. В период с 2006 по 2010 годы в реализацию реформы образования каждый год включались по 4–5 провинций. В сентябре 2011 года новый учебный план был адаптирован в двух последних провинциях – Гуйчжоу и Цинхай. Реформа, таким образом, была осуществлена по всей стране²¹.

¹⁴ Zhou Nanzhao, Zhu Muju. Educational reform... P. 30.

¹⁵ Yin Hongbiao. Implementing ... P. 333, 340.

¹⁶ Ibid. P. 353.

¹⁷ Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform ... P. 242–243.

¹⁸ Ibid. P. 244, 246.

¹⁹ Ibid. P. 245.

²⁰ Ibid. P. 248–249.

²¹ Yin Hongbiao. Implementing ... P. 340.

В процессе совершенствования системы образования возникли новые задачи, требующие решения, а именно: реализовать преимущества информационных технологий; предложить учащимся модели самостоятельного, совместного, исследовательского обучения; изменить способы представления содержания образования; модернизировать обучение учителей и взаимодействие учитель – ученик.

Информационные технологии представляют собой разностороннюю образовательную среду и мощный инструмент для обучения²². Информатизация образования способствует более справедливому распределению образовательных ресурсов, повышает качество образования и уровень управления, стимулирует подготовку кадров инновационного типа, способствует расширению новаторства в образовательной мысли – в подходах, моделях, содержании образования и углублении реформы²³.

Информационные технологии позволяют собирать результаты обратной связи с учащимися в базы данных, анализируя которые, учителя могут предупреждать негативные явления, своевременно обнаруживать проблемы и корректировать их²⁴.

Личностно ориентированное образование в Китае реализуется в рамках идеи «*育人为本*» (образование, ориентированное на человека). В процессе обучения учитываются индивидуальность учащегося, социальное и культурное многообразие. Учащийся рассматривается как субъект обучения. В полной мере выявляется и развивается учебный потенциал каждого человека. Образование обеспечивает все условия для личностного развития²⁵.

Развитие педагогических идей в Китае актуализировало вопросы нравственного воспитания, всестороннего развития личности, гуманного подхода. В связи с этим китайские педагоги обращаются к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского: «Глубокие внутренние потребности китайского общества и образования, как отметил вице-президент Академии педагогических наук Китая Чжу Сяомань, привели к распространению идей В.А. Сухомлинского и их широкому использованию в деятельности не только отдельных учителей-новаторов, но и целых учительских коллективов»²⁶.

Китайские ученые совместно с российскими педагогами также изучают социокультурные аспекты гуманистических традиций семейного воспитания²⁷.

Анализ современных основных учебных планов средней школы в России (5–11-е классы, 2016–2017 учебный год, ГБОУ «СОШ № 386 города Санкт-Петербурга) и в Китае (7–12-е классы, согласно «2015–2016 学年度天津市中小学课程计划安排» – «Проекту учебного плана на 2015–2016

²² Хэ Чжицян, Чжуан Цзюньмин. Применение интернет-вещей в образовании и тенденции их развития : на кит. яз. // Современ. исслед. дистанц. образования. 2011. № 2. С. 77.

²³ Чжан Цзиньбао. Стратегическое мышление о стабильном развитии информационных технологий в общем образовании : на кит. яз. // Современные образовательные технологии. 2008. Т. 18, № 3. С. 8.

²⁴ Хэ Чжицян, Чжуан Цзюньмин. Применение Интернет вещей ... С. 82.

²⁵ Чжай Бо. Человеко-ориентированное образование: важная инновация в образовательной мысли : на кит. яз. // Исследования образования. 2011. № 1.

²⁶ Рындак В.Г. Воспитание учащейся молодежи в контексте идей Конфуция и В.А. Сухомлинского в школах Китая // Психол.-пед. поиск. 2014. № 1 (29). С. 154.

²⁷ Куликова С.В., Чэнь Ч. Гуманистическая традиция воспитания в патриархальной семье Китая: социокультурный аспект // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГПУ. 2016. №1 (44). С. 90. URL : www.grani.vspu.ru.

