

Министерство науки и высшего образования РФ
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
Институт педагогики

Мария Полякова

КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ

МОНОГРАФИЯ



Министерство науки и высшего образования РФ
Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского
Институт педагогики

Мария Полякова

**КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОСМЫСЛЕНИИ**

Монография

Калуга
2023

УДК 37.01

ББК 74.03

П 54

*Печатается по решению
Совета по педагогическому образованию
КГУ им. К.Э. Циолковского (Протокол № 4 от 3 марта 2023)*

Рецензенты

доктор педагогических наук, доцент *В.К. Пичугина*;
доктор педагогических наук, профессор *Е.И. Хачикян*

Полякова М.А.

П54 Категории педагогической культуры в историко-педагогическом осмыслении: монография. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2023. – 250 с.

ISBN 978-5-88725-688-7

УДК 37.01

ББК 74.03

В монографии рассмотрена ключевая педагогическая категория – образование, в тесной связи со своими историческими прототипами; также представлена история школы и формирование базовых моделей школы (с историческими примерами и возможностями актуализации в современном высшем образовании).

Научно-педагогическим работникам, преподавателям гуманитарных (прежде всего, педагогических) дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, соискателям, слушателям гуманитарных направлений высшего образования.

В оформлении обложки использован фрагмент фрески Винченцо Фроппа «Мальчик, читающий Цицерона» (Коллекция Уоллеса, Лондон)

ISBN 978-5-88725-688-7

© Полякова М.А. 2023
© КГУ им. К.Э. Циолковского. 2023

Содержание

Предисловие	5
Первый раздел: Образование: культурологические прототипы, сакральный смысл, актуальное состояние	7
1.1. Онтологические основания образования как ключевой педагогической и социальной категории: происхождение термина и связь с другими концептами.....	7
1.2. Сакрализация образования.....	31
Второй раздел: Школа, модель школы, вопросы институционализации в образовании	39
2.1. Социолингвистическая и историко-культурологическая интерпретация концепта школы.....	39
2.2. Базовая модель школы как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы.....	57
2.3. Социальные институты и педагогические институты.....	82
Третий раздел: Педагогические категории в историческом измерении и практическом преломлении	98
3.1. Познавательный потенциал анализа школьных уставов в цикле нормативно-правовых дисциплин вуза.....	98
3.2. Педагогические инновации прошлого: опыт иезуитских коллегиумов.....	104
3.3. Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога.....	114
3.4. Принцип наглядности в историко-педагогической ретроспективе.....	133

Четвертый раздел: Varies	149
4.1. Метафора в педагогической номенклатуре.....	149
4.2. Историко-педагогическое развитие Западной цивилизации в интерпретации Франко Камби.....	158
4.3. Педагогика эпохи Реформации в учебнике Франко Камби.....	179
Заключение	186
Приложение: Капуто Ф. Забота в педагогике как отношение поддержки / пер. с итальянского	188
Избранная библиография	226

Предисловие

Предлагаемая книга представляет собой результат переработанных и актуализированных ранних исследований автора, касающихся ключевой педагогической категории – образования. Рассмотрено происхождение термина, связь его и педагогического явления в целом, с другими культурологическими концептами – заботой о себе, пайдейей, *humanitas*, *Bildung*, выявлены сакральные черты категории.

Проанализирована категория «школа»: рассмотрено происхождение термина, дана авторская интерпретация школы педагогического явления. С социологической точки зрения школа выступает агентом легитимизации образования (по мнению В.И. Добренькова и В.Я. Нечаева), и, тем самым, научное осмысление данной педагогической категории продолжает исследование образования в институциональном ключе. Под таким же (институционально-социологическим и педагогическим) углом обоснованы базовые модели западноевропейской школы – *школа-штудиум* и *школа-конвикт*.

В монографию также вошел материал о возможностях использования историко-педагогического наследия в подготовке современного педагога. При этом освещены вопросы, связанные именно с моделями школ и той эпохой, когда они получили свое нормативное оформление (XVI век).

Раздел *Varies* позволяет расширить горизонты педагогической терминологии – здесь рассмотрены некоторые второстепенные категории педагогической науки и культуры, показана роль метафоры в педагогике, представлен сторонний взгляд на историю педагогики (итальянского философа и педагога Франко Камби).

Приложением к книге стал перевод статьи итальянского автора Франчески Капуто, который был выполнен в рамках серии мероприятий, посвященных концепции заботы о себе в 2015–2017 годов (при финансовой поддержке РФФИ по проекту № 17–06–16001). Тема статьи весьма удачно вписывается в проблематику монографии.

Первый раздел:
**Образование: культурологические прототипы,
сакральный смысл, актуальное состояние**

**1.1. Онтологические основания образования как
ключевой педагогической и социальной категории:
происхождение термина и связь с другими концептами**

Образование, являясь ключевым феноменом мировой культуры и педагогической науки, в частности, продолжает волновать человечество на протяжении практически всей его сознательной истории и порождает многочисленные собственные трактовки.

Об образовании как институте социализации подрастающего поколения, а также о роли образования в общении, процессах онтогенеза личности, формировании и функционировании общественных структур эксплицитно заявляют в своем труде «Общество и образование» В.И. Добреньков и В.Я. Нечаев¹. Здесь представлен подробный анализ типов культурного наследования человечества в тесном их сопоставлении с институтами образования. Однако это лишь одна из целого ряда интерпретаций концепта. Г.Б. Корнетов, кроме *социологического* (которое в целом представлено выше) толкования феномена образования, предлагает *культурологическую* его трактовку, *этнологическую*, *экономическую*, *политическую*, *антропологическую*, *психологическую* и *педагогическую*². И это только типы интерпретаций. Понятно, что внутри этих типов можно найти массу разнообразных подходов к пониманию этого «сложного многоаспектного феномена».

Федеральный закон «Об образовании РФ» определяет *образование* как «... единый целенаправленный процесс воспитания и

¹ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА, 2003. – 381 с

² Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. – М.: АСОУ, 2014. С. 27–28.

обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»¹. Следует отметить, что данная трактовка, несмотря на формализованный и несколько общий характер, в целом отражает основное значение и функциональную направленность образования. Она представляет собой своего рода «краткий вывод» всего того, что можно было бы сказать об образовании. Это приемлемо и совершенно оправданно для законодательного акта, но недостаточно для историко-генетического исследования вопроса.

Как отмечалось, к толкованию *образования* можно подойти с разных сторон. Например, В.С. Гершунский указывал четыре аспекта в содержании феномена: определяя образование как *ценность*, как *систему*, как *процесс* и как *результат*², что в принципе и отражено в нормативной формулировке; Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова утверждают, что *образование* имеет три основных значения: *достояние личности*, *процесс* обретения личностью этого достояния и *социальный институт* – система, существующая для того, чтобы помогать гражданам обрести такое достояние³. Последняя трактовка является своего рода попыткой, и достаточно успешной, соединить в одном определении различные (внутренние и внешние) характеристики феномена. Существуют и более подробные интерпретации *образования*: А.М. Моисеев и О.М. Моисеева выделяют 13 оттенков понимания и употребления слова «образование», используемых в контексте образовательной отрасли – от способа наследования

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

² Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 25.

³ Там же. С. 27.

важной культурной информации от поколения к поколению (этнологическое видение) до внутреннего процесса самоформирования личности¹ (антропологическая составляющая феномена). История осмысления образования в западной цивилизации и в отечественной педагогике показывает действительно широкое многообразие возможных трактовок, что, без сомнения, обусловлено не только комплексивностью самого концепта, но и важностью собственно *образования* в жизни общества и отдельного человека.

Условно существующие подходы к интерпретации *образования* можно разделить на *внешние*: сугубо *социологические, этнологические, экономические и политические*, и *внутренние* (в широком смысле – философские): *антропологические, психологические, педагогические*. Хотя, однозначно отнести ту или иную трактовку только к указанным подходам трудно – практически все интерпретаторы феномена признают его плюралистичный характер, в этом смысле удачно и лаконично высказался И.Я. Лернер: «... образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире»². Также, на стыке подобного деления окажутся *культурологические трактовки*, что объясняется сложными связями, существующими между образованием – категорией, конечно же, культурного характера, личностью – одновременно субъектом и объектом образовательных и культурных процессов, и собственно культурой во всем многообразии ее видения и понимания. В этой связи примечательно мнение Б.М. Бим-Бада, который называет образование *инструментом культурной регуляции истории человечества* (статья из списка) и выстраивает собственную концепцию образования через его тесную связь с культурой, обладающей «...свойствами накапливаться по ходу истории, благодаря другому своему свойству –

¹ Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 26–27.

² Там же.

преемственности»¹. О подобной связи говорит Х.-Г. Гадамер в своем основополагающем труде «Истина и метод», в то же время, подчеркивая подлинно исторический смысл образования: «...в него все входит и все остается...»².

Немецкому философу действительно принадлежит достаточно краткое и одновременно емкое описание не только образования, но и истории термина, точнее – его генетических основ, к которым он относит *средневековую мистику, спиритуализм* Ф.-Г. Клопштока (Мессиада, сер. XVIII в.), *философию* И.-Г. Гердера и И. Канта. Опираясь далее разработками Г. Гегеля и В. фон Гумбольта, Гадамер углубляет и «овеществляет» мистическое и антропологическое содержание концепта.

Однако невозможно понять и принять подобные подходы к трактовке образования Гадамером, не вникнув прежде в его (образования) онтологические основы и культурологические прототипы. Прежде всего, таким прототипом является античная категория *cura sui*.

Феномен *cura sui* или *забота о себе* занимает в современной гуманитарной науке особое место. Зародившись и развившись в *классической античности*, пройдя сложный и неоднозначный путь переосмысления в период доминирования *средневекового христианского самосознания*, чтобы «возродиться» в блеске *ренессансного антропоцентризма*, преодолев перипетии эпохи *Просвещения* и *немецкой классической философии*, он актуализировался в научном дискурсе западного общества уже во второй половине прошлого столетия, когда вопросы о месте человека в современном, быстро

¹ Бим-Бад Б.М. Образование как инструмент культурной регуляции истории человечества (стенограмма выступления на Первом национальном форуме российских историков педагогики, Москва, 25 апреля 2013 г.) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. – С. 151.

² Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. М.А. Журиной, С.Н. Земляного, А.А. Рыбакова, И.Н. Буровой / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. С. 52.

меняющемся мире приобрели особое, несколько тревожное звучание. Насколько связано возрастание интереса к *cura sui* именно с «эпохой благоденствия» и эрой потребительского бума – проблема, которая могла бы привлечь особое внимание историков и социологов и, тем самым, еще больше расширить горизонты интерпретации и без того многозначного концепта.

В XX веке *cura sui* находится в центре внимания антропологических, экзистенциальных и герменевтических философских учений, что объясняется, и в целом гуманитарным характером этих направлений, и спецификой их научного анализа. Среди философов, развивавших тему *заботы*, следует назвать имена М. Хайдеггера, П. Рикёра, М. Шелера, А. Камю и др. Честь активизации проблематики в период перехода цивилизации на постиндустриальный уровень развития принадлежит М. Фуко, на рубеже веков и тысячелетий появились яркие исследования *cura sui* П. Адо и Ф. Камби. Широкое освещение *забота о себе* получила и в отечественной науке (работы Д.А. Бабушкиной, В.Л. Лехциера, С.С. Хорунжего, О.В. Михайловой, Г.В. Иванченко, В.К. Пичугиной и др.).

Концептуализация *cura sui* М. Хайдеггером, М. Шелером и М. Фуко вызвала своего рода дискуссию среди итальянских ученых на рубеже XX и XXI веков. Особая заслуга здесь принадлежит профессору философии Флорентийского университета Ф. Камби, возродившему тему, по мнению В. Боффо, на теоретическом и практико-эмпирическом уровнях¹. В настоящее время проблема заботы

¹ Среди его работ по проблеме *cura* и *cura sui* следует отметить, например, *Cura di sé e pratiche autobiografiche* (Забота о себе и автобиографические практики). //D. Sarsini. *Percorsi dell'autobiografia*. – Milano, 2005, pp. 39-52.; *La scrittura come «cura di sé»* (Письмо как «забота о себе») //QDS. *Quaderni di didattica della scrittura*. Vol. 6. 2006. P. 27-34.; *Heidegger e la pedagogia* (Хайдеггер и педагогика). *Studi sulla formazione*. Vol. 2. 2006. P. 7-15; *La cura di sé come processo formativo* (Забота о себе как образовательный процесс). – Roma-Bari: Laterza, 2010. etc.

находится в центре внимания таких ученых, как Г. Кузинато, Ф. Капуто, В. Боффо.

Cura sui или *epimeleia heautou* – одна из разновидностей, ипостасей *заботы* (*cura* или *ἐπιμέλεια*) вообще. В свою очередь, *ἐπιμέλεια* трактовалась в Древней Греции весьма широко: как ‘забота’, ‘попечение’, ‘радение’, ‘общественное поручение’, ‘общественный пост’, ‘дело’, ‘занятие’, ‘поприще’¹, что объясняет многие из современных ее интерпретаций. Латинская *cura* содержит аналогичные значения, однако примечательными являются еще следующие: ‘лечение’, ‘уход’ и ‘любовь’². Итальянский этимологический словарь среди одной из версий происхождения слова (в современном итальянском языке полного аналога латинской *cura*) упоминает связь *cura* с лат. *cor* (сердце, дух), так как человек «...стимулирует сердце и расходует (истощает) его»³. Однако, авторы статьи о *cura* считают подобную версию сомнительной и предпочитают видеть в ней корни лат. *ku-kau-kav* (наблюдать, смотреть, присматривать, остерегаться)⁴.

В любом случае, современный итальянский язык сохраняет множество производных от *cura* слов, например, *curare* (заботиться, лечить), *curabile* (излечимый), *curatore* (куратор, опекун), *procurare* (следить, доставлять, снабжать), *sicuro* (уверенный), *sicurezza* (безопасность), *trascurare* (пренебрегать), *curioso* (смешной,

¹ Пичугина В.К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека // Известия ВГПУ. 2015. № 4 (89) – С. 175–179. С. 176.

² Латинско-русский словарь. – «Русский язык – Медиа», 2005. Дворецкий И.Х. подробный лингвистический анализ *cura* и производных от нее слов дает В.К. Пичугина в: Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / науч. Ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. С. 22.

³ Dizionario etimologico online // <http://www.etimo.it> (дата обращения: 05.01.2023).

⁴ Ibid. Ср.: *Cave canem* (Остерегайся (бойся) собаки) – известное изображение из Помпея.

любопытный) и многие другие, часто понятные нам без словаря. Последнее слово (*curioso*) кажется примечательным с той точки зрения, что оно нашло широкое применение в русском языке практически в своем первоначальном смысле (курьезный, смешной), но в данном случае не следует забывать, что «любопытный» может еще и означать ‘любопытный’, ‘стремящийся (заботящийся о том, чтобы что-либо узнать)’. В итальянской дискурсивной традиции употребление *curioso* в таком значении весьма распространено, что, возможно, отражает ту глубинную связь, которая существует между *cura, cura sui* и (само)образованием человека.

Использование в настоящем исследовании именно латинского эквивалента обусловлено тем, что лингвистический анализ строится на материале итальянских авторов, сохранивших сильное влияние на толкование заботы, идущее из латыни. Например, Капуто в своем исследовании *педагогической заботы* упоминает тот факт, что *cura* в современном итальянском языке часто интерпретируется в медицинском смысле (уход, лечение), что, в свою очередь, способствовало появлению целого ряда работ о *заботе* в области медицины, психиатрии, в меньшей степени – психологии¹.

В XX веке *забота* появляется, прежде всего, в работах Хайдеггера, соответственно в своем немецком эквиваленте – *Sorge*, с языковой точки зрения – фактически однозначном, но содержательно трактуемом достаточно широко именно в немецкой философии. Основы подобного толкования были заложены еще И. В. Гёте, который вывел *заботу* в лице одной из седовласых старух во второй части «Фауста» – той, которая ослепляет главного героя. Капуто видит в данном акте глубокий психологический и нравственный смысл, так метафорично выраженный немецким поэтом: «...Забота, у которой было задание ослепить Фауста, на самом деле зажигает его. Свет и

¹ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, n. 15: 115-138. URL: [htt: // www.topologik.net/F_Caputo_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf](http://www.topologik.net/F_Caputo_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf). (дата обращения: 05.01.2023) P. 117.

ть – это траектория психологической параболы, обращенная к внутреннему оживлению, к поиску равновесия между физическим и духовным миром...»¹. *Забота* реализуется в форме самосознания.

В целом аналогичное представление о *заботе* дает другой художественный пример, использованный Хайдеггером, и пересказанный фактически каждым итальянским интерпретатором *cura*. Речь идет об античной басне о сотворении человека, приписываемой древнеримскому писателю Гаю Юлию Гигину (64 до н. э. – 17 н. э.), согласно которой, Заботе (*Cura*) принадлежит честь создания человека из кусочка глины, которую она нашла однажды у реки. Вовремя подоспевший Юпитер (*Jovis*), по просьбе Заботы, вдыхает в существо жизнь, но отказывается дать ему имя создателя – Заботы, а претендует на то, чтобы сформированный кусок глины носил его имя. К спору подключается Земля (*Tellus*) с аналогичными претензиями. Разрешает спор Сатурн (*Satum*), который отдает Юпитеру *дух* существа после смерти, Земле *тело*, а Заботе, затеявшей все это, – *власть* над ним, пока оно живет. Имя же пошло от Земли: *humus* › *homo*². Хайдеггер видит в этой легенде не только демиурговы функции *cura*, но также ее доонтологические корни, лежащие раньше понимания человека как единства физического и духовного. Исток всего сущего и человека, прежде всего, – в *заботе*³.

Но, популярная (у специалистов) басня, без сомнения, вскрывает еще одну важную особенность или функцию *cura* – ее формирующий (или образовательный) характер, ведь именно она предала *форму* будущему человеку. И здесь сразу напрашиваются параллели *cura* с образованием или, его немецким эквивалентом – *Bildung*. Употребление этого термина обусловлено тем, что, во-первых, в

¹ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 117.

² Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Библихина. – Харьков: «Фолио», 2003. С. 104.

³ Там же. Вывод М. Хайдеггера повторяет также Ф. Капуто (Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 116).

русском языке произошло его калькирование¹ (от *Bild* (образ) – ‘образ’ование – ‘вос’создание образа, создание по образцу), во-вторых слово ***Bildung*** активно используется в западных педагогических кругах, как отдельная категория (наряду с *παίδεια* и *humanitas*), с присутствующими именно ей историко-генетическими и лингво-онтологическими характеристиками². Эта традиция не слишком распространена в отечественной историко-педагогической науке, но, в целом, оправдана в рамках исследований, разворачивающихся именно вокруг немецкого концепта, ставшего со временем ключевым феноменом европейской истории³ и западной педагогики.

Примечательно, что, наряду с *Bildung* в немецком языке некоторое время использовались понятия *Formierung*, *Formation* (формирование, образование)⁴, производные от лат. *forma* (форма)⁵, что опять же, возможно, восходит к форме, которую придала человеку *cura*. Утверждение в немецкоязычной традиции именно «образной» категории, а не формализованной объясняется, по-видимому, ее сильными мистическими корнями. Итальянский ученый М. Дженнари разворачивает подобную версию в своей статье со знаковым

¹ Этимологический словарь М. Фасмера.

Режим доступа: <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 05.01.2023).

² Например, Borrelli M. La fine della Bildung e della Paideia occidentale // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali – n. 8, 2010. Примечательно, что в следующем, 2011 г. та же статья вышла в журнале (Topologik) на немецком языке (Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia // Topologik – n. 10, 2011, p. 171–183.). В том же номере есть две статьи на тему «*Bildung*» Франко Камби: La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia // Topologik – n. 10, 2011, p. 2–14.; Echi della Bildung nel marxismo italiano // Topologik – n. 10, 2011, p. 36–51. Проблема интерпретации и значимости термина «*Bildung*» была вынесена в качестве основной темы номера журнала.

³ Gennari M. La nascita della Bildung / Studi sulla formazione. 1-2014. P. 131 – 149.

⁴ Хайдеггер М. Указ. соч. С. 51.

⁵ Ср.: англ.: *formation* ит.: *formazione*.

названием «Рождение *Bildung*»¹. С точки зрения автора, *Bildung* – понятие изначально сугубо немецкое, тесно связанное с историей Германии, начиная от средневековой мистики до утверждения финансовой буржуазии XX века². Однако в ходе своего развития оно охватило сначала Центральную, затем – всю Европу, укрепившись в самосознании европейского человека в качестве аналога его гуманистического образования³. По мнению Дженнари, проблема образования человека начинает приобретать всю особенность лингвистического и сакрального характера со времен рейнской мистики и особенно, проявляется в трактатах Майстера Экхарта (1260–1328)⁴. Именно онтологический вывод Экхарта о присутствии Бога во всем сущем и необходимости для «благородного человека» (так как он существо божественное по своему происхождению) воссоединения с Богом, «который в нем прибывает»⁵ лежит в основе объяснения специфики немецкой *Bildung*.

Не вдаваясь в подробности философско-теологических и мистико-антропологических построений Экхарта и его современного интерпретатора (Дженнари), отметим лишь один момент, важный с точки зрения понимания концепта *Bildung* и отражения в нем *cura*. Дженнари приводит в статье слова немецкого мистика из его трактата «*Vom edlen Menschen*»⁶: «Душа человека – это поле, где Бог посеял свой образ»⁷. Посеянный образ Бога остается «...в глубине души как живой источник»⁸, не только веры, но и поиска, и знаний. «Образ» по-немецки *Bild*, отсюда – *Bildung*. Следовательно, изначально смысл образования (*Bildung*) подразумевал именно

¹ Gennari M. La nascita della Bildung.

² Ibid. P. 131.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid. P. 132.

⁶ «К благородному человеку»

⁷ Gennari M. La nascita della Bildung. P. 132.

⁸ Ibid.

«(вос)создание в себе образа Бога». Человек формируется «по образу божьему; Бог, в то же время, «очеловечивается», становится гуманным – в этом суть единства Бога и человека¹. Следует отметить, что, несмотря на несомненную мистическую подоплеку подобного понимания *Bildung*, Экхарт, по существу, интуитивно воспроизводит басню Гигина. В его интерпретации отсутствует *cura*, но она явно подразумевается в лице *образа* (Бога), который существует как бы вне времени и пространства, еще до того, как сам Бог вдохнул в человеческое существо жизнь, оставив в нем свой образ. Кроме того, человек стремится раскрыть в себе этот *образ*, *заботится* о знании и познании (*curioso*).

Настаивая на синтетическом усвоении Экхартом античных идей Платона и Аристотеля, а также – раннего христианства Аврелия Августина², Дженнари поясняет соотношение терминов «образ» (*imago, bild*) и «форма» (*forma, form*) в концепции немецкого мистика: «... Душа носит внутри себя божественный *образ* и это делает ее подобной Богу: здесь утверждается *августинианство*. Разум носит внутри себя *форму* универсальных типов и это делает его единым с Богом: здесь утверждается *аристотелизм*. ... Христианин понимает себя в горизонте того бытия, что есть мир... Мистик открывает Бога в себе самом»³. Несмотря на попытку Экхарта (или Дженнари) объединить *образ* и *форму* в понятие «человеческая форма божественного образа», здесь явно присутствует противостояние аристотелевского (формального, рационального) *томизма* и августинской (спиритуальной, внутренне-сакральной) *мистики*, имевшее место как раз на рубеже XIII–XIV веков. «Разобщенность человека (личности) не означает отсутствие сопричастности, а также отношения солипсистской замкнутости, скорее указывает на уникальность

¹ Gennari M. La nascita della Bildung. P. 133.

² Ibid. P. 133.

³ Ibid. P. 141.

и неповторимость человеческого Я»¹ – замечает Капуто, анализируя взгляды Фомы Аквинского.

Генетически и филологически *Bildung*, несомненно, связывает процесс познания и *заботы о себе* с божественным образом, однако в более широком образовательном смысле этому понятию предшествовали некоторые другие ипостаси, идущие все из той же античности. В этой связи Дженнари выводит на первый план древнегреческую *παιδεία* (пайдейя) как феномен, непосредственно предшествующий *Bildung*. По мнению итальянского философа, существуют концепты, например – *пайдейя*, которые изменяются во времени, варьируются на протяжении веков, вплоть до того, чтобы исчезнуть из разговорного языка, появиться снова внутри других слов (*педагогика*) и, наконец, которые одновременно поддерживают древнее значение и меняют свою внешнюю форму – так случилось с термином *Bildung*².

О непосредственной связи *cura*, *пайдейи* и *Bildung* говорит Капуто, приступая к характеристике педагогического значения *cura*: «Слово “забота”...вызывает в памяти процесс, тесно связанный с тем, что мы называем *пайдейя* (наследие Греции) или *Bildung* (творение немецкой мысли)...»³.

В. Йегер вообще трактует *Bildung* через *пайдейю*: «...наше немецкое *Bildung*...отражает сущность воспитания в греческом платоновском смысле. В нем содержится связь с эстетически формообразующим, как бы внутренне предносящимся художнику нормативным образцом, “идеей” или “типом”»⁴. Без сомнения, это тот же

¹ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 131.

² Ibid. P. 134.

³ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 116. Эти понятия стоят в одном ряду и у Ф. Камби: Cambi F. Manuale di storia della pedagogia – Roma-Bari: Editori Laterza, 2009. P. 37.

⁴ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. – М.: Издательство «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина», 2014. С. 8–9.

образ-источник, что был «посеян» богом Экхарта или воплощен духом Юпитера в существе, *сформированным Заботой*.

Итак, обретение человеком образа (образование) – процесс, генетически связанный с древнегреческой *пайдейей*¹. В специальной литературе и словарях пайдейя определяется как «универсальная образованность»², «гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности»³, «идеал нравственного, культурного и гражданского совершенства, к которому должен стремиться каждый человек»⁴. Характеризуя пайдейю, Корнетов приводит слова А.-И. Марру о том, что пайдейя «...становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовленном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобретает у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле»⁵. При этом итальянский философский словарь настаивает на *продолжительности* процесса обретения пайдеи и *невозможности его завершения*⁶. То есть, это идеал (образец), к достижению которого надо стремиться, но реально он не достижим.

Древние греки видели в пайдейе путь (а также его педагогическую организацию), который человек должен пройти, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (*калокагатии*) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и др.⁷. Ф. Камби определяет пайдейю как своего

¹ Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 28.

² Новая философская энциклопедия. В 4-х томах. / под ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2001 // http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8844 (дата обращения: 06.01.2023).

³ Цит. по: Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 28.

⁴ Dizionario di filosofia (2009) // [http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/) (дата обращения: 06.01.2023).

⁵ Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 29.

⁶ Dizionario di filosofia (2009).

⁷ Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 29.

рода воспитательную модель, предусматривающую образование молодых людей в рамках двух параллельных действий – воспитания физического и психического (духовного)¹. Эта модель формирует «этос» народа как совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида (отсюда понятие «этика»)².

Как отмечалось, Капуто эксплицитно связывает пайдейю с *cura*, точнее, она рассматривает *пайдейю* именно как *способность взять на себя заботу о ком-то*³. причем, с ее точки зрения, только таким образом (заботясь о других) можно и должно вести нравственную (этическую) жизнь⁴. Объясняя смысл *этики* в современном понимании, Капуто прибегает к ряду этимологий полисемической греческой категории *ἦθος* (*этос*), как ‘места пребывания’, ‘жилища’, ‘семьи’, ‘очага’, а также – ‘характера’, ‘способа бытия’⁵. Отсюда можно сделать вывод, что все это, по сути дела, *привычки* совместного проживания и гостеприимства, следовательно, им можно научить, их можно воспитать в людях. Таким образом, итальянская исследовательница сводит воедино не только *пайдейю* через *заботу о себе и ближних*, но и место в лице *этоса*, которое со временем должно трансформироваться в *устойчивые черты* (Камби), которым следует учить людей, объединенных единой судьбой и опять же местом (*полисом*). Капуто делает вывод о необходимости *заботиться о себе* постоянно, всю жизнь в трех измерениях: внутренне (*с самим собой*) и внешне: *с ближним* и *с миром* (обществом)⁶.

Также и идеал пайдейи не достижим вне «объединенной жизни», вне общности, вне полиса⁷. Возможно, древнегреческий полис действительно явился тем идеальным условием подобного

¹ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 26.

² Ibid. P. 7.

³ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 122.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid. P. 120.

⁶ Ibid. P. 126.

⁷ Dizionario di filosofia (2009).

понимания образования вообще, что стало, в свою очередь, специфическим признаком западной педагогики. В этой связи традиционно¹ упоминание беседы Сократа с Алквиадом (Платон, Алквиад – I, 119), в котором философ объясняет юноше, что для того, чтобы заниматься политикой и управлять полисом, надо, прежде всего – «позаботиться о себе», то есть, многому научиться, и понять – что ты сам из себя представляешь. Отсюда связь с дельфийским «познай самого себя», интерпретируемым следующим образом: прежде чем заботиться о других и о себе, пойми, кем и чем ты являешься. Популярность данного диалога у исследователей *cura sui*, как кажется, объясняется именно тем, что в нем лаконично и содержательно выражены все ключевые аспекты феномена: «...Знать самого себя означает в большей степени знать собственную душу и *заботиться о ней*. Этот процесс самопознания совершенствуется в тот момент, когда душа обращает взор к другой душе...», так как узнать себя и заботиться о себе можно только познавая другого человека² и заботясь о нем, и происходить это должно через самосовершенствование – *образование (παιδεία, Bildung)*, включающее в себя и нравственные стороны.

«Этический» аспект в трактовке *Bildung* представляется принципиально важным, так как он отражает изначально нравственные, жизнеутверждающие послы феномена. Капуто сопоставляет греческую *ἀρετή* (аретэ, добродетель) с итальянским термином

¹ Проблематика заботы о себе (*cura sui*) разворачивается с комментариев известного отрывка из Алквиада-I Платона, прежде всего, у М. Фуко в «Герменевтике субъекта». Режим доступа:

https://royallib.com/read/fuko_mishel/germenevtika_subekta.html#0 (дата обращения: 26.12.2022); у В.Л. Лехциера в «"Забота о себе" и проблема философского образования». Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 06.01.2023.); у Г.В. Иванченко в «Забота о себе: история и современность» (Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. – М.: Смысл, 2009, с. 18–19); в работах В.К. Пичугиной; у Ф. Капуто (Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto. P. 128).

² Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto P. 128.

benessere (дословно – благосостояние, ближе по смыслу – состояние в благе, добре), трактуемым ей, как «...эмоциональное, ментальное, физическое, социальное и духовное состояние [...], которое разрешает людям достичь и поддерживать их личный потенциал в обществе»¹. Тем самым, ‘добродетель’, ‘забота о себе и ближнем’, ‘само-реализация’ суть грани *пайдеи* – первой ипостаси *образования*, и во всех этих понятиях присутствует четкая неразрывная связь между внутренним миром и развитием личности и необходимостью использовать себя в мире внешнем, среди других людей.

Аналогичные тенденции присутствуют в другом античном понятии, в отличие от *пайдеи* сохранившим свою внешнюю форму на протяжении всего средневековья и активно развивавшемся в эпоху Ренессанса – латинской *humanitas*. Итальянский классический филолог, Р. Онига, утверждает, что первоначально термин *humanitas* не имел отношения к «воспитанию» или «образованию», а значил скорее «благожелательность»². Однако семантика *пайдеи* с его сильным педагогическим смыслом, несомненно, явилась одной из предпосылок дальнейшего развития значения латинского соответствия. Ученый обращает внимание на корни слов *homo* («человек» в латинском) и *pais* («ребенок» в греческом), отмечая в греческом термине бóльшую широту, «космичность», направленность именно на то, чтобы «ребенок становился мужем»³.

Тем самым *humanitas*, по мнению Ониги, представляет собой «более зрелый продукт» Римской цивилизации и, что особенно важно, «более антропоцентричный» концепт, нежели *пайдея*. Кроме того, в распространении идеи *humanitas* римские историки видели цель и миссию своей империи. Как кажется, здесь кроется существенный момент дальнейшего перехода *humanitas* в общеевропейский формат, трансляция понятия на всю западную культуру, что

¹ Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto P. 121.

² Oniga R. Contro la post religione: per un nuovo umanesimo cristiano. – Verona: Fede & Cultura, 2009.

³ Ibid.

действительно можно видеть и в период средневековья, и, тем более, в эпоху Возрождения¹.

Собственно, о педагогическом контексте *humanitas*² и о ее взаимосвязи с *cura sui* можно говорить, обращаясь к трактовке термина Цицероном, заслуга которого состоит в том, что он углубил понятие *humanitas* путем синтеза традиционных нравственных ценностей. В своем «De oratore» он предъявляет оратору следующие требования, разворачивая тем самым собственное понимание *humanitas*: «... оратор должен отличаться в любом виде беседы и во всем, что касается человека... в любом честном учении и в любом виде человеческого знания...»³. Можно видеть, что *humanitas* для известного оратора – это то, что определяет самого человека как человека⁴ и цель человеческой жизни – «...жить согласно человеческой природе, которая реализована лучшим образом и не страдает от отсутствия чего-либо»⁵. В этих словах Цицерона по существу речь идет о *cura sui* в самом широком ее контексте и нельзя забывать, что именно благодаря римскому оратору идея *humanitas* стала базовой на протяжении веков для гуманистического образования, а греческий феномен *заботы о себе* интегрирован в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики и возведен в ранг универсальной категории⁶.

¹ Подробнее о термине *humanitas* и его трактовке в период Ренессанса см.: Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма – СПб: «Наука», 2007.

² Подробнее о педагогической интерпретации *humanitas* см.: Полякова М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2014. № 4. С. 99–102.

³ Цит. по: Oniga R. *Contro la post religione...*

⁴ Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли: Учебно-методический комплекс – М: Издательство УРАО, 2002.

⁵ Цит. по: Oniga R. *Contro la post religione...*

⁶ Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона // *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 158–168. С. 162.

К аналогичным выводам приходит современный отечественный исследователь философии древнеримского образования О.В. Батлук, выделяя в ряду многочисленных значений *humanitas* римского оратора такие, как ‘образование’, ‘образованность’, ‘просвещение’¹.

Средневековая философия и теология внесли новое наполнение в понимание *humanitas*. Уже у Цицерона прослеживается мысль о том, что человеческая природа может быть полностью постигнута только в сравнении с божественной природой. В дальнейшем этот постулат был развит христианской культурой², прежде всего в лице Аврелия Августина, что актуализирует преемственность его идей, в том числе, в мистике. С педагогической точки зрения установкам Августина присущ глубокий психологизм, стремление к моральному насыщению знания – черты, свойственные истинной *humanitas* и придавшие западной культуре и воспитательным традициям их особые характеристики. Идея *humanitas* принимает в понимании Августина новую, по сравнению с римским периодом, окраску: «Каждый человек, поскольку он человек, должен быть любим Богом»³. В то же время, и человек должен любить ближнего и оказывать ему посильную поддержку – это та трактовка *humanitas*, которая ляжет в основу ее дальнейшего насыщения социально-нравственными чертами и развертывания глубокого понимания истинного предназначения человека, развиваемого уже гуманистами.

Подводя итог анализу концепта *humanitas* в теологической концепции Августина, Онига утверждает, что «...в произведениях Августина мы чувствуем присутствие действительно эпохальных антропологических изменений, которые было бы недостаточно ограничивать лишь христианской идеологией: мы стоим перед преодолением классической культурной традиции и перед зарождением

¹ Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. С. 29–30.

² Oniga R. Contro la post religione...

³ Цит. по: Oniga R. Contro la post religione...

новой идентичности, которая станет идентичностью современного человека. Идея *humanitas* неожиданно сделала огромный скачок вперед, достигла всемирного размера и беспрецедентной глубины, оказывая длительное влияние в истории западной и мировой культуры. Все это было бы невозможно без Августина...»¹.

Ранее упоминалось о влиянии августинской доктрины на Эххарта, в том числе, возможно, его интерполяций в вопросах взаимоотношений *humanitas* и *divinitas*, исходя из чего, напрашивается вывод о действительной преемственности *cura sui, παιδεία, humanitas u Bildung*, ставшей поистине достоянием общеевропейской педагогической культуры.

Примечательно, что проблема интерпретации *Bildung* волнует умы современных итальянских исследователей, которые употребляют этот термин в неизменном виде, порой в ущерб своей собственной педагогической терминологии². При этом, они фиксируют склонность к редукции его понимания до «обучения» и узко-эмпирического подхода к нему³ и, несмотря на живой интерес к проблеме у философов XIX и XX веков (Гегель, Маркс, Фрёбель, Герbart, Фрейд, Гадамер, «Франкфуртская школа» и др.), отмечают тенденцию применять понятие *Bildung* прежде всего к прошлому в ущерб явной актуальности данной педагогической и философской модели⁴.

В то же время Камби настаивает на ее непреходящей значимости в историко-педагогическом и общегуманитарном смыслах⁵. Часто он объясняет *Bildung* через понятие *гуманизации*, которая, по его мнению, состоит в призвании человека реализовать самого себя через объективный мир внешней культуры⁶. Причем задача индивида

¹ Oniga R. Contro la post religione...

² См.: ссылку 2 на с. 14.

³ Borrelli M. La Paideia dell'Occidente. P. 35.

⁴ Cambi F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia. P. 9.

⁵ Ibid. P. 10.

⁶ Ibid.

заключается в том, чтобы найти и раскрыть себя заново в этом мире, приобрести опыт «постигнутого»; только тогда можно стать самим собой (человеком), создать «образ самого себя»¹. Процесс этот длится всю жизнь, а его индивидуальная природа и личностный характер проявляются в каждом человеке, реализуясь по-разному, в чем и заключается смысл подобной *гуманизации*. Другими словами, цель каждого человека – *заботиться о себе*, понимаемая через формирование и развитие в себе собственной *humanitas*: своих возможностей, своей всесторонности и цельности². Тем самым, в этой интерпретации можно видеть явные признаки античной *humanitas* в актуализированной (с точки зрения автора) *Bildung*.

Схожую трактовку концепта предлагает М. Борелли, считавший образование (*Bildung*) всегда индивидуальным или личностным путем самообразования через воплощение в жизнь *humanitas*³.

Пайдейя, *humanitas* и *Bildung*, тем самым неразрывно взаимосвязаны между собой, и не будет преувеличением сказать, что связующим звеном здесь является именно *cura sui*, как некая онтологическая величина, что отмечал в ней еще Хайдеггер: «...Бытие Человека обнаруживается через *Заботу*»⁴. Образовательные характеристики (признаки *Bildung*) в *cura sui* очевидны, что отмечают фактически все исследователи проблемы, причем не только на уровне «обучать кого-то», но и развивать себя, заниматься самообразованием. Эксплицитно об этом заявляет Камби, помещая этот процесс в центр отношений *майевтики* и свободы, объявляя его необходимым в определении идентичности отдельного человека⁵.

¹ Cambi F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia.

² Ibid.

³ Borrelli M. La Paideia dell'Occidente. P. 37.

⁴ Цит. по: Mortari L. Aver cura della vita della mente – Firenze: La Nuova Italia, 2002. P. 3.

⁵ Cambi F. La cura in pedagogia: note critiche //Corricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primaria e secondaria, 2008-2009.

Неслучайно пояснения итальянского исследователя обращены именно к учителям, повышающим квалификацию¹.

Показательно в этой связи мнение отечественного специалиста в области *cura sui* В.Л. Лехциера, который, не упоминая *Bildung*, по существу, говорит об основных принципах этой категории: «...Конструирование себя в качестве субъекта философского опыта не может быть истолковано чисто технологически. Эллинистическая традиция развития принципа *заботы о себе* предполагала такую редукцию...*Культура себя* была понята в основном как культура *техник* себя...

В наше время технологическая интерпретация заботы о себе также имеет место. Более того, она породила новую культуру – т. н. «трениговую культуру», которая сегодня во многом определяет стиль *заботы о себе*...

Однако, как принцип *заботы о себе* вообще, так и *заботу о себе* в философском образовании нельзя редуцировать к *техне*, инструменту, упражнению и т. п. ...Поэтому со стороны наставника нам нужно найти такой принцип наставничества, который отсылал бы нас не к технологиям, а к *бытию*»².

Обращает на себя внимание, что В.Л. Лехциер в оценке современного состояния *заботы о себе* прибегает к той же терминологии, что Камби и Борелли при их анализе *Bildung* – речь идет о редукции столь важных экзистенциальных категорий в актуальной философии и практике образования.

¹ Указанная статья является Программой повышения квалификации учителей, разработанной факультетом наук в области образования Флорентийского Университета.

² Лехциер В.Л. Забота о себе и проблема философского образования //Идея университета и топос мысли. Материалы конференции 3-5 октября, 2005 г. – Самара: Самарский государственный университет, 2005. С.51-65. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 06.01.2023).

В этой связи, опять же уместно вспомнить об утверждении в европейской педагогической культуре именно *Bildung* (понимание феномена через «образ») как более эмоционального, более близкого человеческой природе (причем природе христианского человека) концепта, в ущерб его формализованному пониманию *Formation*, хоть и употребляемому в ряде современных языков (например, итальянском, французском).

Можно видеть, что понимание *Bildung* тесно связано с дихотомией «я – форма (образец)», что принципиально важно для осознания взаимоотношений современного образования в лице познающего себя субъекта и культуры, отраженной в конкретном историческом измерении общества, представителем которого данный субъект является. Это своего рода *диалектическая модель*, воссоздающая, с одной стороны, единство и борьбу противоположностей (человек – общество), с другой – сложный путь через отрицание и созидание нового, на котором каждая отдельная личность впитывает в себя историческую культуру общества, но должна интерпретировать себя в этом социально-культурном пространстве и историческом времени самостоятельно. Наличие и действенность в категории *Bildung* диалектических законов придает ей объективный характер, постоянство и витальную силу.

К признакам охарактеризованной модели можно отнести ее историчность, онтологический характер (экзистенциальность), «вечную» открытость и склонность к перманентному переосмыслению и переориентации самой себя. Без сомнения, *παίδεῖα* и *humanitas* являются своего рода источниками и культурно-историческими предшественниками *Bildung*, однако, как можно было заметить, этим категориям присущи свои особые черты, позволяющие трактовать их содержание гораздо шире рамок современной категории *Bildung* в интерпретации не только средневековой мистики, Йегера и Гадамера, но и современного понимания концепта.