учебный год начальной и средней школы I ступени г. Тяньцзиня» и «上海市高中 2012–2013 学年度课程计划» – «Проекту учебного плана на 2012–2013 учебный год средней школы II ступени города Шанхая») позволил установить, что учебное время в средних школах России и КНР распределяется в соответствии с приведенной ниже таблицей.

**Распределение учебного времени по предметам
в общей средней школе России (5–11-е классы) и Китая (7–12-е классы)
(в процентном отношении к основному учебному плану)**

Учебный предмет	Россия	Китай
Язык и литература	21	14
Иностранный язык	11	9
Математика	17	13
Информатика	2	2
История	7	7
Обществознание	4	1
География	5	4
Физика	4	6
Химия	3	5
Биология	5	3
Музыка	2	2
Изобразительное искусство	2	4
Мировая художественная культура	1	-
Технология	5	4
Основы безопасности жизнедеятельности	2	-
Физическая культура	11	11
Наука о жизни	-	2
Естественные науки	-	1
Идеология и мораль	-	4
Идеология и политика	-	4
Исследовательское обучение	-	5
Итого	100	100

Наибольшее различие в учебных планах РФ и КНР наблюдается в преподавании родного языка и литературы: в России ему уделяется на 7 % больше учебного времени (1394 часа), чем в Китае (756 часов).

Математика в российском учебном плане занимает на 4 % больше учебного времени (1122 часа против 723 часов).

Преподаванию обществознания в России отводится на 3 % больше времени (272 часа), чем в Китае (60 часов). Обучение иностранному языку (714 часов)

и биологии (340 часов) в России занимает на 2 % больше времени, чем в Китае (492 и 165 часов соответственно). На 1 % больше времени в российском учебном плане уделяется географии (340 часов) и технологии (306 часов) (в китайском – 234 и 201 час соответственно).

В Китае на 2 % больше времени уделяется физике (334 часа), химии (268 часов), изобразительному искусству (197 часов), чем в России (272, 204 и 102 часа соответственно).

Информатика (в России 102 часа, в Китае 134 часа), история (соответственно 476 и 367 часов) и физическая культура (714 и 624 часа) в учебных планах двух стран имеют равные доли.

Необходимо отметить, что есть дисциплины, присутствующие в российском учебном плане и отсутствующие как самостоятельные единицы в китайском. Это, в частности, мировая художественная культура (68 часов) и основы безопасности жизнедеятельности (102 часа). И, наоборот, предметы из китайского учебного плана «наука о жизни» (102 часа), «естественные науки» (60 часов), «идеология и мораль» (231 часа), «идеология и политика» (196 часов) не имеют аналогов в России. Кроме того, в отдельный пункт в КНР выделено «исследовательское обучение» (295 часов).

На основе полученных данных можно заключить, что главное различие между российскими и китайскими основными учебными планами средней школы состоит в распределении времени на обучение языку и литературе. Различия в распределении времени на другие предметы невелико, т.е. основные учебные планы средних школ России и Китая в большой степени схожи.

Современный период развития содержания образования в китайской общеобразовательной средней школе является логическим продолжением периода 80–90-х годов XX века.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
2. Куликова, С.В., Чэнь Ч. Гуманистическая традиция воспитания в патриархальной семье Китая: социокультурный аспект [Электронный ресурс] // Грани познания : электр. науч.-образоват. журн. ВГПУ. – 2016. – № 1 (44). – С. 90–94. – Режим доступа : www.grani.vspu.ru.
3. Корнетов, Г.Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 49–57.
4. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
5. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.
6. Рындак, В.Г. Воспитание учащейся молодежи в контексте идей Конфуция и В.А. Сухомлинского в школах Китая [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 152–161.
7. Хэ Чжицян, Чжуан Цзюньмин. Применение интернет-вещей в образовании и тенденции их развития [Текст] : на кит. яз. // Современные исследования дистанционного образования. – 2011. – № 2. – С. 77–83.