Калькирование в русскоязычной традиции термина «образование» через *Bildung* в некоторой степени привело к утрате

оригинальных связей корневого слова «образ» с мыслью о божестве. Однако «образ» как некий идеализированный, в принципе, недостижимый замысел сохраняет значение и содержание современной трактовки *образования* и в отечественной науке. Показательно, что основополагающим здесь явился термин, связанный с *образом*, а не с *формой*, например. Возможно, это объясняется не только популярностью немецкой педагогики в России XIX столетия, но и некоторой большей мистичностью и эмоциональностью православной традиции в сравнении с рационалистическим католицизмом или прагматичным протестантизмом, что в некоторой степени отражено также в написании икон (образов, кстати).

Представленные предположения и размышления показывают, насколько многогранна и сложна категория «образование», не только в ее статичном состоянии, но и в историко-когнитивной динамике ее развития. Совершенно очевидно, что происхождение и развитие того или иного термина, а также его филологическое оформление в рамках какой-либо языковой традиции, приводят к совершенно уникальному восприятию и содержательного наполнения термина. Концепт *образования* в этой связи весьма показателен. Его генетико-лингвистическая история в разных европейских языках различна, возможно, именно поэтому те же итальянские исследователи делают особый акцент на *Bildung*, вкладывая в это понятие особый смысл, связанный не только с немецкой мистикой, но и с античным прошлым западного мира (*παιδεία, humanitas*).

Для сравнения, англоязычная традиция сложилась иначе. Английское слово *education* этимологически значит 'развертывание', что, по мнению М. Ганди, «...подразумевает попытку развить наши скрытые таланты...»¹. Особенностью употребления термина в английском языке является еще то, что *education* обозначает также и 'воспитание'. Этот факт создает определенные трудности для

¹ Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. С. 24.

понимания, так как использование в языке одного термина для явлений, различных по содержанию для носителей других языков, не может гарантировать нам корректного смыслового наполнения, тем более при использовании перевода.

В нем. языке наряду с *Bildung* (образование), используются *Unterricht* (обучение) и *Erziehung* (воспитание). В итальянском, кроме *formazione* (образование) существуют слова *istruzione* (обучение) и *educazione* (воспитание). При этом слова, обозначающие «обучение», кажутся, носят явно прикладной характер и имеют более узкую семантику; слова же, обозначающие «воспитание» имеют более широкую область применения и порой могут выступать в качестве синонимов к *образованию*. Ту же картину мы иногда наблюдаем и в нашем родном языке.

В Федеральном законе «Об образовании РФ» воспитание и обучение включены в «процесс» образования, что говорит о том, что образование, по крайней мере, шире воспитания и обучения, как отдельно взятых процедур. Однако закон не может подчинить себе динамику языковых традиций и сложившуюся коммуникативную и педагогическую практику – в повседневной речи, а порой и в профессиональной сфере понятия «образование» и «обучение» или «образование» и «воспитание» смешиваются.

Резюмируя сказанное, следует перечислить основные контексты или направления в понимании концепта *образования*, которые постоянно используются в педагогической теории и в повседневной педагогической практике, отображая тем самым суть этой сложной категории:

- образование – это особый *социальный институт*, имеющий свои специальные средства легитимации,
- образование – это *способ передачи опыта* наследования,
- образование – *общекультурный феномен*,
- образование – это *формирование образа*, «...осуществление человека как телесного, душевного и духовного

существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений» (Корнетов).

По мнению Гершунского, образование «...принципиально “работает” на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом»¹ и подобное понимание образования полностью соответствует современному этапу развития общества, характеризующему процессами глобализации и интеграции культур.

1.2. Сакрализация образования

Образование как один из основных социальных институтов, отражающий (кроме многих иных своих характеристик) стремление человечества передать накопленный опыт подрастающим поколениям и постоянно присутствующий в повседневной жизни отдельного человека, с самых ранних этапов своего формирования подвергалось процессам сакрализации. В свою очередь, сакрализация – явление сложное и многомерное, которое далеко не всегда удается вписать в научный контекст.

Под *сакрализацией* (от «сакральн^{ый}», лат. *sacer*, «священный») в широком смысле слова можно понимать «... символизацию объектов действительности (людей, предметов, действий, слов и выражений, норм поведения, зданий), т. е. придание им особых значений и смыслов, определение магических свойств. Делается это с помощью особых процедур и молитв освящения. Освященные объекты действительности (например, вода, вино, хлеб, крест) приобретают сверхъестественную силу и становятся частью религиозного обряда,

¹ Корнетов Г.Б. Указ. соч. С. 26.

входя в него. Слово «сакрализация» произошло от древнего римского «сакрариум» так называлась комната в доме римлянина, где находилось божество, которому поклонялась семья. И сегодня возможно бытовое употребление слова «сакральный» и «сакраментальный» в смысле достойное поклонению, почитанию, освященного традицией и особой личной памятью о значимом»¹.

Немецкоязычные словари трактуют сакрализацию (*Sakralisierung*) как «... наделение предметов, вещей, явлений, людей «священным» содержанием; подчинение политических и общественных институтов, социальной и научной мысли, культуры и искусства, бытовых отношений религиозному влиянию»² или «... процесс символической атрибуции, с помощью которого сущность общается как недоступная, ничем не оспариваемая, лишенная человеческого действия инстанция. Этому присваивается религиозный смысл или цель таким освящающим актом, как канонизация или паломничество; обычно их интенсивное аффективное почитание требует нормативного оформления»³.

Итальянская философская традиция относит сакрализацию к числу фундаментальных антропологических феноменов, придавая тем самым ей черты сугубо гуманистического толка – самовоспитание, самоотречение не только в некой выдающейся деятельности, но и в повседневных делах. Подобный опыт определяется как «факт формирования идеала»⁴. Под этим подразумевается осознание людьми дихотомии «добро-зло» вплоть до тех пор, пока содержание (добра или зла) не начинает восприниматься как нечто очевидное, не

¹ Основы духовной культуры // Словари онлайн.

URL: <https://rus-spirit-culture-enc.slovaronline.com/1850-сакрализация>
(дата обращения: 06.01.2023).

² Schlette M., Krech V. Sakralisierung // Handbuch Religionssoziologie.
URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18924-6_17
(дата обращения: 06.01.2023).

³ Ibid.

⁴ Perone U. VALORI, SOCIETÀ, RELIGIONE.

URL: <https://books.openedition.org/res/1037> (дата обращения: 06.01.2023).

требующее доказательств. Формулировка «факт формирования идеала» кардинально отличается от кантовского категорического императива, так как понятие идеала, во-первых, гораздо шире, чем мораль, к которой стремился Кант; а во-вторых, имеет абсолютно историческое происхождение¹.

В настоящее время значение термина было метафорически расширено, он часто используется для преувеличенного, не всегда оправданного почитания первоначально нерелигиозных явлений и инстанций. Исторически сложилось так, что предметом сакрализации выступали реальные или вымышленные лица, герои и духовные вожди (античная мифология и раннесредневековый эпос), мученики и подвижники, правители (например, Эдуард Исповедник, Андрей Боголюбский) или их знаки отличия (например, шапка Мономаха), нации и этнические общины (например, «избранный народ»), изображения (например, чудотворные иконы), тексты (например, национальные эпосы, Библия) или рукописи, а также войны (Священная война).

Термин «сакрализация» активно используется в социологии. При описании формирования и оформления в истории человечества социального института ему отводится финальная роль на этапе легитимации, призванной придать институциональным отношениям прочность и признанность. Традиционно под легитимацией понимается «...процедура общественного признания какого-либо действия, события или факта»². П. Бергер и Т. Лукман утверждают, что «...проблема легитимации возникает, когда исторические объективации институционального порядка нужно передавать новому поколению»³, то есть, когда недостаточным становится лишь сам факт определенных социальных отношений, но требуется их когнитивное

¹ Perone U. VALORI, SOCIETÀ, RELIGIONE.

² Политический глоссарий. URL: <http://www.politike.ru/dictionary/527> (дата обращения: 06.01.2023).

³ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. С. 64.

и нормативное оправдание и признание. Интерпретация концепта и общественного явления американскими учеными тем более важна, так как подразумевает наличие в легитимации не только ценностной составляющей, но и знаниевой, при этом «знание» предшествует «ценности».

В.И. Добренъков и В.Я. Нечаев¹, опираясь на концепцию Бергера и Лукмана, предлагают следующие *уровни* (и одновременно формы) *легитимации*:

- номинация;
- операционализация;
- дисциплинарное овладение системами знаний;
- овладение символическим универсумом.

Под *номинацией* понимается умение посредством научения обозначать предметы и явления некими именами. Развитие способностей субъекта оперировать знаковыми конструкциями как предметами составляет процесс *операционализации*. Стадия *дисциплинарного овладения системами знаний* предполагает уже создание неких «моделей взаимодействия людей», в то же время существующих в реальном мире.

Междисциплинарная динамика, а также способность человека и культуры восстанавливать и сопоставлять смыслы событий, фактов и явлений действительности составляют суть заключительного этапа легитимации – *овладения символическим универсумом*. Под *символическими универсумами* Бергер и Лукман понимают «...системы теоретической традиции, впитавшей различные области знаний и включающей институциональный порядок во всей его символической целостности»². Возникающая в пределах окончательного этапа институционализации сложность в принятии разнообразных правил и условностей решается именно с помощью

¹ Добренъков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003.

² Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С. 65.

«...сакрализации – освящения, понимания через уверование в святость, глубокую общественную значимость». И несмотря на то, что ключевыми агентами сакрализации в истории человечества являлись и являются религия и церковь, практически любой социальный институт обладает своими средствами сакрализации, в том числе – наука (вера в исходные положения, гипотезы) и *образование* (вера в значимость педагогического действия и собственно содержание преподаваемых предметов)»¹.

Тем самым образование как социальный институт неизбежно проходит такую стадию своего оформления как сакрализация. Более того, если рассматривать явление «образование» в его начальной, сугубо личностной интерпретации через формирование образа бога, сакральные аспекты будут выступать более эксплицитно.

Как было отмечено раньше², такое толкование образования (*Bildung*) свойственно немецкой традиции, определяющей его как «вращивание в человеке зерен, посеянных богом».

Образование в русскоязычной традиции, будучи калькированным с немецкого *Bildung*³, в то же время не сохранило мистических, сакральных и креативно-личностных признаков в своей трактовке. К примеру, Федеральный закон «Об образовании РФ» определяет образование как «... единый целенаправленный процесс *воспитания и обучения*, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных

¹ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 32.

² См. пункт 1.1.

³ Этимологический словарь М. Фасмера. URL: <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 06.01.2023).

потребностей и интересов»¹, где о формировании личности самой по себе и ради себя самой нет ни слова. Упоминание «образовательных потребностей и интересов» человека представляется законодателям ценным лишь с точки зрения развития человека, но не выступает необходимым условием сотворения личности.

Конечно, для правового тезауруса такая трактовка приемлема и, в целом, весьма удобна, но для философского и психолого-педагогического осмысления феномена образования более удачным кажется толкование иного рода: образование – совокупность правовых норм в области передачи опыта наследования от старших поколений человечества младшим посредством формирования образа, «...осуществление человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений»².

Именно в таком понимании образования кроются предпосылки его сакрального значения, причем как на государственном уровне, так и на личностном. Примеров подобной сакрализации можно назвать много. Недавнее советское прошлое предоставляет нам их в форме *догматизма* марксистско-ленинской теории – неоспоримой, непререкаемой и единственно верной. Ритуализация и мемориализация сакрального мира также были налицо: прием в пионерскую и комсомольскую организации, гимны и торжественные клятвы, портреты и бюсты вождей, «жития» пионеров-героев и т. д. Следует отметить, что многие «сакральные» элементы сохраняются и в современной школе – например, первый и последний звонки, экзамены, линейки, парадная форма, приветствие учителя и др.

Исторически образование и вообще знания занимали в обществе особое место, что позволило Б.М. Бим-Бадугу обозначить их как инструменты регуляции культуры – посредством процедур

¹ Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г.

² Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. – М.: АСОУ, 2014. С. 27.

доступности и дозирования¹. Он вводит понятия *экзотеричности* и *эзотеричности* культуры, подразумевая под первым знания, адаптированные к уровню развития и понимания широких народных масс или знания, преподнесенные в общедоступной форме; знания, являющиеся открытыми и доступными для всех. Эзотерическое же знание остается до сего дня достоянием подавляющего меньшинства людей, которые по происхождению и по условиям своего существования – досугу, богатству, связям и влиянию – получают разрешённый доступ к этому знанию не сразу, конечно, а в предполагаемой иерархии². Именно наличие таких знаний говорит о сакральном компоненте образования вообще. Бим-Бад приводит много примеров эзотерических знаний – от Священного Писания и его толкования до специальных руководств сотрудникам НСДРП и спецхранов советского периода отечественной истории³.

Показательными примерами эзотеричности образовательных структур и их сакрального характера являются закрытые школы или образовательные организации в широком смысле слова. Такими являлись полуполюгендарная «школа Пифагора» (*φυσ*⁴) с жесткими правилами отбора учащихся, особыми ритуалами и табуированием, или так называемые вальдорфские школы Рудольфа Штайнера, придающие образовательному процессу полумистический общинный характер сопричастности. Штайнер, сам будучи весьма неординарной личностью, способной притягивать и увлекать за собой людей, много внимания уделял мистическому знанию и учению Экхарта⁵.

¹ Бим-Бад Б.М. Образование как инструмент культурной регуляции истории человечества // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С. 150–157.

² Там же. С. 152.

³ Там же. С. 152–153.

⁴ Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. Калуга: Издательство «Эйдос», 2016. С. 76-78.

⁵ См. пункт 1.1.

Сакрализация образования проявляется и в том, насколько большое значение придавали этой сфере религиозные деятели, что особенно заметно в так называемый конфессиональный период в Европе. Показательно, что сторонники Реформации (последователи Мартина Лютера) и их идеологические оппоненты – иезуиты, избрали образование главным проводником собственной версии вероисповедания. Причем вторые возвели его в ранг критерия личностной успешности, обучая представителей разных (христианских) конфессий посредством учителей-священнослужителей (по своей сути) и подготавливая их к светской жизни – к политической карьере. Выдающиеся выпускники иезуитских школ (коллегиумов) – Рене Декарт, Мольер, Пауль Рубенс, Богдан Хмельницкий и многие другие, подтверждают эту мысль.

Таким образом, сакральный характер образования и наличие в нем сакральных элементов неизбежны, они свойственны как человеческой природе, так и образованию в его личностном измерении. И еще одним ярким подтверждением этой мысли является тот факт, что в истории человечества практически все (военные) завоевания сопровождалось грабежами не только казны, но и интеллектуальных и духовных ценностей – церквей, музеев, библиотек, скрипториев и т. д. Не потому ли, что тем самым завоеватели пытались, возможно подсознательно, подавить не только физическую силу побежденных, но и их дух, сакрализованный в этом знанием наследии?

Второй раздел:
Школа, модель школы,
вопросы институционализации в образовании

**2.1. Социолингвистическая и историко-
культурологическая интерпретация концепта школы**

Характерной чертой Западной цивилизации на протяжении веков являлось то, что она выстраивала и формировала свои социальные институты, основываясь на четком понимании того, что главным «двигателем» развития общества и государства является человек в широком контексте своего окружения, обусловленного географической средой, культурными традициями, гражданством (*civilis*). В связи с этим цивилизация проходит сложный путь генезиса именно через эти институты и, в то же время, посредством этих же институтов идентифицирует себя в историческом времени и пространстве. Речь в этом случае идет, прежде всего, о таких значимых для характеристики любого общества институтах, как *семья, образование* и *государство*, находящиеся в тесной связи друг с другом, друг друга взаимодополняющих и постоянно друг с другом взаимодействующих.

В данном ряду *школа* выступает в качестве своего рода *агента* образования современной цивилизации, его основного средства и способа в сложном процессе социализации личности. И, несмотря на практически повседневную распространенность термина в речевом обиходе каждого человека, концепт школы является сложным, многогранным, порой противоречивым, без сомнения требующим особого осмысления и разностороннего исследования с целью осознания и понимания его места в современном обществе и в историко-педагогическом континууме образовательных процессов в целом.

Истоки понятия «*школа*» отразились, прежде всего, в этимологии связанного с ним слова, которое, по выражению Н.В. Чехова,

«...имеет длинную и поучительную историю...»¹. Развитие содержания термина и его социальное осмысление можно проследить путем анализа некоторых дефиниций понятия «школа». Вероятно, именно такой подход позволит выявить некоторые ранее ускользавшие от внимания исследователей, неявные признаки этой сложной социально-педагогической категории.

Материал этимологических словарей разных языков в целом однозначно показывает, что термин «*σχολή*» восходит к греческому слову со значением ‘досуг, свободное времяпровождение’. Русское слово, согласно словарю М. Фасмера, было заимствовано из латыни через польский. В свою очередь, латинский термин возводится к греческому *σχολή*, буквально значившему ‘задержка’, ‘занятие в свободные часы’, ‘чтение’, ‘лекция’, ‘школа’². Школьный этимологический словарь Н.М. Шанского и Т.Б. Бобровой раскрывает своего рода эволюцию смысла слова «школа», указывая следующие его изменения: ‘отдых, досуг’ > ‘занятия в свободное от труда время’ > ‘посещение бесед философов’ > ‘учебное занятие, умственный труд’ > ‘место, где занимаются учебной’³. Словарь Брокгауза и Ефрона также указывает на греческое происхождение термина и дает его трактовку как ‘досуг, свобода от физических занятий’⁴.

¹ Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. М., 1923. С. 7.

² Этимологический словарь М. Фасмера.

Режим доступа: <http://vasmer.narod.ru>. (06.01.2023) Н.В. Чехов в целом повторяет эту историю термина и его «внедрение» в русский язык и русскую культуру через юго-запад России в XVI в. Однако он подчеркивает, что до 1917 г. слово это было чуждым в русском языке и в основном в России применялись другие термины для обозначения учебных заведений школьного типа, например, «училище» (Чехов Н.В. Указ. соч. С. 8).

³ Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.Б. Боброва. М., 2004.

⁴ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Режим доступа: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/140340-Школа> (дата обращения: 29.12.2022). Статья о школе написана Я.Н. Колубовским.

Аналогично интерпретируется и этимология итальянского со-ответствия в словаре Отторино Пьяниджани, где автор статьи о школе также прослеживает развитие семантики (своего рода «метонимическую локализацию» обозначения некоторого состояния) от ‘праздность’ до букв. ‘...место, в котором учителя и их ученики собираются с целью обучения’¹. Кроме того, в статье представлена и альтернативная точка зрения, согласно которой термин «*schola*» является производным от лат. «*discere*» (учиться)². Однако автор отстаивает первую (традиционную) трактовку значения слова «школа» как ‘досуг’, аргументируя ее дополнительно также тем фактом, что еще в древнеримских термальных заведениях место рядом с купальней (бассейном), где купающиеся сидели в ожидании своей очереди, называлось «*schola labri*», дословно ‘купальный досуг’³. Сходное толкование дает соответствующему значению слова «*schola*» и латинский этимологический словарь⁴.

Немецкий этимологический словарь Ф. Клуге также трактует значение слова «*Schule*» (школа) используя понятия ‘досуг, праздность’⁵ и ‘место праздности’. Фундаментальный словарь современного немецкого языка (*Duden*) эту точку зрения повторяет⁶.

Резюмируя сказанное, следует отметить два принципиальных момента в развитии понятия «школа», отразившиеся в социолингвистической традиции западного общества, что априори придает им смысловую и утилитарную значимость.

Во-первых, обращает на себя внимание изначальное противопоставление *школы* как *досуга работе, делам*, проявляющееся,

¹ Dizionario etimologico on-line della lingua italiana.

URL: <http://www.etimo.it> (дата обращения: 06.01.2023).

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Walde A. Lateinisches etymologisches Wörterbuch / 3., neubearbeitete Auflage von J.B. Hofmann. Heidelberg, 1938. XXXIV. S. 493.

⁵ Kluge Fr., 23 erweiterte Auflauf. Berlin, New York, 1999. S. 744.

⁶ DUDEN – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: Aufl. Mannheim, 2012 [CD-ROM].

например, в итальянской трактовке значения слова, где речь идет о, прежде всего *физическом (телесном) труде (fatica corporea)*¹. Так что, выражаясь современным языком, можно было бы сказать, что, тем самым, «школа» первоначально выступала как антитеза понятия «непосредственное производство материальных благ», обучение которому реализовывалось, видимо, в основном через институт *ученичества* (подмастерья). Примечательно при этом, что Итальянская энциклопедия 1936 г. акцентирует внимание именно на «...мирном времяпровождении...» в часы досуга, сопоставляя «*schola*» с «*otia*» латинян². Тем самым, объективно слово «школа» входит в одну предметно-идеологическую (тематическую) группу лексики со словами «досуг», «бескорыстие», «мирный характер», «приятное времяпровождение», «умственные занятия» и т. п. И, по всей видимости, должно было пройти определенное время, чтобы эта благодная и праздная «школа» преобразовалась в трудовую деятельность, но все же деятельность интеллектуальную, в противовес физической. Однако еще в Древнем Риме можно видеть отголоски старой трактовки понятия «школа». Согласно существовавшей тогда дифференциации школьного образования, младшая школа (начальная, элементарная), где учили, прежде всего, грамоте (*alfabetizzazione*), называлась «*ludus*»³, что имеет в латыни двоякое значение: ‘игра’ и ‘школа’⁴. Даже в диалогах Хуана Луиса Вивеса (1492–1540) «Практика латинского языка» элементарная школа еще именуется «*ludus*» в качестве «...места, где можно играть буквами...»⁵.

Следует заметить в этой связи, что у Чехова упоминается также использование слова «школа» в переносном значении как

¹ Dizionario etimologico on-line della lingua italiana.

² L'Enciclopedia italiana Treccani.it. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (дата обращения: 06.01.2023).

³ Cambi F. Manuale di Storia della pedagogia. Laterza, 2009. P. 53.

⁴ Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М., 2005.

⁵ Вивес Х.Л. Практика латинского языка / Пер. Н.И. Ревякиной // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 53–76.

‘способ использования досуга’¹, что позволяет выявить изначально прикладной и функциональный характер этого социального явления (школы), обнаружившийся затем в наиболее распространенных интерпретациях соответствующего концепта.

Во-вторых, представленная в этимологических словарях эволюция смысла термина указывает на идентификацию школы, прежде всего как «места для учебных занятий». Такое понимание школы влечет за собой проблему организации подобного места-пространства, подробно освещенную, например, у М. Фуко. Он видит в тщательном распределении школьного пространства (по классам, рядам, местам) признаки функционирования механизма надзора и иерархизации, столь необходимых при реализации дисциплинарных задач общества². Д. Дьюи также обращает внимание на воспитательные и обучающие функции особой *среды*, создаваемой в рамках общеобразовательной школы³.

Слово «школа» (*σχολή*) в значении ‘занятия на досуге’, а также в значении ‘философская школа’ со своими принципами, методами обучения, темами бесед, фигурирует уже в Диалогах Платона. У него же в VII книге «Законов» упоминается строительство школы «...для обучения и вместе с тем для упражнения молодых людей». Причем предполагается, что обучение в этой школе будут вести наемные учителя, а учиться там должны все, а не только те дети, чьи родители того пожелают⁴. Тем самым, уже в классический период древнегреческой истории можно видеть признаки современного понимания школы как места для обязательного обучения детей.

¹ Чехов Н.В. Указ. соч. С. 7.

² Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / пер. с фр. М., 1999. С. 207–215.

³ Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: Учебное пособие / Под. ред. Г.Б. Корнетова. М., 2009. С. 23.

⁴ Платон. Законы. Кн. VII.

Режим доступа: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/zakony.txt_with-big-pictures.html#7. (дата обращения: 06.01.2023)

На исходе античности, в произведениях Плутарха, термин «школа» фигурирует в основном в значении ‘беседа философов’, отражая, по сути дела, широкую полемику автора с представителями многочисленных школ в основном по вопросам определения отдельных философских категорий¹.

Изменение характера школы, а именно – редукция ее назначения до решения утилитарных задач (Брокгауз и Ефрон), в эпоху средневековья связано с распространением христианства и возникшей необходимостью обучения основам новой веры большого числа людей. В то же время эти проблемы чаще решались в рамках христианской общины через катехизацию. Школа, во многом продолжая традиции поздней Римской империи, развивала свои программы в форме все того же «места (учреждения) для получения знаний», как правило, элементарных. Доминирующая роль церкви в указанную эпоху наложила свой отпечаток и на типизацию школ – это школы приходские, епископские и монастырские², и на цели обучения – подготовка к духовной (церковной) жизни³. Отдельные факты «школьной истории», такие как попытка введения всеобщего начального образования во Франкской империи Карлом Великим (начало IX в.)⁴, появление школ счета и письма в германских землях (конец XIII в.)⁵ или расцвет гуманистических школ Гуарино Веронезе и Витторино да Фельтре (конец XIV – первая половина XV вв.)⁶ в целом не меняли церковно-религиозного характера школьного образования.

¹ Плутарх. Об общих понятиях. Против стоиков // Плутарх. Сочинения / Пер. с древнегреч. СПб., 2008. С. 222, 256, 264.

² Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.

³ L'Enciclopedia italiana Treccani.it.

⁴ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.

⁵ Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. чл.-кор. АН СССР В.И Рутенбурга. Л., 1986. С. 127.

⁶ L'Enciclopedia italiana Treccani.it.

Близкое к современному понимание школы складывается лишь в XVI веке, в ходе, с одной стороны, секуляризации мировоззрения и образования, с другой – распространяющейся ревизии религиозного учения в ходе Реформации, а затем – Контрреформации. Парадоксальность и противоречивость этого времени дали в итоге Западной цивилизации совершенно новые *базовые модели школы*, укоренившиеся в системе западного образования и существующие в ней поныне, упрощенно именуемые «школа-конвент» и «школа-семья»¹.

Интересным является определение школы, данное «отцом современной педагогики» Яном Амосом Коменским: «...школа есть мастерская, в которой молодые души направляются к добродетели»². Сопоставление школы с местом производства, в данном случае, знаний или основ нравственности, отражает ее инструментальный, ремесленный (а значит, и профессиональный) характер. Следует, однако, отметить, что слово «*officina*», употребленное в данном конкретном случае Коменисом, имеет помимо значения ‘собственно школа’ также значение ‘растение’. При этом оба указанных смысла представлены у Цицерона³.

Обращение к современным (XX–XXI вв.) дефинициям и просто упоминаниям школы показывает богатство возможных интерпретаций этой сложной категории. «Социологическая линия» в целом уточняет и углубляет понимание школы как «социального микрокосма», выдвинутое Э. Дюркгеймом⁴. Так, Фуко видел в школе «...основной инструмент поддержания существующих общественно-политических и социально-экономических отношений ...»⁵, а также «...главный институт социализации между семьей и миром

¹ L'Enciclopedia italiana Treccani.it.

² Цит. по: Чехов Н.В. Указ. соч. С. 9.

³ Латинско-русский словарь.

⁴ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М., 2003. С. 4.

⁵ Савин М.В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 110.

труда»¹ и «дисциплинарное учреждение»², сравнимое с военной организацией³. Не давая четкого определения школе, он, тем не менее, упоминал ее во многих контекстах, значимыми из которых можно считать, например, толкование школы как «...аппарата непрерывного экзамена, который дублирует процесс обучения на всем его протяжении...»⁴ и «места педагогических исследований»⁵. Подобная широкая трактовка школы позволяет увидеть многогранность и разносторонность этого социального феномена, а также проследить его историко-культурную эволюцию.

В.И. Добреньков и В.Я. Нечаев, опираясь на социологию знания П. Бергера и Т. Лукмана⁶, определяют школу как «...глобальную общественную структуру»⁷ и «средство легитимации, посредством которого социальный институт [образование] проникает в социальную жизнь»⁸. В своем знаковом исследовании «Общество и образование» (2003) они дают подробный анализ школы именно и прежде всего как ведущего образовательного института современной цивилизации, выявляя ее роль в социализации личности, стратификации общества и формировании особого *этоса*⁹ «учебного сообщества»¹⁰.

¹ Савин М.В. Указ. соч. С. 111.

² Там же. С. 105.

³ Фуко М. Указ. соч. С. 229.

⁴ Там же. С. 283.

⁵ Там же.

⁶ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. / Пер. с англ. М., 1995.

⁷ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 9.

⁸ Там же. С. 33.

⁹ Добреньков и Нечаев понимают под *этосом* «...нормы взаимоотношений его [дисциплинарного сообщества] членов (Указ. соч., с. 75). У Камби присутствует толкование *этоса* [народа] как «...совокупности устойчивых, стабильных черт характера индивида...» (См.: Полякова М.А. Педагогическая метафоризация как метод познания воспитательных процессов западной цивилизации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 3. С. 101).

¹⁰ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 78-85.

Общественный характер школы отмечают и другие исследователи, рассматривающие ее с более широких историко-педагогических, культурологических или философских позиций. Н.В. Чехов начинает обсуждение проблемы школы с тезиса, согласно которому «Школа каждого народа есть органически развивающийся продукт его культурной жизни»¹. Ссылаясь на мнение В.М. Меньшикова², Т.М. Панченко трактует, в частности, российскую школу как «...продукт исторического развития европейской модели общего образования, истоки которой коренятся в аксиологическом универсуме христианского греко-римского мира»³. А.А. Терентьев рассматривает школу как один «...из наиболее эффективных механизмов социокультурного наследования, воспроизводства и развития общества и культуры, совершенствования социальных отношений, формирования человеческих форм общественного богатства, утверждения нравственных и правовых норм в качестве основных регуляторов жизни общества»⁴. В.Г. Безрогов видел в школе «...институализированную систему внесемейных педагогических практик, связанных с обучением и воспитанием христианина»⁵.

¹ Чехов Н.В. Указ. соч. С. 3.

² Меньшиков В.М. Российская школа в контексте европейского образования (историко-теоретический анализ): дис. д-ра пед. наук. М., 1996.

Режим доступа: <https://www.disserscat.com/content/rossiiskaya-shkola-v-kontekste-evropeiskogo-obrazovaniya-ist-teoret-analiz?ysclid=lckt9nkwfb898931633> (дата обращения: 06.01.2023).

³ Панченко Т.М. Школа как институт социализации // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 1.

Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/ (дата обращения: 06.01.2023).

⁴ Терентьев А.А. Школа как социальный институт российского общества: Структурно-генетический анализ: дис. д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 1998. Режим доступа: <http://www.disserscat.com/content/shkola-kak-sotsialnyi-institut-rossiiskogo-obshchestva-strukturno-geneticheskii-analiz>. (дата обращения: 06.01.2023).

⁵ Безрогов В.Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I–V веках: дис. д-ра пед. наук. М., 2004. Режим доступа:

Примечательным выглядит определение, данное школе итальянским философом фашистского периода Эустархио Ламанна: школа – это «...институт, организация и деятельность которого характеризуются специфической целью воспитать посредством обучения... Это воспитательный институт, в котором культура разума или обучение является наиболее эффективным средством для образования человека»¹. Кроме того, он понимает под школой «...орган для того, чтобы развивать образование ребенка и готовить его к жизни в обществе»² и образно называет ее «...зеркалом, в котором общество отражается в уменьшенном образе, адаптированном к менталитету ребенка»³. Столь многогранная интерпретация школы, без сомнения, связана с той ролью, которую она играла в условиях тоталитарного режима. Хотя, в целом, подобное видение школы и вписывается в концепцию «пенитенциарного подхода»⁴ Фуко.

Приведенные дефиниции (или характеристики) школы в большинстве своем можно отнести к *функциональному* типу определенных. Так, Фуко, Добреньков и Нечаев, Терентьев, Ламанна рассматривают школу как средство, механизм, инструмент в решении определенных задач, направленных на обучение или, более широко – на социализацию личности. Подобный подход к школе вполне оправдан и объясняется действительно тем местом, которое она заняла и занимает в системе социальных отношений.

К нему тяготеют в целом также определения школы в энциклопедических и специальных словарях, хотя в них отмечаются и некоторые иные моменты. Так, например, Я.Н. Колубовский (Брокгауз и Ефрон) относит школу к одному «...из *рассадников* знания и

<http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-obrazovatelnykh-traditsii-khristianskoi-shkoly-v-i-v-vekakh>. (дата обращения: 06.01.2023).

¹ Lamanna E. Paolo Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico. Firenze, 1950. P. 213.

² Ibid. P. 215.

³ Ibid.

⁴ Савин М.В. Указ. соч. С. 111.

полезных навыков»¹. Но также считает ее «...необходимой ступенью в развитии, как отдельного человека, так и целого общества»², что скорее можно рассматривать, как попытку дать *сущностное* определение концепту школы. Энциклопедический словарь педагога называет школу «...образовательным учреждением с учебно-воспитательными целями для детей...ключевой организационной единицей в системе образования»³, что также выходит за рамки лишь функционального определения. Словарь профессионального образования характеризует школу как «...учебно-воспитательное учреждение, осуществляющее под руководством педагогов обучение и воспитание подрастающего поколения»⁴. Несмотря на то, что дальше в дефиниции предпринята попытка дать типологию школ, обращает на себя внимание, прежде всего, утилитарная трактовка термина.

Сходного рода определение дано также в словаре терминов по общей и социальной педагогике: школа рассматривается там как «...учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для организованного обучения, воспитания и развития подрастающих поколений»⁵. При этом автор указывает сомнительную этимологию слова через лат. «*scala*» – ‘лестница, ступеньки, ведущие вверх’. Несмотря на явную привлекательность подобной трактовки с точки зрения выявления сущностных характеристик школы ею все же

¹ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.

² Там же.

³ Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000.

Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/shkola>. (дата обращения: 06.01.2023).

⁴ Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/shkola>. (дата обращения: 06.01.2023).

⁵ Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1022/word/shkola>. (дата обращения: 06.01.2023).

нельзя воспользоваться ввиду полного отсутствия каких-либо лингвистических подтверждений подобного заимствования и явной орфографической небрежности, допущенной толкователем.

Без сомнения, функциональные дефиниции школы являются в словарях наиболее частотными. Однако с историко-теоретической точки зрения, несомненный интерес представляют также *генетические определения* термина, правда, весьма малочисленные. К таковым принадлежат, например, толкования школы Чеховым, Меньшиковым и Панченко. В итальянской энциклопедии 1936 г. представлено следующее понимание школы: «Школа, в собственном смысле, есть продукт усиливающейся спецификации функций и распределения деятельности в процессе воспитания (образования)»¹. Далее автор разъясняет свою мысль, по существу, указывая основные вехи и, в то же время, формы передачи социального наследия от поколения к поколению. Основным фоном этого процесса передачи наследия выступает развитие и усложнение социальной жизни, что приближает излагаемую трактовку школы к «социологической линии» определений. В итоге своих рассуждений автор приходит к выводу о «неотвратимости»² школы у цивилизованных народов, что, по-видимому, обусловлено временем написания статьи.

Близким по смыслу к подобной трактовке можно считать объяснение появления школы, данное Добренковым и Нечаевым. Они указывают такие факторы, повлиявшие на зарождение школы, как, усложнение социальных отношений, дифференциация и специализация профессиональной подготовки, а также развитие общественных занятий (религиозно-культовых, политических и военных, артистических) и рыночных отношений³. То есть, школа, с их точки зрения, явилась своего рода институционализированным ответом на

¹ L'Enciclopedia italiana Treccani.it

² В оригинале использован глагол «*imporrsi*», переводимый как: «покорить», «завоевать», «стать необходимым».

³ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 68.

вызовы развивающейся цивилизации современного типа¹. Без сомнения, подобное толкование школы также тяготеет к *генетическому типу*.

Следует отметить, что, несмотря на наличие во многих дефинициях школы попыток типологизации и классификации школ, собственно *системных определений* термина «школа» нет. С известной долей условности, к определению, трактующему школу как некую *систему* можно отнести представленную выше интерпретацию школы Безроговым.

Удачным примером *сущностного определения* школы является толкование этого концепта в итальянском энциклопедическом словаре *Treccani*²: «Школа – социальное учреждение, общедоступное (открытое) или частное; *стоящее во главе* образования (или обучения), под чем подразумевается передача наследия знаний и умений собственно принадлежащих культуре и являющихся ее атрибутами; или [стоящее во главе] специального образования в определенных дисциплинах, видах искусства, техник, профессий посредством дидактической деятельности, организованной согласно принятым правилам»³. Приведенная дефиниция сложна и неоднозначна, хотя в целом и позволяет (несмотря на трудности перевода) составить суждение о том, какой смысл автор вкладывает в понятие школы. Прежде всего, в нем обращают на себя внимание представление о школе как некоем главенствующем органе в сфере распространения образования и утверждение о тесной связи школы с социумом и культурным наследием человечества.

¹ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 68–69.

² Итальянская электронная энциклопедия *Treccani* – ведущий культурный проект Института Джованни Треккани, целью которого является составление, обновление, публикация и распространение энциклопедической информации в области науки, литературы и искусства. Институт существует с 1980 г. и осуществляет свою деятельность в полной финансовой и административной независимости от итальянских органов власти (<http://www.treccani.it/>).

³ L'Enciclopedia italiana Treccani.it

Достаточно развернутая интерпретация школы представлена в педагогическом словаре библиотекаря, где предлагаются различные точки зрения в отношении соответствующего концепта, трактующие школу как «подготовку к взрослой жизни», а также акцентирующие внимание на образовательных или воспитательных функциях школы¹. Автор статьи специально указывает на то, что в реальности школа действительно сочетает в себе многие функции, которые, в свою очередь, отражают приведенные в статье точки зрения². Тем самым, дав сначала, казалось бы, обнадеживающий задел в разъяснении термина, он фактически редуцирует свое понимание школы до традиционного *функционального определения*, несмотря на приводимые затем разнообразные классификации школ.

По всей видимости, к типу *сущностных определений* следует отнести толкование школы как «...учебного заведения, в котором преподают несколько учебных дисциплин, – института образования нынешней цивилизации», опять же представленного в монографии «Общество и образование»³. Полидисциплинарность, аудиторность, универсальность и обучающий характер деятельности авторы считают основополагающими признаками школы как образовательного института современной цивилизации⁴. Также в данной концепции присутствует следующее емкое и многостороннее понимание *школы*: это «...систематическое полидисциплинарное групповое обучение вне семьи с четко выделенной ролью учителя, располагающего определенной подготовкой и обучающим материалом»⁵. Принципиальным здесь является противопоставление школы и семьи, а также фигура учителя, по существу отсутствующая в других трактовках концепта.

¹ Хрестоматия – педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека, 2005–2007 г.

² Там же.

³ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 78.

⁴ Там же. С. 85–86.

⁵ Там же. С. 83.

Наконец, лаконичное определение *смешанного типа* предлагает Педагогический словарь 2003 г.: «Школа – социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы общества, личности и государства»¹. Следует отметить, что, несмотря на краткость этой дефиниции, в ней указаны многие неотъемлемые признаки школы, требующие дальнейшего разъяснения и осмысления.

Определенные послылы к обобщению концепта школы дают Безрогов, указывающий на ее «многомерность и многослойность», и Камби, выделяющий в школе административный и культурный аспекты², а также отмечающий ее тщательную организацию и государственный характер в эпоху Нового времени³ и растущую социальную роль в индустриальных обществах⁴. Ему же принадлежит метафора «школяризация», имеющая в виду процесс «...становления отдельного человека конкурентоспособным активным элементом в социально-экономическом аспекте общественных отношений»⁵ именно в рамках школьного образования, иными словами процесс социализации личности. Функции и суть школы Камби определяет следующим образом: *школа* «...обучает и формирует... заставляет усваивать знания и отношения, [школа] развивается через дидактику, через усвоение разных видов знания, через дисциплину и, порой, принуждение. Это школа, которая преобразует саму себя, рационализируя собственную целесообразность и собственные специфические средства»⁶.

Исходя из представленных дефиниций и описаний школы (без сомнения, неполных, но, в то же время, дающих определенное

¹ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь, 2003.

² Cambi F. Manuale di Storia della pedagogia. P. 366.

³ Ibid. P. 363.

⁴ Ibid. P. 364.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid. P. 103.

представление о возможностях ее трактовки), можно сформулировать следующие *основные выводы* в вопросе интерпретации этого концепта.

Прежде всего, школа – продукт историко-культурного развития человечества (или народа) и разделения практических знаний, умений и общественного опыта их применения в повседневной жизни, на собственно сферу создания материальных благ (физическая сторона) и интеллектуальную (духовную) сферу. Школа связана со второй областью, подтверждением чего является сама этимология слова. Обучение созданию материальных благ, видимо, реализовывалось первоначально через ученичество («институт подмастерья» у Добренькова и Нечаева¹). Следует отметить, что подобное разделение труда (фактическое и номенклатурное) очевидно произошло на достаточно высоком уровне развития человечества, ему предшествовали другие великие разделения труда. Чтобы выделить определенную часть деятельности в понятие «досуг» (*σχολή*) или «свободное времяпровождение» люди должны были элементарно найти и получить это «время», отделить его от повседневных дел, в том числе, связанных с передачей социального опыта, в конце концов – осмыслить подобное «отделение», отражением чего явилась четкая идентификация понятия в языке при помощи некоего знаково-смыслового эквивалента соответствующего явления.

Тем самым школа является *результатом усложнения социальных отношений*, проявившегося в институционализации не только образования, но также государства, семьи, религии (церкви) и т. д. По всей видимости, эти процессы происходили в истории человечества примерно в одно время: «...В условиях ранних городских цивилизаций в контексте диверсификации профессиональных навыков, необходимости сочетания обучения ремеслу с объединяющим

¹ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 60-61.

всех общим знанием, некоторой отдаленности городской жизни от окружающей среды возникает такое учреждение как *школа*¹.

Поэтому *вторым важным моментом* трактовки понятия «школа» следует считать изначально *социальный характер* отражаемого им явления, некий своеобразный «социальный микрокосм» (Дюркгейм). Видимо, именно поэтому Добреньков и Нечаев относят школу, наряду с церковью, наукой и др., к средствам *легитимации*², в задачу которых входит поддержание знаково-символического оснащения коммуникаций в сферах жизни и в социальных институтах³. Одним из важнейших социальных институтов, институтом социализации подрастающего поколения является в соответствии с этим *образование*, и школа, таким образом, выступает *орудием, средством, методом* его реализации в обществе. Тем более важно *общественное признание* (собственно легитимация) школы в качестве такого «проводника» образования.

В-третьих, будучи связанной с социальным институтом (образованием) «узами» легитимации, школа тем самым приобретает функции *агента социализации личности*, процесса сложного и многогранного, в котором участвуют практически все социальные институты⁴. Вся жизнь человека оказывается перманентной социализацией, привыканием и приспособлением к окружающему социуму, проникновением в разные его структуры, одобрением или неприятием его правил, но подчинением им в силу осознанной необходимости и социального характера личности.