8. Чжай Бо. Человеко-ориентированное образование: важная инновация в образовательной мысли [Текст] : на кит. яз. // Исследования образования. – 2011. – № 1. – С. 8–14.
9. Чжан Цзиньбао. Стратегическое мышление о стабильном развитии информационных технологий в общем образовании [Текст] : на кит. яз. // Современные образовательные технологии. – 2008. – Т. 18, № 3. – С. 8–17.
10. Dello-Iacovo Belinda. Curriculum reform and ‘Quality Education’ in China: An overview [Text] // International Journal of Educational Development. – 2009. – № 29. – P. 241–249.
11. Hua Zhang, Zhong Qiquan. Curriculum studies in China: Retrospect and prospect [Text] // International handbook of curriculum research. – 2003. – P. 253–270.
12. Yin Hongbiao. Implementing the National Curriculum Reform In China: A Review of the Decade [Text] // Frontiers of Education in China. – 2013. – Vol. 8, № 3. – P. 331–359.
13. Zhou Nanzhao, Zhu Muju. Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study [Text] // International Bureau of education. – 2007.

НАШИ АВТОРЫ

Авачёва Татьяна Геннадиевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: avacheva_t@mail.ru (Рязань).

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». E-mail: maraldo1@rambler.ru (Орел).

Богданова (Симакова) Елена Святославовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: e.simakova@rsu.edu.ru (Рязань).

Дмитриева Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: dmitrm05@mail.ru (Рязань).

Ельцов Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики, начальник учебно-информационного управления РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru (Рязань).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. E-mail: zavragin-sa@yandex.ru (Владимир).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Кривушин Александр Андреевич – ассистент кафедры математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: a.krivushin@rsu.edu.ru (Рязань).

Лукацкий Михаил Абрамович – доктор педагогических, кандидат философских наук, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО. E-mail: theoru@insrao.ru (Москва).

Низовцова Анна Николаевна – аспирант факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: anna_nizovtsova@mail.ru (Москва).

Петренко Антонина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: petr-antonina1 @yandex.ru (Рязань).

Пичугина Виктория Константиновна – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО. E-mail: Pichugina_V@mail.ru (Москва).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Рыбаков Владимир Владимирович – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО. E-mail: vlrybakov@mail.ru (Москва).

Силаков Константин Сергеевич – методист отделения среднего профессионального образования ЧОУ ВО «Региональный институт бизнеса и управления». E-mail: tulurius@mail.ru (Рязань).

Слободчиков Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологической антропологии и профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО, академик МАНПО. E-mail: ippdrao@yandex.ru (Москва).

Тарасов Артем Романович - аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: art_tar@mail.ru (Волгоград).

Христенко Галина Ивановна – заместитель директора колледжа по воспитательной работе ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет». E-mail: v.g.o.25@yandex.ru (Московская область, Раменский район, п. Электроизолятор).

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Яковлева Наталия Раифовна – преподаватель (аспирант) кафедры педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: legion7272@mail.ru (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A.

EDUCATION TODAY: A CENTURY AFTER THE REVOLUTION DISASTER OF 1917

OPEN TRIBUNE

Slobodchikov V.I.

A HUMANITARIAN AND POLITICAL CRISIS OF RUSSIAN EDUCATION

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Lukatsky M.A.

EDUCATIONAL DISCOURSE: FROM ILLUSIONS TO REALITY

The article discusses issues related to the study of educational discourse. It treats theoretical issues which can be the subject of interdisciplinary research.

educational discourse, linguistic picture of the world, philosophy of language, cognitive linguistics, linguistics.

Shevelev A.N.

INDIVIDUALIZATION IN SCHOOL EDUCATION: INEVITABILITY AND POSSIBILITY THROUGH THE PRISM OF HISTORICAL EXPERIENCE

The paper attempts to identify the causes and consequences of school changes as a world tendency. Individual schooling is treated as a historical alternative to unified secondary school of industrial societies. The paper is addressed to those who are interested in modern school education development.

modern school, education reforms, secondary school, humanitarian pedagogy, individualized education.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B.

GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ ON RESEARCH AND EDUCATION ADVANCEMENT IN RUSSIA

Being a prominent European enlightener, G.B. Leibniz (1648–1716) suggested that Peter I should promote research and education advancement in Russia. The Russian tsar trusted Leibniz and discussed his reforms with the researcher.