Важная фаза социализации проходит через образовательные институты, среди которых школа (в самом широком смысле этого слова) занимает ведущее место. Тем самым школа выступает именно

¹ Безрогов В.Г. Указ.соч. С. 7.

² «...Распознавание содержащегося в знаковых структурах смысла». Более широко толкуется как «понимание», «признание» (Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 29.)

³ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 33.

⁴ Там же. С. 11.

как *образовательный институт общества*¹, чья деятельность связана с выполнением *учебно-воспитательных функций* с целью развития и социализации подрастающих поколений. Эту сторону школьного образования признают практически все его интерпретаторы, как это можно было видеть из приведенных ранее дефиниций школы. Подобное единодушие объясняется собственно теми проявлениями действия социального института (образования) через школу, которые явно прослеживаются в ходе реализации его деятельности. Ф. Арьес в этой связи отмечал, что «...явление «школа» характеризуется последовательностью других порожденных им явлений, нежели истоками...»², и такими бесспорными явлениями можно считать *учебно-воспитательную (образовательную) практику* школы.

Наконец, *четвертый – организационный (и пенитенциарный)* вывод относительно трактовки школы, заключается в том, что она является *учреждением, органом* (Ламанна), собственно *организацией*, реализующей учебно-воспитательную деятельность, со всеми присущими ей в этой связи характеристиками: правилами регламентации обучения и контроля, стандартизацией (развившейся вместе с эволюцией школы) учебных планов и учебных программ, правилами поведения и т. д. Уже с первых шагов своего оформления в образовательный институт школа закрепляет подобные моменты уставами, что придает ее деятельности *нормативный, официальный* характер. Это, в свою очередь, влечет за собой понимание школы как *социальной единицы дисциплинарного порядка*, в интерпретации Фуко – пенитенциарного уровня.

Таким образом, представленные выводы позволяют систематизировать толкование концепта школы следующим образом:

¹ О соотношении понятий «институт» и «институция» см. пункт 2.3.

² Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / пер. с франц. Екатеринбург, 1999. С. 143.

Школа – это *продукт* историко-культурного развития общества, возникший в результате выделения *интеллектуального труда* из сферы производства, *социально санкционированное* (посредством легитимации) *средство* реализации образовательных функций общества (или образования) через *учебно-воспитательную деятельность*, подчиненную установленным (государством и обществом) правилам и стандартам; *агент* социализации личности.

Несомненно, данное определение также не может быть полным и учитывать все стороны сложного термина «школа». Однако в нем предпринята попытка, насколько возможно, обобщить ключевые моменты интерпретации школы в историко-генетическом, социально-политическом, собственно педагогическом и организационно-нормативном аспектах.

2.2. Базовая модель школы как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы

Для полноценного осмысления значения школы в жизни общества и отдельного человека, а также возможных перспектив развития образования вообще, кроме сказанного ранее, необходимо сосредоточить внимание, прежде всего на том,

«...какие *педагогические задачи* формирования и развития представителей подрастающих поколений, причем с помощью педагогического инструментария, решает школа;

почему именно школа оказывается оптимальным педагогическим способом их решения;

каким образом в школе организуется *педагогическая деятельность*, взаимодействие субъектов педагогического общения, педагогический процесс в неразрывном единстве всех их необходимых элементов;

каковы особенности *образовательной среды школы*, как эта среда соотносится с социокультурным окружением образовательного учреждения;

какие педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике, как школьная практика влияет на их генезис и трансформацию»¹.

Именно выяснение и анализ этих вопросов в рамках историко-педагогического исследования позволит, с точки зрения Г.Б. Корнетова, приблизиться к решению *основного вопроса педагогики* – «...вопроса о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости; имеющихся педагогических способов и средств работы с ним; всех видов наличных ресурсов; потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов»².

Учитывая, что основной вопрос педагогики является *когнитивной* составляющей педагогической институции, возникающей как «ментальный результат рефлексии сущности педагогической деятельности, реализуемой в образовании, воспитании, обучении людей и осмыслении этих процессов» (Корнетов), для сущностного понимания любого педагогического явления приемлемо использование некоей теоретической конструкции, своего рода *концепта*, отражающего отдельные аспекты проблематики, проистекающей из основного вопроса педагогики. При исследовании школьного образования в его историко-генетической ретроспективе, таким *концептуальным ядром* естественнее всего считать понятие *базовой модели школы*.

При этом под *моделью* понимается *идеализированный объект изучения*, создаваемый на основе аналогии его (объекта) системного выражения. Как форма научного исследования – это «... обобщен-

¹ Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2017. С. 80–81.

² Там же. С. 84.

ный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взяты в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта историко-педагогического изучения как развивающуюся систему в виде совокупности понятий и схем»¹. Конкретным объектом является *западное школьное образование*, в котором выделяются определенные концептуальные признаки, проявления и свойства в их историко-генетической динамике, в процессе своего становления, что должно привести к пониманию его (объекта) структуры и функций в некоем «чистом», идеализированном виде. Возникающая на основе такого подхода *базовая модель школы*, как и любая умозрительная модель, «...как бы фиксирует остов сложных явлений и процессов, освобождая их от деталей, случайностей, второстепенных моментов, затемняющих их сущность»², и давая – тем самым – как возможность типологизации педагогических феноменов, так и выявления их специфических особенностей.

Из изложенного ясно, что как особый способ изучения сложного (в данном случае – педагогического) явления моделирование позволяет решить ряд исследовательских задач гносеологического, эвристического и прогностического толка³. В частности, прогностика или научное прогнозирование обусловлены тем, что именно идеализация, применяемая при моделировании, раскрывает устойчивые, инвариантные (*базовые*) черты всемирного историко-педагогического процесса и, тем самым, его целостное осмысление невозможно без создания подобных концептуальных моделей⁴. Иными словами, *базовая модель школы* в предложенном толковании

¹ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. С. 18.

² Там же.

³ Кочергин А.Н. Моделирование мышления. – М.: Политиздат, 1969. С. 31, 34.

⁴ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 18.

выступает как способ познания сущности любого педагогического феномена, в конкретном случае – истории западной школы.

Педагогические феномены (в том числе феномен *школьного образования*) могут быть поняты только в контексте процесса их становления и развития, историческим результатом которых они являются¹. В их отношении полностью справедливо высказывание Б.М. Бим-Бада: «То, что мы называем настоящим, сплетено из того, что было (наследие), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих тенденций)». История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направления их разрешения². В приведенных словах о неразрывной связи в историческом и, в частности – в историко-педагогическом, процессе прошлого, настоящего и будущего; утверждается, что человек, исследователь, бессилен в осуществлении научных и обыденных прогностических функций без знания и осмысления прошлого.

Становление того или иного социального феномена, являющегося объектом конкретного исследования, в том числе и прототипом создаваемой модели (в данном случае – школьного образования), можно и должно проследить на историческом материале. Однако исторический подход всегда таит в себе опасность «заблудиться» в обилии данных, поскольку *западное школьное образование* в его историко-педагогической ретроспективе – предмет крайне объемный, особенно при учете того, что сама по себе школа как некая *педагогическая институция* имеет глубокие исторические корни, уходящие в практику ученичества и даже в ритуалы первобытной инициации (М.А. Полякова³). В частности, если обратиться к более «близкому» педагогическому опыту античной (древнегреческой) педагогики, в котором, собственно, и оформляется понимание *σχολή* (школы) как институции, завоевавшей позднее все западное

¹ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 9.

² Цит. по: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 9.

³ Полякова М.А. Проблема генезиса школы в системе институтов социализации // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2015. № 9. С. 57–62.

образовательное пространство, то обращает на себя внимание, к примеру утверждение итальянской исследовательницы Э. Бекки, считающей, что работа А.-И. Марру? «История воспитания в античности» – это по преимуществу «...история школы, показанной как специально организованная и уполномоченная совокупность занятий, прежде всего, умственных»¹. Неизменные (*базовые*) моменты этих занятий задаются ответами на вопросы: *кто, как и с какой целью* обучается, входящими, по мнению Бекки, в «отчужденную» рамку дискурса Марру².

Показательно, что аналогичное понимание правильного функционирования школы предложил уже намного раньше (чем Марру и Бекки) и Ян Амос Коменский в своих «Законах хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*, 1652): «... Работа [в школе] заключается частью в главной *цели*, ради которой существуют школы; частью – в *средствах*, предназначенных для достижения цели: место, время, образцы того, что нужно делать, книги; частью – в способе действия, или методе.

Лица суть частью те, кто почерпает знания, т. е. *ученики* вместе с их декурионами (десятскими), частью те, которые преподают знания – школьные (общественные) *учителя* вместе с частными воспитателями под наблюдением и руководством ректора; затем те, кто пускают дело в ход – инспектора и школьные начальники»³.

При этом работа и лица связаны определенными узлами – *дисциплиной*, которая должна иметь свои границы. Главнейшей же *целью* христианской школы, по мнению чешского педагога, должно

¹ Vecchi E. I bambini del Marrou // Studi sulla formazione. 2-2016. Pag. 309-320. P. 310.

² Ibid.

³ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / пер. А.А. Красновского // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические произведения. Том II. – М.: Учпедгиз, 1939. С. 233.

быть то, «...чтобы она представляла мастерскую для выработки из людей подлинных людей, из христиан – подлинных христиан»¹.

Тем самым очевидно, что это те же *базовые моменты*, как и представленные в схеме *Марру-Бекки*, где они лишь более лаконично и более абстрактно сформулированы. Хотя и отражают ту же сущность. В этом отношении они мало отличаются от приведенных ранее эксплицитно оформленных вопросов Корнетова, на которых предлагается сосредоточиться при интерпретации школы. Прежде всего, в них указано, что изучение школы (школьного образования) следует выстраивать в *субъектно-субъектной* форме, что предполагает уяснение взаимодействий внутри школьного коллектива – между учителем и учеником, между учеником и учеником и между учителями и администрацией (у Корнетова – организация педагогической деятельности и образовательной среды). Во-вторых, нужно понимать, каким способом (*как*) идет обучение (какие педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике). И наконец, в-третьих, необходимо учитывать, какие цели обучение преследует (у Корнетова – какие задачи решает).

Другим словами, здесь предлагается определенная схема исследования феномена школьного образования, позволяющая выделить в обширном историко-педагогическом материале так называемый «... “конструктивный принцип” – связующую нить, которая как звенья вплетает факты педагогического прошлого в цепь зарождения, формирования, развития, нормативного оформления и общественного признания педагогического феномена (*школьного образования*). Все это проходит через определенную образовательную практику, проявления которой и позволяют выявить ключевые точки, узловые моменты становления»² *базовой модели школы* на Западе.

¹ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 234.

² Цит. по: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 7.

То есть, конструкт *базовая модель школы* используется, как некое концептуальное ядро с целью приблизиться к пониманию онтогенеза (зарождения и становления) западного школьного образования в рамках более широкого явления – системы западного образования вообще. В то же время оно выступает «путеводной нитью», связывающей факты социального и педагогического прошлого и ведущей к раскрытию нормативного оформления двух моделей школы в XVI веке, условно обозначенных как *школа-штудиум* и *школа-конвикт*. Практически первая модель реализовалась в так называемых народных школах Мартина Лютера (1483–1546) и его последователей; вторая – прежде всего в коллегиумах Общества Иисуса (иезуитов).

При выделении и характеристике указанных моделей целесообразно использовать описанную ранее схему. Как указано, ключевые *параметры*, в которых эти модели проявляются, суть следующие: *кто* (учится), *как* (какими методами) и *с какой целью*. Наибольшие сложности описания моделей связаны с первым параметром, так как он отражает *субъектную* природу школьного образования, что предполагает анализ не только обучающегося контингента, но и иных лиц и институций, так или иначе связанных с обучением: в первую очередь, естественно, учителей, но кроме них и администрации школы и города, а также семьи (ср. нем. Elternhaus) и (при характеристике иезуитских коллегиумов) членов Ордена Иисуса (в первую очередь – его капитула). При этом во взаимоотношениях субъектов школьного образования непосредственно отражаются также методы, теории, технологии и т. д., используемые в обучении и составляющие тем самым основу педагогической деятельности.

Кроме названных параметров нельзя забывать и об *аспектах*, характеризующих школу как особую *педагогическую институцию*. Это так называемый общий фон, социально-историческая рамка, в которой зарождались, развивались и формировались указанные модели вплоть до своего нормативного оформления в XVI веке. По отношению к *базовым моментам* (параметрам) они выступают как

своего рода *матрица* предлагаемого моделирования, образуемая следующими *институциональными аспектами*.

Историко-генетический аспект задает глубинные корневые признаки, лежащие в основе той или иной модели. Так, понятно, что ни школы Лютера, ни иезуитские коллегииумы не возникли в XVI веке на пустом месте и их формированию и правовому закреплению предшествовала длительная история развития западноевропейских образовательных институтов.

Социально-политический аспект определяет место школы в политической и социальной структуре общества, ее взаимосвязь с другими социальными институтами и институтами. Без сомнения, этот аспект тесно связан с предыдущим, так как понять и оценить значение *школы-штудиум* и *школы-конвикт* в европейском обществе XVI века и уровень стандартизации школьного образования того времени можно только при учете соответствующего исторического контекста.

С **организационно-экономической** точки зрения школа – это учреждение, действующее по определенным правилам и установлениям, а также поддерживаемое государственными или иными средствами. Правила организации школ, регламентация их деятельности, вплоть до распорядка занятий, формы одежды учителей и учеников и программы преподавания отдельных предметов закреплены в школьных уставах, получивших широкое распространение именно в XVI веке. Примечательно, что иезуиты перерабатывали свой школьный устав (*Ratio Studiorum*) неоднократно, доведя его до стройной, по существу, совершенной, формы лишь в 1599 году.

Дисциплинарно-пенитенциарный аспект фактически развивает предыдущий, так как роль школы как дисциплинарного института, осуществляющего контроль за детьми (и взрослыми) в целом, вписывается в организационную структуру характеризуемых моделей.

Психолого-педагогический аспект, опять же связанный с детализацией организационных и дисциплинарных сторон школы, в то

же время непосредственно касается проблемы собственно отношения к ребенку, особенно степени учета его физиологических и психических потребностей, насколько это было возможно в образовательной ситуации XVI века.

Тесно связан с ним также *идеологический* аспект, в котором различаются *аксиологический, нравственный и мировоззренческий* уровни, что весьма значимо для рассматриваемых моделей школ, во многом, возникших из целеполагания и распространения определенной идеологической (религиозной, христианской) парадигмы воспитания молодежи.

Таким образом, можно видеть, что выделенные аспекты в некоторой мере схожи с рассмотренными ранее параметрами моделей школы, так как отражают не только внешние исторические, социально-политические и идеологические характеристики школы, но затрагивают также и ее внутренние стороны – дисциплину, методику и т. д. Все это свидетельствует о сложности анализируемого явления (западная школа), равно как и о необходимости многоаспектного его рассмотрения, чему и служит предложенный конструкт *базовая модель школы*.

Возвращаясь к *базовым моментам*, характеризующим школу как организацию, следует отметить, что параметрическое измерение *субъектных* отношений (*кто*), являясь особенно сложным, многогранным, как бы «прицепляющим» к себе как минимум организационно-экономический, дисциплинарно-пенитенциарный и психолого-педагогический аспекты, требует специального рассмотрения. Такая «комплексность» параметра обусловлена тем, что он связан с непосредственными участниками образовательного процесса (людьми, персоналиями), то есть с теми, *ради кого* (ученики) и *с помощью кого* (учителя, прежде всего) организуется процесс обучения и воспитания (социализации в широком смысле слова), осуществляемый школой. Это, если можно так сказать, *самый фундаментальный из базовых моментов*, от трактовки которого зависит интерпретация всех остальных параметров *базовой модели школы*.

В рамках *субъектного параметра* модели с достаточной отчетливостью различаются определенные *конструкты-дихотомии*, отражающие сущностные (материальные) отношения внутри школьной организации и школьной жизни и позволяющие, тем самым, точнее понять истинную природу феномена западноевропейской школы как средства легитимации образования, агента социализации и основной образовательно-дисциплинарной единицы цивилизации нового времени. Эти дихотомии суть «ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – семья». Весьма существенно при этом наличие во всех трех парах понятия «ученик», то есть *того, кого обучают* (Марру-Бекки), что принципиально значимо прежде всего для таких параметров, как методика и целеполагание. Не вызывает сомнений также выделение таких моментов, как взаимоотношения учителей и управляющих органов, несомненно влияющие на процесс обучения и образовательную среду школы, однако они не столь важны и вполне могут быть рассмотрены в связи с первой дихотомией.

Дихотомия «**ученик – учитель**» (исторически первая) принадлежит социальному аспекту школы как *институции* и вписывается в проблематику педагогики авторитета, манипуляции и поддержки¹. Однако на взаимоотношения ученика и наставника школ XVI века неизбежно влияют социально-исторические условия образовательного процесса, явно или имплицитно прослеживаемые как в *школах-штудиум*, так и в *школах-конвикт*. Проблема учителя (или наставника) становится в это время (XVI век) особенно значимой – ей интересуются, ей посвящают описания и трактаты, работу учителей пытаются регламентировать. Последнее особенно важно с точки зрения институционализации конкретных (частных) прецедентов школьного образования. Естественно, значимость учительского дела

¹ См.: Корнетов Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества: учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М. – АСОУ, 2013. С. 9–72.

понимали и раньше. Уже средневековые педагоги (Винсент из Бове, Эгидий Римский), деятели раннего итальянского Возрождения (Витторино да Фельтре, Гуарино Веронезе и др.) и гуманисты Европы обосновывали в своих трудах роль учителя и воспитателя в формировании личности. Хотя в большинстве случаев это касалось воспитания наследников престола и государей, сам факт подобного интереса представляется существенным в формировании познавательного поля образования эпохи средних веков и раннего нового времени. Так, «человек мира» Эразм Роттердамский в своем «Воспитании христианского государя» (1516) называл процесс воспитания будущего правителя делом «чрезвычайно великим и опаснейшим» и призывал: «Подумай, наставник, скольким ты обязан отечеству, которое вверило тебе все свое благополучие»¹.

Однако в XVI веке отношение к учителю становится более осмысленным и требовательным. Интерес и повышенное внимание к профессии учителя (наставника) связаны, по всей видимости, с началом массовости общего образования и распространившимися фактами привлечения в школы в качестве учителей малообразованных и часто безнравственных людей. Видимо, именно поэтому Лютер посвятил проблеме учительства большую часть своего произведения «Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (*Eine Predigt, das man kinder zur Schulen halten solle*, 1530), где, в частности, говорилось о значимости всесторонней подготовки учителей: «Тех детей, которые проявят способности, позволяющие надеяться, что из них выйдут высокообразованные люди – учителя и учительницы, проповедники и другие духовные служители, следует учить больше и дольше или создавать для них особые школы»². Активно выступали в поддержку важности учительства и другие

¹ Эразм Роттердамский, Воспитание христианского государя. – М.: Мысль, 2010. С. 17.

² Лютер М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. Курило О.В. – М.: Издательство РОУ, 1996. С. 110.

протестантские деятели (Филипп Меланхтон, Иоганн Штурм, Ульрих Цвингли, Челио Секондо Курионе).

Школьные уставы предписывали учителям носить особую форму одежды (например, Ганноверский устав, 1581), а в Вюртембергском уставе появилось даже указание, на то, что учитель (*Schulmeister*) обязан «...являть юношеству пример скромной, честной, трезвой жизни, – не покидать школы в случае опасности или без побудительных причин, а напротив того, присутствовать в надлежащее время в школе и тщательно исполнять все предписанное уставом, ... всеми силами способствовать пользе и благу государя и сельской школы, предупреждать и отвращать от них всякий вред и ущерб по имуществу»¹. Что же касается *Ratio studiorum*, то он вообще представляет собой свод инструкций для учителей, где расписаны даже рекомендации по преподаванию отдельных дисциплин.

Регламентация отдельных сторон учительской жизни и профессии является подтверждением того факта, что образовательный процесс в эпоху Реформации и Контрреформации переходит на совершенно новый уровень своей социальной значимости, когда образование в лице своих основных субъектов – учащихся и учителей приобретает не только институционально-нормативный, но и содержательно-организационный характер. Несомненно, протестантский учитель и учитель-иезуит, как правило, член ордена, или высококвалифицированный специалист в какой-либо области, различались и по характеру своей деятельности, и по уровню образования, и по месту в образовательном пространстве школы. Но различия эти имели, скорее, конфессиональную, идеологическую природу; сама же по себе фигура учителя приобретает в указанный период совершенно четкие признаки воспитателя и специалиста, ответственного за производимый им «продукт», что становится особенно важным,

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов / пер. с нем. Эдуарда Циммермана. Т. 3.: История педагогики от Лютера до Песталотци. – М.: К.Т. Солдатенков, 1880. С. 188.

первостепенным и несет в себе зачатки современных подходов к учительскому призванию. То есть, опять-таки и в том, что касается личности и компетенции учителя, просматривается очевидная *базовая составляющая* выявленных характеристик учительского дела.

Кроме регламентации собственно учительской деятельности, немецкие школьные уставы XVI века (прежде всего, Вюртем—бергский устав 1559 года) и *Ratio studiorum* дают ясное представление об управлении школой и даже системой школ на уровне города, княжества, а в случае иезуитского устава – в рамках образовательной деятельности Ордена в общепланетарном масштабе, так как к середине XVI столетия он насчитывал восемь провинций, раскинувшихся по всему миру: орденские дома, *коллегии* и *конvikты* находились в Индии, Японии, Бразилии, Португалии, Южной Испании и Арагоне, в Италии (включая Рим) и на Сицилии, а также в Вене, Лувене, Кельне и Париже¹.