G.W. Leibniz, Leibniz' projects of education and research advancement in Russia, development of educational institutions in Russia.

Pichugina V.K.

**SIMPLE COMPLEXITIES OF EDUCATION THROUGH CULTURE IN
MARKUS TULLIUS CICERO'S WORKS**

The article analyzes Markus Tullius Cicero's speeches, letters, and literary works which touch upon the issues of education through culture. Speaking about theater, poetry and art (in a wide sense, including the art of life and the art of word), Cicero emphasizes the instructive power of culture and maintains that culture loses its instructive potential if it is purely entertaining.

Ancient Roman pedagogy, education through culture, Cicero's pedagogical heritage.

PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES

J.A. Komensky's 425th Birthday Anniversary

Rybakov V.V.

**JOHN AMOS COMENIUS AND THE BIBLE (AT THE EXAMPLE OF A
TEXTBOOK FOR PRIMARY SCHOOL "VESTIBULUM")**

The article analyzes John Amos Comenius' "Vestibulum", a primary school textbook which precedes the famous textbook "The Visible World in Pictures". The analysis focuses on John Amos Comenius' religious and philosophical ideas.

John Amos Comenius, textbook, primary school, "Vestibulum", "Janua Linguarum", "Atrium" book series, "Orbis rerum sensualium pictus" ("The Visible World in Pictures"), the Bible, king Solomon, wisdom and science as abstract concepts.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Aldoshina M.I.

**INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROJECTS OF REGIONAL PED-
AGOGICAL EDUCATION MODERNIZATION**

The article centers on the issue of interdisciplinary educational projects in higher education institutions. The professorial staff of Orlov State University named for I.S. Turgenev treat interdisciplinary projects as a perspective vector for university development and development at regional level. The paper presents the regional education project "Home of the Gentry", which is aimed at the development of regional patriotism and ethnocultural competence in students.

interdisciplinarity, project, instructional design, higher education, interdisciplinary project, ethnocultural competence

PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Petrenko A.A.

EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT

The article discusses the educational manager evaluation results in the Ryazan Region. The paper treats the problems and peculiarities of educational project management, as well as the stages of educational planning (research and analysis, conceptualization, planning, organization, control and correction).

management, planning, innovation design in education.

Bogdanova (Simakova) E.S.

ANALYZING ARCHAIC WORDS AND DEVELOPING TEXTUAL ACTIVITY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article maintains that it is necessary to keep developing senior school children's skills of analyzing archaic words when reading historical texts within the framework of literary and language education. The author maintains that neglecting archaic and obsolete words, students fail to perform adequate text interpretation. Students should understand that archaic words reflect national and cultural peculiarities and learning them is a way to learn one's native culture and national history. Students should be taught to correlate an archaic word with a certain historical period and to interpret historical texts containing archaic vocabulary. The author maintains that in order to meet the challenges presented by literary texts containing archaic words, students should be taught to employ the following reading strategies: use of sociocultural commentaries, reference materials, and encyclopedias; glossary compilation; comparison of archaic words against modern words, use of visual materials. To illustrate her ideas, the author provides examples of tasks and activities.

literary text, archaic word, teaching close reading, teaching strategies and techniques.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Avacheva T.G., Dmitriyeva M.N., Yeltsov A.V., Krivushin A.A.

INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING PHYSICS AND MATHEMATICS TO PHARMACEUTICAL STUDENTS

The paper focuses on the potential of information technology in mathematical and physical education of pharmaceutical students. The authors treat the integration of computer modeling and virtual in the education process. The authors deal with the prospective development of novice pharmacists' professional skills on the basis of innovative strategies and techniques.

information technology, internet resources, virtual experiment, mathematics, physics, pharmacy.

Khristenko G.I.

THE USE OF TECHNOLOGY IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL CREATIVITY OF DECORATIVE ARTS STUDENTS

The article focuses on the role of technology in the development of professional creativity of Decorative Arts students. It illustrates the use of technology in the development of creative skills of novice artists and craftsmen.

creativity, professional creativity of Decorative Arts students, pedagogic technology, technology.

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Zavrzhin S.A.

THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE LOCUS OF CONTROL IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN FRUSTRATING SITUATIONS BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

The article analyzes the results of a research of locus of control in adolescents with intellectual disabilities in frustrating situations. The article presents a set of tasks aimed at the development of subjective locus of control in adolescents with intellectual disabilities by means of theatrical activities.

adolescents with intellectual disabilities, locus of control, frustrating situations, theatrical activities.

POSTGRADUATE RESEARCH

Nizovtsova A.N.

MATHEMATICAL GIFTEDNESS: QUALITATIVE RESEARCH

The article analyzes the main determinants of giftedness at the example of mathematical giftedness. The research involves students and graduates of institutions of higher mathematical education ($n = 70$). To measure the respondents' giftedness, the author employs a strategy elaborated within the framework of the Creative Field method. The obtained results are compared against the results of the interview content analysis. The author maintains that respondents with different intellectual activity levels differently assess the importance of enthusiasm and moral qualities of a true mathematician. Creative students value personal qualities, while observant and hard-working students value cognitive qualities.

mathematical giftedness, ability, creativity, personality, content analysis.

Yakovleva N.P.

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF CARLETON WASHBURNE'S EDUCATION THROUGH THE PRISM OF RUSSIAN PEDAGOGY

The article treats pedagogical ideas of a prominent American educator Carleton Washburne (1880-1968) through the prism of Russian pedagogical tradition. It also

treats the so called Winnetka Plan, an educational experiment based on the principles of reformatory pedagogy of the early 20th century. The Winnetka plan was developed and implemented by Carleton Washburne in the 1920s-1930s.

Carleton Washburne, reformatory pedagogy, the Winnetka Plan, “New Schools in the Old World”, individual learning, C. Washburne’s pedagogical ideas in Russian pedagogy.

Silakov K.S.

ERICH FROMM’S EDUCATIONAL IDEAS AS INTERPRETED BY RUSSIAN AND FOREIGN SCHOLARS

The paper treats Erich Fromm’s educational ideas as interpreted by Russian and foreign scholars. It analyzes Erich Fromm’s pedagogical theory through the prism of an anthropological approach.

educational principles, anthropology, humanistic pedagogy.

Tarasov A.P.

THE EVOLUTION OF COMPULSORY EDUCATION IN MODERN CHINA

The paper treats the evolution of compulsory education in the People’s Republic of China. The research covers the period from the late 1990s up to today. The paper describes the experimental development of new education curricula for primary schools and junior middle schools. It also treats the implementation of new standards of compulsory education (2001-2011). The paper highlights the challenges encountered in the process and the corrective measures undertaken to improve the innovations. The paper characterizes the changes in the structure and content of compulsory education in China and outlines vectors of development. The paper compares the Chinese and Russian educational systems, taking into consideration the content of education and time allotment.

China, compulsory education, primary school, junior middle school, secondary school, curriculum, educational reform, education quality improvement.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for authors

Информация для авторов

1. Требования к статьям

Статьи авторами присылаются в электронном виде на один из следующих адресов: ppsjournal@rsu.edu.ru; a.romanov@rsu.edu.ru.

Статья должна содержать Ф.И.О. автора, аннотацию, ключевые слова, УДК, текст, список использованной литературы, подстрочные ссылки. Рекомендованный объем статьи – 0,5–0,75 печ.л. (20000–30000 знаков).

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученые степень и звание. Возможно указание и других важных характеристик.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц. Для статей: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рецензии (рекомендации) научного руководителя. Публикуются бесплатно (очная форма обучения).

Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

2. Порядок рецензирования и опубликования статей

Поступившие статьи редакционный совет и редакционная коллегия рассматривают и распределяют между соответствующими специалистами для рецензирования. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи компоуются в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

В случае наличия замечаний по статье, они отправляются автору по электронной почте, который должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2017

№ 1 (41)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *Н.В. Кулешова*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Дата выхода в свет 28.02.2017. Цена свободная
Поз. № 02. Заказ № 50. Гарнитура Times New Roman, SimSun.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈
Усл. печ. л. 21,62. Уч.-изд. л. 13,5. Тираж 200 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а