В Вюртембергском уставе издания XVI века вопросам организации образования (*Von den Schulen*) отведены в общей сложности 129 листов; при этом порядку обучения в немецких школах (*Von deutschen Schulen*) посвящен особый раздел. Устав замечателен тем, что в нем представлена вся «многоступенчатая» система образования в герцогстве с детальным описанием требований к различным лицам (учителям, ректорам, пасторам, родителям и т. д.)².

Ratio представляет собой в строгом смысле слова не устав, но свод правил (*Regule*) и начинается с изложения правил для *провинциалов* (руководящих школами на территории вверенной им провинции), *ректоров* (руководителей школ – коллегийумов) и *префектов школ* (высших и низших классов, непосредственно ведущих учебным процессом)³. Тем самым он регламентирует унифицированную

¹ Бёмер Г. История ордена иезуитов. / пер. с нем. – М.: Ломоносовъ, 2012. С. 39.

² Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. – Stuttgart: Den Christian Gottlieb Koßlin, Hof und Canßlen Buchdruckern, 1743.

³ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. – Dilinga, 1600.

ранжированную систему управления иезуитским образованием, гарантировавшую его существование на протяжении долгих лет.

Дихотомия «ученик – ученик» отражает организацию детей внутри школы, их взаимоотношений друг с другом, объединение учеников в классы. Понимание необходимости градации учащихся по возрасту было уже в системе образования Древней Греции. Однако трудно сказать, существовала ли в то время «привязка» школьного контингента к месту обучения, и производился ли контроль учебных занятий по времени. Но совершенно точно известно, что подобное деление имело место в XVI веке у немецких реформаторов, о чем заявлял в своих произведениях друг и соратник Лютера Меланхтон¹, предлагавший сводить детей в группы, которые он назвал *Haufen*².

Возможно, появившиеся в эту эпоху дифференциация обучения по предметам (расписание) и распределение учащихся по группам (классам) были связаны с необходимостью строгой дисциплины и организацией эффективного нравственного воспитания³, что позволяет считать инициаторами этих инноваций педагогов-протестантов, так как именно ими провозглашалась необходимость особенно строгого толкования Священного Писания. В любом случае совершенно ясно, что установление Коменским классно-урочной системы не могло возникнуть на пустом месте, что подобная практика уже существовала в братских школах и протестантских общинах и что это «изобретение» должно было обязательно прийти в голову всякому, кто имел дело с большой массой учеников⁴. То есть речь идет,

¹ Меланхтон Ф. О школах // Идеи эстетического воспитания: антология в двух томах. Т. 1: Античность, средние века, Возрождение. – М.: Искусство, 1973. С. 360-362.

² Brokmann-Nooren C. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. – Oldenburg.: Univ. Diss., 1992.

³ Деломо Ж. Цивилизация Возрождения / пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. С. 449.

⁴ Мацкевич В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования // Индивидуально-ориентированная педагогика: сборник

прежде всего, именно о протестантских священниках, распознавших замысел Бога относительно самих себя по поводу того, как они должны нести слово Божье в массы¹.

Наличие классно-урочной системы, рекомендации по порядку прохождения дисциплин в течение дня, недели и т. д., описание классных комнат присутствуют в школьных уставах, что подтверждает четкую регламентацию указанных составляющих школьной жизни в протестантских школах. Со временем правила эти уточнялись, ответственность ужесточалась, контроль за соблюдением уставов со стороны городских и церковных властей усиливался.

Что касается иезуитских коллегиумов, то в вопросах регламентации школьной жизни они сумели взять у своих религиозных противников все лучшее и довести организацию классно-урочной системы до совершенства. Кроме жесткой градации учащихся по классам, представляющим – в свою очередь – уровни обучения и элементы целостной программы образования (грамматические классы, классы поэзии и риторики и др.)², иезуиты ввели внутри них (классов) элементы самоуправления (*magistratus*) с распределением обозначаемых по образцу древнеримского сената должностей, высшие из которых учащиеся могли занять, выполнив лучшим образом специальные учебные задания³. Такой соревновательный момент создавал дополнительную мотивацию к обучению и, в то же время, определенным образом оптимизировал взаимоотношения детей.

Собственно урочное время строго регламентировалось, распределение дисциплин в пределах учебного дня и недели осуществлялось соответственно их важности и сложности. Кроме того, устав Ордена «*Ratio studiorum*» четко предписывал правила проведения

научных трудов по материалам 2-ой научной тьюторской конференции и региональных семинаров. – М., Томск, 1997. С. 11.

¹ Там же. С. 12.

² Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения). – Гродно: ГрГУ, 2002. С. 42.

³ Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 46.

уроков основных предметов учебного плана иезуитских коллегий¹.

Представляется, что именно «основательность» подхода создателей классно-урочной системы к организации школьного обучения, осознание ими ее *базового характера*, оказавшегося способным пережить века и различные методики преподавания и обучения, объясняют то, что она (классно-урочная система) сохраняет свои ключевые позиции в современных школах и, по всей видимости, еще долгое время будет оставаться ведущей формой обучения, по крайней мере, в средней школе несмотря на постоянную критику сторонниками новаторских подходов к обучению и непрекращающиеся попытки пересмотра внутришкольной организации обучения. В этой связи уместно заметить, в частности, что и в таких новаторских концепциях, как дисциплинарно-пенитенциарный подход к школе Фуко или специальная обучающая среда Дьюи (психолого-педагогический аспект), достаточно отчетливо прослеживаются обе рассматриваемые дихотомии базовых моделей школы.

Тем самым можно видеть, что немецкие школьные уставы XVI века и *Ratio studiorum* дают совершенно четкое представление о наличии (во всяком случае, нормативно зафиксированном и, следовательно, предполагаемом и желаемом) в школах особой *образовательной среды* (Корнетов), служившей определенным обучающим, социальным и, несомненно, идеологическим целям.

Дихотомия «**ученик – семья**» противопоставлена обеим другим как внешненаправленная внутринаправленным, поскольку она связана с межинституциональными отношениями ученика-ребенка и семьи, где осуществляется первый этап социализации и образования в целом.

¹ См.: *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*.

Соответственно этому критерию, представленные в педагогической программе Лютера¹ учебные заведения периода Реформации можно охарактеризовать в плане регламентации «школьного досуга» как *школу-штудиум*², поскольку обучение в них ограничивалось несколькими часами в день³, хотя, в некоторых школах имелся и пансион для учащихся, приезжающих издалека⁴. Подобная организация закреплена в многочисленных школьных уставах, являвшихся – в свою очередь – составными частями Церковных уставов (*Kirchenordnung*)⁵, которые массово распространились в германских землях в указанный период. В XVI веке подобные уставы были изданы в Брауншвейге (1528), Виттенберге (1533), Ганновере (1536), Вюртемберге (1559) и др.⁶

Принципиальной характеристикой *школы-штудиум* является то, что в ней сохраняется связь ребенка с семьей, с собственной социальной средой и образом жизни, принятым в том или ином сословии. По мнению Лютера, в задачи семьи входило также обучение ребенка ремеслу, школа же выполняла лишь образовательные функции в тех границах, которые средняя немецкая семья не способна была дать собственным детям в силу отсутствия или ограниченности нужного опыта.

¹ См.: Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. – Калуга: Издательство «Эйдос», 2016.

² Употребление немецкоязычного термина (штудиум – *Studium*) обусловлено изначально германским опытом в организации подобных школ. В западной педагогической литературе используется термин (*Familienschule*), дословно переводимый как «школа-семья», на наш взгляд, мало приемлемый в русскоязычных текстах ввиду возможных разночтений. Во избежание двусмысленности не применяется также термин «школа-студия», обычно ассоциируемый русскоговорящими с художественной студией.

³ Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века. С. 149.

⁴ Там же. С. 138.

⁵ Там же. С. 135.

⁶ Там же. С. 135-136.

Иезуитские коллегиумы представляют собой типичный пример *школы-конвикт*¹, подразумевающий постоянное нахождение ученика в школе (кроме летних каникул). По всей видимости, подобная система сложилась не сразу и, скорее всего, была вызвана многочисленностью «иногородних» (даже «иноземных») учащихся и невозможностью для многих из них «снимать жилье». Тем самым решалась одна из важнейших задач иезуитских коллегиумов состоявшая в обучении абсолютно всех, невзирая на «кошелек» и, даже, вероисповедание. Кроме того, не следует забывать, что подобная организация «общей жизни» отвечала идеям Ордена и в целом – общинному духу раннего христианства. Изначально коллегиум (откуда, видимо и происходит само название) предполагал именно совместное проживание, обучались же студенты, посещая университет. Однако со временем из «побочного проекта» он (коллегиум) стал главным инструментом преобразования своего социального и культурного окружения². В южных областях Российской империи коллегиумы представляли собой единую систему учреждений, включавшую в себя школу, семинарию (бурсу), костел, дома для проживания (пансионаты), хозяйственные постройки, часто – театры³.

Следует отметить, что, несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий (начиная с XVI века), обе указанные *модели* организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в чистом виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школах учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах

¹ **Конвикт** (от лат.: *convictus*) – закрытое учебное заведение, в котором все воспитанники живут вместе, пользуясь всем готовым: помещением, столом и т. д. (Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. СПб: Семеновская Типо-Литография, 1890–1907).

² Лявшук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегиума. – Гродно: ГрГУ, 2010. С. 70-71.

³ Там же. С. 101, 124.

(*Boarding School*), школах для детей с ограниченными возможностями и т. д. Это говорит о том, что в указанный период (XVI век) действительно сложились две системы образования с четкими *базовыми признаками* взаимоотношения *ученика-ребенка и семьи*, с которой он, либо сохраняет тесную связь, либо прерывает ее (часто, к сожалению, по объективным причинам) с целью получения полноценного образования в рамках *другой* (братской, христианской) семьи.

Как отмечалось, смысловая линия «ученик – семья» является основополагающей в различении *базовых моделей школы*, так как носит собственно институциональный характер, поскольку от принципа организации учебного времени и пространства, которые отражает данная дихотомия, зависят все остальные признаки моделей школ, при ближайшем рассмотрении не столько контрапозиционные, сколько, скорее – воссоздающие вариативность подходов к организации процесса обучения. По всей видимости, это связано, прежде всего, с «внутренним» характером двух других выделенных оппозиций, связанных с межличностными и организационно-методическими отношениями внутри школы.

Таким образом, можно видеть, что параметр «кто» или, более широко, параметр, отражающий *субъектно-субъектные* связи в школе, оказывается весьма сложным, пронизывающим, по существу, большинство аспектов концепта *базовая модель школьного образования*. Кроме упомянутых дисциплинарно-пенитенциарного и психолого-педагогического аспектов конструкта, субъектные отношения непосредственно связаны и с организационно-экономическим аспектом, причем не только в плане регламентации школьной жизни и обучения (в процессе чего участвуют субъекты), но и в отношении ее собственно экономической (материальной) составляющей.

Субъектные отношения в школе непосредственно связаны с параметром «как» (какие идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике –

Корнетов) или со *средствами* достижения цели обучения. Собственно, ради *субъектов* – учеников и с помощью *субъектов* – учителей эти средства и используются. Немецкие школьные уставы и *Ratio studiorum* дают некоторое представление о средствах обучения и воспитания в ту эпоху. Так, в Вюртембергском уставе подробно охарактеризованы принципы деления детей по классам, режим уроков в течение дня и недели, а также набор учебников и методы работы с ними, принципы выполнения домашних заданий и т. д. Значительную часть рекомендаций составляет описание того, что, когда и как необходимо читать из катехизиса с целью воспитания детей в Страхе Божиим¹. Кроме того, Устав содержит определенные правила (*Statuta*), согласно которым учитель должен воспитывать мальчиков в божеской традиции². Есть в нем также требования приходить в школу в кафтане и приносить все учебники, чтобы не бегать за ними домой во время уроков³, как и упоминание необходимости в конце каждого урока проверять присутствие детей по журналу, а в случае пропуска занятий, выяснять его причину, определяя, если надо, соответствующую меру наказания⁴.

Много внимания уделено в Уставе вопросам поддержания дисциплины. Прежде всего, обращает на себя внимание дисциплинарная организация внутри самих ученических групп. Так, в *декуриях*, на которые делились классы в латинских школах⁵, выбирались *декурионы* («групповоды»), следившие за своими сотоварищами и обязанные доносить прецептору о случаях нарушений дисциплины⁶. Надзор за детьми в немецких школах был еще строже: учителя должны были контролировать детей не только в школе, но и в

¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. F. 215.

² Ibid. F. 217-218.

³ Ibid. F. 217.

⁴ Ibid., Шмидт К. Указ. соч. С. 121.

⁵ Подробнее о латинских и немецких школах в Германии см.: Полякова М.А. Становление базовых моделей школ... С. 202-211.

⁶ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. F. 197-198.

церкви; спрашивать у них после проповеди содержание таковой; не позволять детям прогуливать уроки, уходить без разрешения домой; кричать и болтать. Надзор за учениками продолжался даже вне школы, для этого из их среды назначались «тайные следители», в задачу которых входило наблюдение за тем, чтобы дети сразу после уроков шли домой, в противном случае их наказывали¹.

Наказание, в том числе физическое, – отдельный предмет Вюртембергского устава. Его автор² замечает, что «...учителя должны быть умеренны в применении для воспитания розог, ... соблюдать в наказании меры для исправления детей, а не вызывать у них отвращения к школе»³.

В *Ratio studiorum* мысль о методике образования присутствует повсеместно – как при обосновании деления детей на классы и внутри классов, так и при описании правил для учителей, учеников и др. Главным средством развития познавательной деятельности учеников иезуиты считали *соревнование*. Соревновательный дух культивировался учителями во всем: в конкурсе письменных работ (сочинений), в диспутах, играх, экзаменах и на уроках в течение учебного года. Победители в конце учебного года получали особые почетные знаки.

Ratio позволяет заключить, что все успехи и неудачи учащихся внимательно отслеживались. В начале каждого нового учебного года учителя подавали префекту список своего класса в алфавитном порядке, где напротив каждой фамилии указывался «рейтинг»

¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. F. 316.

² Устав был издан герцогом *Кристофом Вюртембергским* (1515–1568), приблизившим к себе одного из ярких деятелей Реформации, сподвижника Лютера, Иоганна Бренца и назначившим его в 1552 году пробстом (старшим пастором) Штутгарта. Именно в этой должности Бренц провел в герцогстве ряд реформ церковного и школьного порядка, результаты которых отражены в Вюртембергском церковном уставе, полностью изложенном от лица герцога, хотя составителем его, по всей видимости, был именно Бренц.

³ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. F. 317.

ученика – лучший, хороший, средний и т. д., обозначавшийся также в цифровом эквиваленте (от 1 до 6)¹. Кроме того, каждый класс имел *цензора* (или *декуриона*, или *претора*) – ученика, который был выделен из прочих «особыми привилегиями» и в обязанности которого входили надзор за соблюдением правил в классе и ежедневный доклад префекту о выявленных нарушениях².

Еще одной инновацией иезуитской системы обучения являлась так называемая *концертация* (*concertatio*), при которой ученики спрашивали друг друга пройденный материал³. Она могла проводиться в разное время, как урока, так и учебного года под руководством учителя. При этом допускалась предварительная подготовка учеников к подобному испытанию⁴.

Что касается наказаний, то следует заметить, что иезуиты не стремились использовать эту дисциплинарную меру в ее крайнем проявлении – телесном наказании. Даже, если подобные наказания и применялись, то осуществлялись они не учителями, но особыми светскими лицами⁵, не принадлежащими Ордену,⁶ так называемыми *корректорами*.

Тем самым можно видеть, что в отношении *средств достижения цели обучения* (как), выделенные модели (*школа-штудиум* и *школа-конвикт*) в целом не различаются: в обоих случаях ученики делились на классы и даже на «разноуспешные» группы внутри класса; в качестве методов обучения использовались заучивание, декламация; в межличностных отношениях поощрялись слежка и доносительство; телесные наказания не приветствовались, но признавались порой необходимыми. Однако нужно признать, что иезуитская система образования оказалась более эффективной, благодаря

¹ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 126–127.

² Ibid. P. 103.

³ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 130.

⁴ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 125.

⁵ Lamanna E. P. Il problema dell'educazione nella storia del pensiero. P. 75.

⁶ Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 53.

активному использованию в процессе обучения соревновательного духа учеников, но в основном, как отмечалось, в этом отношении оба типа школ применяли скорее вариации одной методики, развивающейся в рамках дисциплинарно-пенитенциарного и психолого-педагогического аспектов *базовой модели школы*.

Возможно, это сходство моделей школы объясняется инвариантной целью (и общими задачами), которую преследовали в деле распространения образования и открытия школ и протестанты, начиная с Лютера, и иезуиты. Именно в этой цели, как нигде еще, тесно переплетаются практически все ключевые аспекты базовой модели школы, хотя в первую очередь – социально-политический, психолого-педагогический и идеологический, поскольку главное, к чему всегда стремилось образование, – это формирование человека, личности, *интеллектуала* или *политика* – жителя полиса (у Сократа, Платона или софистов), *гражданина* или *оратора* (у Цицерона и Квинтилиана), возрождение в человеке *образа Бога* (у Аврелия Августина и рейнских мистиков), выработка *подлинного человека* и *христианина* (у Коменского), а также обучение конкретного *исполнителя* определенных социальных процедур (жреца, писца, ремесленника, священнослужителя) и т. д. Образование всегда представляло (и представляет) собой двойственную систему, обращенную как к внешнему миру (социальная, институциональная сторона), так и к внутреннему – человеку (антропология или гуманистическая сторона), и эта его особенность была подмечена еще в древности, что породило размышления о заботе, пайдейе, *humanitas* и т. д.¹

В этой связи конструкт (концепт) *базовая модель школы* интерпретирующий школу как педагогическую (и в тоже время социальную) *институцию* с одной стороны и как *место* для проведения досуга (во всех мыслимых толкованиях этого слова), являющееся в

¹ См.: Полякова М.А. Актуализация заботы о себе (*cura sui*) в педагогической категории «Bildung» (на основе современных итальянских исследований) // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 75–86.

то же время пересечением идей, концепций, методик, межличностных отношений и т. д. – с другой, как нельзя лучше позволяет понять, почему и зачем человечество, начиная с определенного этапа своей эволюции (разделения труда на умственный и физический), стало развивать именно эту форму *специальной педагогической институции*.

С древнейших времен человек пытался передать подрастающим поколениям свой опыт (знания, умения, навыки), имущество (в том числе, интеллектуальное), традиции, что обозначается словом *социализация*. Происходило это путем вовлечения младших членов общественной ячейки в жизнь старших; но, кроме участия в общих делах / сопричастности, для этого требовалась и определенная специальная (теоретическая) подготовка. Все это нашло отражение в различных типах культурного наследования (Добреньков, Нечаев) – наставничестве, ученичестве, школе. Главная *цель* при этом – сформировать *достойного члена общества*: племени, полиса, государства, цеховой организации, христианской общины, партии и т. д. Пестрота наименований в данном случае не случайна, так как в разные эпохи и в различных культурно-цивилизационных ситуациях на первый план выдвигались разные задачи.

К XVI веку в западном мире (Европе) понимание социализации подспудно переходит на новую ступень: узкопрофессиональные интересы, заключающиеся в подготовке специалистов, способных действовать в новых условиях (буржуазных, товарно-рыночных, связанных с письменной культурой), сливаются с задачами обновляющегося (через Реформацию и Контрреформацию) христианства. Оба эти процесса настолько переплетены, настолько взаимозависимы, что четко установить приоритет того или иного во времени практически невозможно. Но совершенно ясно, что массовое распространение в Европе школ (народных школ, гимназий и коллегий), их нормативное закрепление (составление уставов) и регламентация школьной жизни непосредственно связаны с этими двумя явлениями.

И перед реформаторами, и перед иезуитами стояла двоякая *цель*: подготовить себе достойных преемников, продолжателей в деле христианского обновления (в разном его понимании) и, в то же время, распространить свой вариант христианства. Немецкие уставы совершенно четко показывают, как надо воспитать *хорошего лютеранина*, а *Ratio studiorum* – *хорошего католика* (иезуита). В следующем столетии, у Коменского появится формулировка – подлинный человек, подлинный христианин. *Целеполагание* при этом существенно не меняется – в любом случае школа готовит, как это ни парадоксально, функционера, призванного реализовать себя в современном ему обществе и способствовать улучшению этого же общества в одно и то же время.

Идеологический (христианский) аспект в выделенных моделях школ совпадает, несмотря на непримиримую борьбу между двумя направлениями западного христианства, подтверждая тем самым известный диалектический закон (единства и борьбы противоположностей). Но противостояние как двух разновидностей западного христианства, так и двух подходов к организации образовательной деятельности дало новое качество – западную школу в ее двух *базовых вариантах*: *школы-штудиум* и *школы-конвикт*. То, что данные модели сформировались именно в период наивысшей конфронтации конкурирующих христианских учений, свидетельствует, как кажется, о том, что христианство в целом – христианское миро–воззрение и христианская этика, в частности, – благодаря долгому историко-генетическому и цивилизационному развитию стали существенными признаками западной культуры, а *базовая модель школы* – концептуальным ядром онтогенеза ее образовательной системы.

2.3. Социальные институты и педагогические институты

Историко-педагогические исследования неизбежно затрагивают проблематику социальных структур в их историко-генетическом взаимодействии (государство, религия, семья, образование и т. д.), поэтому при анализе конкретных педагогических феноменов следует определиться с тем, что понимается под *социальным институтом* и почему, к примеру, такой феномен как *школа* (школьное образование) целесообразно рассматривать в качестве некоей педагогической (образовательной) *институции*.

Относительно первого термина (*социальный институт*) можно сказать, что в русскоязычной традиции сложилось толкование его как восходящего к лат. *institutum* обозначения некоторых учебных и научных учреждений, закрытых женских средних учебных учреждений (в России до 1917 года), а также совокупности норм права в какой-нибудь области¹. Некоторые дореволюционные словари добавляют к приведенным также значения ‘мужское высшее учебное заведение для подготовки всякого рода специалистов’ и ‘Institut de France – общее название пяти французских академий’, что само по себе примечательно². Такое толкование в целом совпадает с общеевропейским (от лат. *institutum* – ‘предприятие, назначение, план’; ‘установление, учреждение, устройство, порядок домашней и гражданской жизни’; ‘обычай, обычное’, ‘наставление’, что отчасти можно объяснить древностью индоевропейского корня слова (ср. лат. глагол *stare* и рус. *стоять*), имевшего также значение

¹ Словарь иностранных слов.

Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-foreign.htm?#> (дата обращения: 06.01.2023).

² Подробнее о трактовке термина «социальный институт» см. Корнетов Г.Б. Педагогические институции: историко-теоретический аспект // Институции образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография. – М., 2017. С. 22–84.

‘находиться, оставаться неизменным и т. д.). Тем самым трактовка социального института опирается, по всей видимости, на представление о некоей *совокупности норм права в какой-нибудь области* в самом широком смысле слова. При этом показательно, что отдельные словари (к примеру, «Словарь итальянского языка» Н. Томмазео и Б. Беллини), обращают внимание на преимущественно социологическое толкование термина «институт» (*istituto, istituto*): «Упорядочение лиц, вещей и дел, регулируемое установленными нормами, согласно которым взаимодействует большое количество людей, и которые (нормы) должны действовать на протяжении длительного времени»¹. Указаны в этом словаре также такие значения, как ‘обучение’, ‘наставление’, то, что должны делать ‘отцы’, ‘коллегиум и школа (как образовательные институты)’².

Говоря о значении термина *институт*, следует иметь в виду, что, вслед за основоположниками социологии (О. Контом и Г. Спенсером), выделявшими в своих работах «особые формы социальной организации» и «системы регуляции общества», К. Маркс понимал *социальный институт* как определенный «продукт исторического развития»³, а Э. Дюркгейм расширил содержание этого понятия с точки зрения функционального подхода. В современной социологической науке под социальным институтом обычно понимают «...высшую форму структуриации общения, взаимодействия, социальной жизни»⁴, «...ведущий структурный элемент современной цивилизации»⁵. При этом П. Бергер и Т. Лукман подчеркивают, вслед за Марксом, историчность социальных институтов, утверждая, что

¹ Tommaseo N., Bellini B. Dizionario della lingua italiana. Roma-Torino, 1861-1879. La versione Web. URL: <http://www.dizionario.org> (дата обращения: 06.01.2023).

² Ibid.

³ Маркс К. П.В. Анненкову, 28 декабря 1846 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е. – М., 1955-1974. Т. 27. С. 406.

⁴ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М., 2003. С. 12.

⁵ Там же. С. 11.

«...невозможно адекватно понять институт, не понимая исторического процесса, в ходе которого он был создан»¹. Кроме признака историчности, ученые отмечают также регулятивный характер этой социальной категории. Принципиально важно при этом мнение Бергера и Лукмана о том, что социальные институты контролируют человеческое поведение, «...устанавливая предопределенные его [поведения] образцы»², а также вывод отечественных социологов В.И. Добренькова и В.Я. Нечаева о наличии в основании любой институциональной структуры³ дихотомии «индивид – общество».

Более того, Добреньков и Нечаев видят в социальном институте не просто некую формальную организацию, «...члены которой выполняют определенные функции», но общественное явление, глубоко проникающее «...в социальную жизнь, используя формы адаптации, сеть знакового опосредования, нормативного регулирования, легитимаций»⁴. К компетенции социального института они относят также поддержание стабильности «...форм взаимоотношения людей», предлагающих «...приемлемые, удобные, эффективные, наследуемые и реконструируемые матрицы взаимодействий»⁵. Его (социального института) ключевые элементы – действия людей, их позиции и знаковые средства.

Вместе с тем обсуждение социального явления особой природы (школы / школьного образования как феномена из области педагогики) требует более широкой, в сравнении с социологической, трактовки процесса институционализации, на что совершенно справедливо указал Г.Б. Корнетов⁶, признавая в то же время, что изучение взаимосвязанного развития практики воспитания и

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания: пер. с англ. – М., 1995. С. 39.

² Там же.

³ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. С. 13.

⁴ Там же. С. 33.

⁵ Там же.

⁶ Корнетов Г.Б. Педагогические институции...

педагогической мысли в принципе невозможно вне широкого социокультурного контекста¹. Иначе говоря, педагогическая интерпретация любого общественного явления всегда оказывается более разносторонней и – в известном смысле слова – более глубокой, нежели чисто социологическая, так как в данном случае речь идет не просто о формировании человека вообще, как члена общества, но также и о воспитании индивида с его личностными характеристиками.

Поэтому осуществленный Добренковым и Нечаевым на основе социологического исследования Бергера и Лукмана² и дающий ясное представление о стадийном характере процесса *институционализации* (в частности, становления социального института образования) анализ, без сомнения, интересен с социологической точки зрения, однако недостаточно целенаправлен с точки зрения педагогического исследования, наиболее значимыми для которого представляются в схеме Добренкова и Нечаева лишь два финальных этапа институционализации³: *институция* и *легитимация*, требующие более детального рассмотрения и – прежде всего – выяснения различий в значении терминов *институт* и *институция*.

Институцией Добренков и Нечаев называют некую матрицу ролевых взаимоотношений, молекулу социального института, выраженную рядом дихотомий: «руководитель – подчиненный», «мастер – подмастерье», «учитель – ученик»⁴. Это «...матрица общения с комплексом норм, поддерживающих общение, глубоко укоренившаяся в человеческой культуре, поскольку поддерживает устойчивость наиболее важных сторон общественной жизни»⁵. Очевидно,

¹ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994. С. 16.

² Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности... С. 39.

³ Достаточно детально процесс институционализации в интерпретации В.И. Добренкова и В.Я. Нечаева представлен в: Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке.

⁴ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 27.

⁵ Там же. С. 28.

что речь здесь идет, по существу, о *социальном институте* в его зародышевой форме, имеющем скорее традиционный, нормативный, нежели обязательный универсально-обобществленный характер. Этот лексико-семантический вариант ('следующая определенным устойчивым образцам форма человеческого сосуществования' с пометой «особенно в социологии») указывает для слова *Institution* также фундаментальный немецкий словарь Дудена¹.

В отечественной науке термин *институция* до последнего времени практически не использовался. Его нет в словнике Академического словаря 1950-65 гг., «Этимологический словарь» М. Фасмера определяет его значение как 'информация' (устар. значение во времена Петра I)², словарь А.Н. Чудинова и «Современный толковый словарь БСЭ» приводят форму множественного числа *институциии* как наименование сборников римских юристов о праве³, а из «Толково-словообразовательного словаря русского языка» Т.Ф. Ефремовой можно лишь узнать, что существительные с суффиксом *-ция(-я)* обозначают процесс или результат действия⁴. Не добавляет какой-либо информации к этому также «Итальянский этимологический словарь», указывающий на разницу в значениях слов *istituto* 'институт' и *istituzione* 'институция' лишь по отношению к акту (действию) институционализации⁵. Интерес представляет интерпретация итальянского термина *istituzione* в словаре Томмазо и Беллини, обращающая внимание на длительность называемого им события, его

¹ Duden. Online-Wörterbuch. URL: <http://www.duden.de/definition> (дата обращения: 06.01.2023).

² Фасмер М. Этимологический словарь русского языка.

³ Современный толковый словарь изд. «Большая Советская Энциклопедия». Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-22696.htm> (дата обращения: 06.01.2023).

⁴ Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Режим доступа: <https://www.efremova.info/letter/+in.html> (дата обращения: 06.01.2023).

⁵ Dizionario etimologico on-line della lingua italiana.

социальную природу, а также включающая в содержание *институции* неких действующих лиц¹.

Однако наиболее четко различие между понятиями *институт* и *институция* эксплицировано в словарях немецкого языка. Так, помимо уже приведенного относительно специализированного значения второго термина в сфере социологии, словарь Дудена определяет *Institution* прежде всего как ‘относящееся к некоторой сфере жизни общественное, государственное, церковное учреждение’, иллюстрируя это значение словосочетаниями *eine wissenschaftliche, gesellschaftliche, soziale, kirchliche Institution* и *das Parlament ist eine Institution des Staates*², которые вполне удовлетворительно можно передать средствами русского языка³.

Тем самым достаточно очевидно, что употребление термина *институция* в русскоязычной научной традиции еще не закрепилось, и он используется относительно свободно как для обозначения некоего процесса становления какой-либо (в том числе, педагогической) традиции, стадийного превращения обычая в строгое социальное учреждение через определенные правовые нормы, так и для обозначения самого социального учреждения как результата этого процесса. Как отмечено ранее, у Добренькова и Нечаева термин *институция* употреблен в значении ‘нормы, традиции’, тогда как он равным образом приложим и для обозначения социального института, имеющего «...специфическую педагогическую смысловую нагрузку, реализующего педагогические функции посредством когнитивной и практической педагогической деятельности и организации педагогического процесса»⁴.

В этой связи представляется возможным рассматривать в качестве педагогических институций такие общественно-историчес-

¹ Tommaseo N., Bellini B. Dizionario della lingua italiana.

² Duden. Online-Wörterbuch.

³ ‘научная’, ‘общественная’, ‘социальная’, ‘церковная институция’ и ‘парламент есть институция государства’

⁴ Корнетов Г.Б. Педагогические институции... С. 33–35.

кие явления, как наставничество, ученичество, **школа**, которые, в то же время, являются некими *типами культурного наследования* и способами *легитимации* более широкого (родового) понятия – *образования*. Кроме того, к педагогическим институциям (с учетом их педагогических функций) можно отнести институты *семьи* или *общины* (типа Общества Иисуса, прихода или протестантской общины).

Что касается этапа *легитимации*, являющейся в то же время основной функцией сформировавшегося социального института, то традиционно под ней понимается «...процедура общественного признания какого-либо действия, события или факта»¹. Однако социологическое толкование термина намного шире. Бергер и Лукман утверждают, что «...проблема легитимации возникает, когда исторические объективации институционального порядка нужно передавать новому поколению»², то есть, когда становится недостаточным лишь сам факт определенных социальных отношений, но требуется их когнитивное и нормативное оправдание и признание. Различение концепта и общественного явления американскими учеными важно, так как подразумевает наличие в легитимации не только ценностной составляющей, но и знаниевой, при этом «знание» предшествует «ценности»³. Тем самым легитимация непосредственно связана с «распознаванием содержащегося в знаковых структурах смысла», а, значит, и с образованием⁴.

¹ Политический глоссарий.

² Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С. 64.

³ В подтверждение своих выводов авторы приводят показательный пример с инцестуозными табу, основанными, прежде всего, на знании возможных последствий инцеста и на осознании индивидом себя членом определенного клана.

⁴ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 29.

Как отмечалось ранее¹, Добреньков и Нечаев, опираясь на концепцию Бергера и Лукмана, различают следующие *уровни* (и одновременно формы) *легитимации*:

- номинацию;
- операционализацию;
- дисциплинарное овладение системами знаний;
- овладение символическим универсумом².

Под *номинацией* понимается умение посредством научения обозначать предметы и явления некими именами. Это базовый уровень любого знания, несмотря на то что сам по себе он носит дотеоретический характер (Бергер и Лукман), поскольку прежде, чем вникнуть в суть явлений, нужно уметь их обозначать. Развитие способностей субъекта оперировать знаковыми конструкциями как предметами составляет процесс *операционализации*³. По мнению Бергера и Лукмана, эта фаза легитимации представляет собой зачаточную форму теоретического знания, часто выраженную в поэтической форме (пословицах, поговорках, сказках и т. д.)⁴. В исторической ретроспективе операционализация отражает мифологическую ступень развития мировоззрения человечества. Стадия *дисциплинарного овладения системами знаний* предполагает уже создание неких «моделей взаимодействия людей», существующих в то же время в реальном мире. Генезис дисциплинарности и вместе с тем *школы как средства легитимации* образования происходит как раз на этой стадии.

Междисциплинарная динамика, а также способность человека и культуры восстанавливать и сопоставлять смыслы событий, фактов и явлений действительности⁵ составляют суть заключительного

¹ См.: пункт 1.2.

² Там же. С. 31.

³ Там же. С. 31–32.

⁴ Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С. 64.

⁵ Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ. соч. С. 32.

этапа легитимации – овладения символическим универсумом. Под символическими универсумами Бергер и Лукман понимают «...системы теоретической традиции, впитавшей различные области значений и включающей институциональный порядок во всей его символической целостности»¹. Не вникая в детали вопроса, следует отметить, что речь здесь идет уже фактически об окончательном оформлении социального института во всей его комплетивности и противоречивости. Возникающая в пределах окончательного этапа институционализации сложность в принятии разнообразных правил и условностей решается, по мнению Добренькова и Нечаева, с помощью «...сакрализации – освящения, понимания через уверование в святость, глубокую общественную значимость»². И несмотря на то, что ключевыми агентами сакрализации в истории человечества являлись и являются религия и церковь, практически любой социальный институт обладает своими средствами сакрализации, в том числе и наука (вера в исходные положения, гипотезы), и образование (вера в значимость педагогического действия и в собственно содержание преподаваемых предметов).

Очевидно, что охарактеризованные концепции отнюдь не противоречат друг другу, а лишь расширяют возможности интерпретации школьного образования, позволяя видеть в нем одну из педагогических институций, а также средство (или форму) легитимации образования как социального института (или института образования).

Возвращаясь к вопросу о собственно педагогических институциях и, в частности, к школе как одной из них (наряду с наставничеством и ученичеством), следует отметить, что современная школа, постоянно подвергающаяся общественной критике и государственному реформированию, нуждается в историко-педагогическом и социально-идеологическом осмыслении, проводимом с разных сторон

¹ Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С. 65.

² Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Указ соч. С. 32.

и подходов. Ретроспективное моделирование на основе выявления определенных характерных черт, свойственных школе как *институции*, не только ведет к познанию и постижению исторического прошлого, но и позволяет лучше осознать настоящее и выстраивать стратегии будущего развития. И здесь возникает вопрос о том, когда можно говорить о закреплении институциональных и формальных характеристик школы.

По всей видимости, неким своеобразным рубежом в истории западного образования стал XVI в., ведь именно тогда начинается массовое открытие *школ-гимназий* и *иезуитских коллегиумов*, работа которых основывалась на четких правилах распорядка дня (и учебного года в целом) и на определенных учебных планах. Иными словами, речь идет о нормативном закреплении школьного образования в специальных документах – *школьных уставах*, получивших распространение в период религиозных реформ в Европе (в эпоху Реформации и Контрреформации).

В свое время В.Е. Лявшук обосновал эффективность иезуитского образования хорошо продуманным и тщательно реализуемым менеджментом коллегиумов¹. Действительно, анализ школьного устава Общества Иисуса (иезуитов) *Ratio Studiorum* (1599) позволяет сделать вывод о его выверенной структуре, четком распределении функций между участниками образовательного процесса и многих других моментах, позволяющих организовать школьное обучение разумно и эффективно. Не исключено, что «секрет иезуитов» кроется не только в характере (религиозно-военном) их организации и безграничной преданности адептов Ордену, но и в том, что для них учреждение школ-коллегиумов и развитие образования (прежде всего, религиозного) стало своего рода способом выживания католичества, на защиту которого они встали в условиях разрастающегося реформационного движения.

¹ Лявшук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегиума. – Гродно: ГрГУ, 2010.

По сути дела, иезуиты использовали опыт своих (исторических) предшественников – протестантов, также поставивших образование на службу «обновленному христианству». Именно борьба за умы людей и истинную веру стала главным катализатором образовательных реформ в европейском обществе XVI в. И в этой борьбе возник новый тип *школы* с классно-урочной системой, четким расписанием, градуированной программой обучения и жесткими правилами поведения учеников и учителей – тот тип, который через сто лет получит свое осмысление в трудах основоположника научной педагогики Яна Амоса Коменского. Тем самым нынешняя школа как продукт религиозных реформ и конфликтов и как, несомненно, *инновация XVI в.* оказалась столь эффективной, что, несмотря на потрясения Тридцатилетней войны и поиск европейскими народами своей религиозно-национальной идентичности в следующем столетии она не только сохранила свои позиции, но и подверглась серьезному теоретическому осмыслению.

Следует заметить, что и сегодня традиционная школа остается основным средством получения образования в мире (прежде всего, в рамках Западной цивилизации) несмотря на то, что практически с начала XIX в. идет активный поиск альтернативных способов организации обучения (Белл-ланкастерская система, проектный метод, вальдорфская педагогика и др.¹). По всей видимости, витальная сила школы кроется в ее универсальности, массовом характере, даже гибкости, благодаря которой она «выживает» несмотря на постоянное реформирование. Все это связано с базовым характером школы и позволяет видеть в ней некую *педагогическую институцию* с устоявшимися (на протяжении веков) характеристиками, которые, в свою очередь, ведут к выявлению двух *школьных моделей*, реализуемых в протестантской и иезуитской педагогической практике².

¹ Хуторской А.В. Дидактические системы XX века // Народное образование. 2012в. № 7. С. 151–158.

² См. Пункт 2.2.

Эти модели обладают набором определенных инвариантных признаков, сохраняющихся и в современном школьном образовании. Вариативный компонент моделей (как можно было видеть) позволяет различать два их типа: *школы-штудиум* (с временным пребыванием детей в образовательном учреждении) и *школы-конвикт* (с постоянным обучением и проживанием детей). Различие между этими типами (моделями), как отмечалось, кроется в их субъектно-субъектной составляющей, которая обнаруживается в так называемых *конструктах-дихотомиях*.

Выделенные дихотомии суть «*ученик-учитель*» (**dm**), «*ученик-ученик*» (**dd**), «*ученик-семья*» (**df**), где аббревиатуры образованы от инициалей латинских слов *discipulus* (ученик), *magister* (учитель) и *familia* (семья). Данные пары / обозначения можно использовать в различных формальных построениях, ведущих к четким выводам относительно наличия или отсутствия в том или ином типе школ указанных конструктов.

Так, нетрудно видеть, что дихотомии **dd** и **dm** присущи всем типам школ, хотя существуют и такие исторические типы образования (педагогические институции), где они отсутствуют или имеют свои особенности (к примеру, отсутствие **dd** – воспитание принца или надомное воспитание, отсутствие **dm** или **d = m** – самообразование и т. д.). Иначе говоря, выделение указанных дихотомий несет в себе глубокий познавательный смысл, так как позволяет использовать возможности *моделирования* как методики научного познания, в том числе, в изучении школы как педагогической институции и образования в целом.

Базовая модель *школы-штудиум* задается всеми тремя дихотомиями, тогда как *школа-конвикт* может быть интерпретирована как результат своеобразного «обнуления» второй части дихотомии **df** (отсутствия части **f**), влекущего, естественно, снятие дихотомии в целом. Тем самым *иезуитский коллегиум* с точки зрения моделирования представляет собой некий редуцированный тип школы с двумя дихотомиями, по отношению к которому *школа-штудиум*

выступает как эталон с полным набором параметров. Известно, что практика коллегий в известной мере пыталась компенсировать это отсутствие дихотомии **df**, толкуя коллектив учеников и их наставников как своего рода семью, хотя о полноценной замене речи в этом случае, конечно же, быть не может.

Таким образом, достаточно очевидно, что применение моделирования позволяет в ряде случаев достичь простого – и в то же время наглядного – представления объектов педагогической науки.

С историко-педагогической точки зрения специальный интерес представляют место и эволюция выделенных базовых моделей в истории западного образования. Совершенно ясно, что их нормативное оформление связано с определенными событиями, происходящими в западном обществе и, в то же время, является способом решения проблемы, выросшей из глубоких противоречий культурно-исторического развития западного мира как в социально-экономической и политической, так и в духовно-этической и этнолингвистической сферах. Подобные противоречия отразились в гуманистической критике существующей системы образования (отраженной в произведениях Хуана Луиса Вивеса, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня) и в поиске различных путей решения проблемы путем построения умозрительных моделей государственного устройства с четко выверенной системой образования (в утопиях Томаса Мора, Томмазо Кампанеллы, отчасти Эразма Роттердамского). Но решение проблемы произошло в области религии, хотя приобрело – в силу специфики исторических условий – сильное гуманистическое «звучание».

Для мировоззрения раннего Нового времени, в целом все еще религиозного, закономерным индикатором глобального цивилизационного конфликта стал раскол многовекового единства западного христианства. Он назревал постепенно, проявляя себя во всевозможных ерсях, движении гуманистов, даже в возрождении идеи нищенствующих орденов. Католическая церковь, «утопая» в роскоши, все больше претендуя на светскую власть и полагаясь на традиционный

универсализм христианства, не смогла вовремя заметить процессы национальной самоидентификации и секуляризации, которые происходили у европейских народов. Проблемы Церкви усугубились с появлением печатного слова и с теми возможностями, которые давал печатный станок в деле распространения Священного Писания, а также его интерпретации¹.

Во второй половине XV в. в рамках Священной Римской империи активно формируются национальные государства и национальные языки, сильным подспорьем которым стало опять же распространение книгопечатания. С падением Византии в Западной Европе появляется большое число ученых мужей, носителей греческого языка и античной мудрости. Эти факторы были способны не только «расшатать» традиционные мировоззренческие устои, но и послужить толчком к новым поискам, в том числе – религиозным. Еще одним фактором, существенно повлиявшим на Западную цивилизацию, явилось открытие Америки, ознаменовавшее начало эпохи Великих географических открытий и трансляции самой западной культуры в масштабах всего известного (и постоянно обновляющегося, благодаря очередным открытиям) мира.

В этих условиях универсализм западного христианства (католичества), с одной стороны, столкнулся с яростным стремлением европейских правителей установить собственные правила в духовной сфере, а с другой – получил беспрецедентную возможность распространить свое влияние на новые земли. Противоречивость подобного потенциала породила массу трагедий XVI столетия – от религиозных войн и «Индекса запрещенных книг» до массовых колониальных захватов, часто сопровождающихся уничтожением коренного населения и его культуры.

Сформировавшиеся в ходе «борьбы за умы и души человечества» модели школы (*школа-штудиум* и *школа-конвикт*) естес-

¹ Koenigsberger H.G., Mosse G.L., Bowler G.Q. L'Europa del Cinquecento. – Roma-Bari: Laterza, 1999. P. 181.

твенно несут на себе печать этих событий. Примечательно то, что на первый взгляд протестантские школы (прежде всего, латинские) и коллегииумы иезуитов лишь незначительно отличались друг от друга, особенно в отношении регламентации их деятельности, методов обучения, сильного религиозно-идеологического компонента их программ. Отдельные статьи Вюртембергского устава 1559 г. (протестантского документа) почти полностью совпадают с соответствующими разделами *Ratio Studiorum*. Показательно и содержание обучения – традиционно гуманитарное как у реформаторов, так и у иезуитов, с обязательным преподаванием на латинском языке, а также предполагающее освоение древнегреческого и древнееврейского – языков Священного Писания. Подобное совпадение закономерно и оправдано, если учесть те цели, которые преследовали представители двух ветвей западного христианства, а именно – распространение собственного варианта вероисповедания, расширение его влияния и привлечение новых адептов.

Как показала история, на первых порах протестанты оказались более успешны в реализации своих планов, что было обусловлено теми политическими и этническими процессами, которые происходили в XVI в. в европейском обществе – это было время формирования национальных государств и языков и стремления монарших домов установить абсолютную власть на своих территориях. В этих условиях стремительно теряющей свои позиции католической церкви пришлось выработать действительно кардинальные меры для сохранения своего господствующего в западном мире положения, а также для возвращения в свое лоно «заблудших христиан». От идеи претензий на светскую власть Церкви пришлось отказаться, точнее говоря, пересмотреть ее под углом расширенного и, без сомнения, выгодного сотрудничества с представителями ведущих монархий.

Именно на решение подобных задач была направлена деятельность Общества Иисуса. Его члены – монахи без монастырей, отцы без семей, учителя без вознаграждения как нельзя лучше подходили

для того, чтобы наставлять молодые неокрепшие умы в католической вере и одновременно готовить правящую элиту абсолютистских государств, поддерживающую (духовно и материально) католическую церковь. В этом целеполагании Камби видит принципиальное отличие иезуитской *образовательной модели* от реформаторской – иезуиты готовили представителей правящего класса, тогда как протестантские школы были собственно народными по социальному составу¹.

Как бы то ни было, но, несмотря на неизбежные трансформации, происходившие в учебных учреждениях на протяжении столетий (начиная с XVI в.), обе указанные *модели* организации учебного времени сохранились до сих пор и проявляются в чистом виде или в смешанных вариантах повсеместно в современных традиционных школах (школах учебы), школах-интернатах (часто с недельным пребыванием детей в учреждении), британских школах-пансионах (*Boarding School*), школах для детей с ограниченными возможностями и т. д. Это говорит о том, что в указанный период действительно сложились две системы образования с четкими *базовыми признаками* взаимоотношения *ученика-ребенка и семьи*, с которой он, либо сохраняет тесную связь, либо прерывает ее с целью получения полноценного образования в рамках *другой* семьи.

¹ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 125.

Третий раздел:
**Педагогические категории в историческом измерении и
практическом преломлении¹**

**3.1. Познавательный потенциал анализа школьных
уставов в цикле нормативно-правовых дисциплин вуза**

Деятельность современной образовательной организации немыслима без соблюдения ряда регулятивных норм и без наличия перечня определенных нормативно-правовых документов, регламентирующих ее деятельность. На сайтах школ, вузов и др. правоустанавливающие документы и локальные акты размещены в обязательном порядке и, как правило, на первом месте можно видеть Устав образовательной организации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предъявляет к данному документу следующие требования:

«1. Образовательная организация действует на основании устава, утвержденного в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

2. В уставе образовательной организации должна содержаться наряду с информацией, предусмотренной законодательством Российской Федерации, следующая информация:

- 1) тип образовательной организации;
- 2) учредитель или учредители образовательной организации;
- 3) виды реализуемых образовательных программ с указанием уровня образования и (или) направленности;
- 4) структура и компетенция органов управления образовательной организацией, порядок их формирования и сроки полномочий.

¹ В тексте настоящего раздела неизбежно присутствуют некоторые повторы материала, изложенного ранее, так как его (раздела) специфика носит отчасти прикладной характер и, следовательно, данный раздел (целиком или по пунктам) может использоваться читателями независимо от всей книги.

3. В образовательной организации должны быть созданы условия для ознакомления всех работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся с ее уставом» (ст. 25).

Последнее требование исполняется именно посредством свободного доступа к тексту устава на сайте.

Интересна история появления подобного рода документов, а анализ некоторых из них позволяет не только понять, откуда и как пришли в современную практику образования те или иные регламенты, но и использовать прошлый опыт при составлении и совершенствовании локальных и иных актов (естественно, в рамках полномочий, определяемых законодательством). Подобная работа вполне может проводиться на практических занятиях при освоении обучающимися дисциплин нормативно-правового цикла. Выявление в документах прошлых эпох составных частей, сохраняющихся в современных Уставах и Образовательных программах, констатирует преемственность педагогических традиций и позволяет студентам глубже понять важность и смысловое значение ряда нормативных положений.

Первые школьные уставы (*Schulordnungen*) зафиксированы в германских землях периода Реформации¹ и по сути своей являются разделами обширных Церковных уставов (*Kirchenordnungen*), которые «новая» церковь составляла с целью утверждения собственного варианта вероисповедания, причем уже на уровне обучения в школах (что само по себе примечательно). По всей видимости, идея школьного (церковного) устава имела два источника – цеховые уставы средневековых ремесленников, в частности, строго ограничивавшие число подмастерьев/учеников и регулирующие рабочее время, и орденские уставы, по своей структуре и строгости

¹ Полякова М.А. Немецкие уставы XVI века и рождение новой школы // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2017. Выпуск 1. С. 71–77.

регламентации личной жизни членов ордена близкие современным воинским уставам.

Издание школьных уставов в XVI веке отражает стремление властей организовать и упорядочить деятельность во многом стихийно возникающих мест по обучению чтению, письму и элементарному счету. В то же время факт появления подобных документов говорит о распространившемся стремлении населения (прежде всего, в городской среде) к получению знаний и об увеличении числа желающих учиться.

Среди первых уставов упоминания заслуживают «Саксонский учебный план» (Наставление визитаторов,¹ 1527–1528) *Филиппа Меланхтона* (1497–1560), Брауншвейгский устав (1528) *Иоганна Бугенхагена* (1485–1558) и Вюртембергский устав (1559), изданный герцогом *Кристофом Вюртембергским* (1515–1568). Тем более фрагменты текстов указанных документов в настоящее время переведены и доступны для анализа.

При этом Меланхтона смело можно считать основателем классно-урочной системы, несмотря на постоянную критику, четко сохраняющую свои позиции в образовательной практике. Именно он предложил делить детей на три группы – кучки (*Haufen*), обучение в которых велось только на латыни, при этом общение на латыни вменялось в обязанность также ученикам, а учителя должны были следить за соблюдением этого правила. Для каждого класса²

¹ Полное название произведения: *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrhern im Kurfürstenthum zu Sachsen* ‘Наставление визитаторов настоятелям приходов в Курфюршестве Саксонском’.

² Строго говоря, это не были классы в современном понимании, скорее – уровни образования, одна «кучка» не обязательно подразумевала обучение в течение года, но освоение определенной программы. Вопрос о соответствии *Haufen* современному классу (группе) остается открытым. Но, в любом случае, речь идет (у Меланхтона) о прототипе классно-урочной системы (с постоянной группой учеников, программой, расписанием, местом проведения занятий и т. д.).

предлагался определенный набор учебных пособий, многие из которых реформатор подготовил сам.

Согласно этому плану, предусматривалась ясная очередность предметов и занятий. Каждый этап обучения латинскому языку строился на усвоении определенных знаний и приобретении определенных умений и навыков. Например, только после того, как дети выучивали «Отче наш» и «Символ веры» на латыни, можно было приступить к изучению грамматики Доната и чтению Катона; а затем – после овладения необходимыми навыками чтения и заучивания некоторых текстов – детей обучали письму¹. После этого (во второй группе – кучке) учили грамматику.

Сохраняются подобный план обучения и в целом организация школы в Брауншвейгском уставе. Кроме того, в нем подробно описаны система оплаты труда учителей и вопросы обеспечения их жильем. Также впервые в подобного рода произведениях упоминаются немецкие школы для мальчиков и девочек, в которых обучение шло на немецком языке². Согласно уставу, в городе предлагалось открыть две латинские школы для мальчиков – одну в приходе Святого Мартина, другую в приходе Святой Катарины, причем в первой следовало держать ученого магистра искусств «...к чести города и на благо молодежи», в другой – ученого ректора. Учитывая, что Брауншвейг, по свидетельству автора, имел пять приходов, при магистре и ректоре, кроме учителей, должны были состоять еще

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов (в четырех томах). М.: Типография Мартынова и К^о (быв. Грачева и К^о), 1880. Том 3. С. 104; Melanchton Ph. Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherm im Kurfürstenthum zu Sachssen. Wittenberg. 1528.

² Der ehrbaren Stadt Braunschweig Schriftliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit. Durch Johan Bugenhagen beschrieben. // Bellermann Ch. F. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin. 1859. S. 133-140. В следующем пункте раздела есть ссылки на русскоязычное издание устава.

помощники (для приходов, в которых школы не учреждались), чтобы присматривать за детьми в Святой вечер (сочельник) и Святой день (Рождество), так как дети должны встречать этот праздник вместе с родителями в своем приходе¹. Данный факт примечателен как свидетельство той тщательности, с которой автор продумывал территориальное распределение образовательных учреждений по приходам.

Школьная программа в Брауншвейгском уставе в деталях не прописана, автор специально ссылается по этому поводу на «Наставление визитаторов...» Меланхтона², что указывает на единство взглядов реформаторов по данному вопросу. Учащихся предлагалось разделить на три группы (части, партии), при этом третья (лучшая) должна быть только в школе прихода Святого Мартина (с магистром) и туда попадали лишь лучшие ученики, способные (в дальнейшем) обучать других³.

Вюртембергский устав замечателен тем, что в нем представлена вся «многоступенчатая» система образования в герцогстве. В отличие от Брауншвейгского устава с предусматриваемым им трехклассным делением, Вюртембергский устав вводил деление учеников на шесть классов «...соответственно разуму, способностям и обученности мальчиков». Правда, при этом делалась оговорка, что не в каждой школе герцогства должны быть обязательно все классы, последнее ставилось в зависимость от места нахождения школы и контингента. К примеру, в малых городах обучение можно ограничивать тремя классами. Примечательно (особенно с точки зрения нынешних подходов к «инклюзивному образованию»), что, в случае переполненности классов «разноуспешными» учениками, предусматривалось их дополнительное деление на *декурии*, «...чтобы

¹ Der ehrbaren Stadt Braunschweig Schriftliche Ordnung. S. 136

² Ibid.

³ Ibid. S. 138.

облегчить им обучение, и чтобы поощрять соревновательность и повышение уровня знаний»¹.

В Уставе подробно охарактеризованы не только программа обучения по классам, но и режим уроков в течение дня и недели, а также набор учебников и методы работы с ними, принципы выполнения домашних заданий и т. д. Кроме того Устав содержит определенные правила (*Statuta*), согласно которым учитель должен воспитывать мальчиков в божеской традиции²; есть в нем и требование приходить в школу в кафтане и приносить все учебники, чтобы не бегать за ними домой во время уроков. Упоминается также необходимость в конце каждого урока проверять детей по журналу и в случае пропуска занятий выяснять его причину, а затем – соответственно – наказывать «прогульщиков»³.

Кроме охарактеризованного описания школ, их программ и правил внутреннего распорядка, устав уделяет много внимания учителям, их профессиональным и личностным качествам, методам работы, оплате учительского труда, требованиям к исполнению учителями настоящего порядка, а также приему на работу, оформлению необходимых бумаг, испытаниям и т. д.

Тем самым можно видеть, что первые уставы во многом содержали компоненты современных аналогичных документов, но в чем-то и отличны от них. Наличие в них школьной программы (учебного плана) позволяет сделать вывод о том, что первоначально устав решал более широкие задачи – не только организации обучения в том или ином городе (герцогстве), но и определял своего рода содержание обучения и даже его средства. По всей видимости, в дальнейшем, в процессе услужения системы образования и развития системы стандартизации образования появилась необходимость

¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. F. 196-198. В следующем пункте раздела есть ссылки на русскоязычное издание устава.

² В следующем пункте раздела есть ссылки на русскоязычное издание устава. F. 217-218.

³ Ibid. F. 217.

разделить ранее единый документ на ряд узконаправленных – так появились устав, образовательная программа, учебный план, методические рекомендации и т. д.

Как кажется, ознакомление студентов, обучающихся на педагогических направлениях и осваивающих нормативно-правовые дисциплины, с подобного рода документами, может не только обогатить их интеллектуальный багаж, но и позволит им достигнуть более глубокого понимания содержания образовательных программ и важности их регламентации. Источниковая база нормативно-правовых документов прошлого может быть расширена за счет использования Устава иезуитского Ордена (*Ratio Studiorum*), школьных уставов более позднего периода, «Законов хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*) Коменского, отечественных документов подобного рода.

3.2. Педагогические инновации прошлого: опыт иезуитских коллегнумов

В современном обществе слово «инновация» приобрело особую частотность и порой употребляется довольно бездумно. Тем более это касается сферы образования, обращенной в будущее (через воспитание молодого поколения) и одновременно несущей в себе консервативные черты, что связано все с теми же «вечными» педагогическими принципами, основанными на моральных устоях того же общества. Одним из главных признаков инновации (от лат. «*innovatio*» – '(воз)обновление', 'перемена') является повышение эффективности действующей системы. Однако в педагогике проследить результаты каких-либо изменений (или нововведений) можно лишь по истечении нескольких лет¹, а часто – вообще

¹ Джевала С.С., Бутенко Л.И. Инновации в современном образовании, анализ нововведений в оценке качества образования – единого государственного экзамена // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. С. 47.

невозможно, ввиду особой сложности самого человека и комплекса воздействующих на него в процессе социализации факторов.

Тем не менее, данный факт ни в коей мере не говорит о том, что человечество в ходе передачи социального опыта подрастающим поколениям не стремится к поиску новых форм и способов рационализировать и улучшить этот процесс, и что история образования не знает примеров удачных решений в указанном направлении. К ним, в частности, можно отнести некоторые инновационные идеи и методы обучения, применявшиеся в *иезуитских коллегиях* с конца XVI в. Члены *Общества Иисуса* (выросшего из студенческого кружка, основанного Игнатием Лойолой в 1534 г. в Париже¹) обратились к проблемам школьного образования и организации сети учебных заведений общеобразовательного (гуманитарного) цикла непосредственно в ходе своей миссионерской деятельности, направленной в первую очередь на восстановление пошатнувшихся в ходе Реформации (1517²) и расширения Османской империи позиций католической церкви. Так Контрреформация избрала самый действенный способ противостояния разраставшемуся новому учению – воздействие на умы молодежи.

Вмешательство иезуитов в сферу образования и массовое открытие ими школ – *коллежумов* следует, по мнению ряда авторов, рассматривать в рамках миссионерской деятельности, что подтверждается широкой сетью их учебных заведений во всем мире, включая Индию (Гоа) и Японию³. В этой связи, самым большим триумфом иезуитов в просветительской сфере авторы монографии «Европа шестнадцатого века» считают «католическую реконкисту Польши» вследствие преобладания на ее территории учебных

¹ Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. С. 235.

² Полякова М.А. Немецкие уставы XVI века и рождение новой школы. С. 71–77.

³ Koenigsberger H.G., Mosse G.L., Bowler G.Q. L'Europa del Cinquecento. P. 241.

заведений иезуитского толка¹. Однако первоначальная программа Лойолы намечала более широкие горизонты: иезуиты должны были усердно проповедовать «истинное» христианство и быть понятными народным массам².

Основы религиозно-этического образования для подготовки к вступлению в Общество Иисуса и, в то же время, для формирования профессиональных управленцев, верных одновременно католицизму и светским властям, были изложены уже в первом программном документе Ордена – *Конституциях* Игнатия Лойолы. Но полностью система иезуитского образования и его четкая организация отражены в документе с довольно долгой историей создания³ – школьном уставе Общества, *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (1599). Схема образовательного процесса, предложенная в нем, была официально принята для всех школьных учреждений иезуитов, о чем ясно говорит письмо от 8 января 1599⁴, предвещающее документ, а также его структура.

Посредством *Ratio* реализовывалось органичное программирование образовательной деятельности в строгом соединении с нравственно-религиозными целями иезуитов. При этом следует помнить, что Общество Иисуса представляло собой своеобразную военизированную организацию, оно было «воинством Христовым», во главе которого стоял *генерал*. Поэтому *Ratio* во многом несет в себе черты воинских уставов, с четкой субординацией и распределением обязанностей. Возможно, в этом кроется не только авторитарный характер Ордена вообще, но и причины той необычайной

¹ L'Europa del Cinquecento. P. 241.

² Бёмер Г. История ордена иезуитов. /пер. с нем. Н. Попова. – М. 2012. С. 36.

³ Шмонин Д.В. *Regulae Professoribus*, или как иезуиты учили философии // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2009. Том 10. Выпуск 4. С. 87.

⁴ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. A2-A3.

популярности иезуитских учебных заведений, которую можно было наблюдать на протяжении следующих столетий.

Для идеальной реализации иезуитской педагогической программы учащийся должен был стать членом новой семьи – Общества Иисуса. Поэтому и предпочтение Орден всегда отдавал сиротам, утратившим связь со своими корнями, родителями. Конечно, в реальной жизни так, бывало, отнюдь не всегда; более того, организация школ (коллегиумов) оказалась делом весьма затратным и далеко не всегда хватало тех средств, которые выделялись местными властями и церковью, поэтому ученики из богатых семей были также желательны. Однако учителя и руководители коллегиумов очень тесно работали с родителями таких детей, как кажется, всегда допуская возможность вовлечения в свое сообщество новых адептов.

Анализ *Ratio* позволяет сделать вывод о строгой регламентации учебного времени и учебного материала в коллегиумах, где выделялись два уровня образования: низшие классы (*studia inferiora*) и высший факультет (*superior facultas*). Также существовала академия (*academia*). Низших классов было пять, в них учились пять-шесть лет. В первом классе (*infima classis grammaticae*) учили основам грамматики (латинского языка), во втором (*media classis grammaticae*) к грамматике латинского языка добавлялась грамматика греческого, в третьем (*suprema classis grammaticae*) – высшая грамматика или синтаксис, в четвертом – поэзия (*humanitas*) и красноречие, в пятом – риторика¹.

Особое место в Уставе занимают вопросы, связанные с проведением *экзамена*. Они расписаны как в разделах, посвященных правилам для отдельных категорий персонала (ректора, префекта,

¹ Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси. С. 33–42; Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Т. 3.: История педагогики от Лютера до Песталоцци. С. 228; *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. P. 10–12.

учителей и специальных служителей – педелей), так и в специальном разделе о письменных экзаменах (*Scribendi ad examen leges*)¹. Обращает на себя внимание четкое распределение функций для всех школьных работников во время организации и проведения экзамена, а также – диспутов. В коллегиумах, кроме текущих внутренних экзаменов (в присутствии персонала школы), один раз в год (в июле) проводились публичные экзамены, куда приглашались студенты, эксперты (знающие теологи и гражданские лица) – своего рода члены иезуитской семьи². За успешную сдачу экзамена полагались различные поощрения, награды (книги и картины), правилам предоставления которых посвящена отдельная глава – *Leges praemiorum*³.

Собственно этот факт позволяет видеть в иезуитском воспитании стремление использовать особые методы воздействия (в виде поощрения) на учеников. Кроме премий за успешно сданные экзамены, в коллегиумах применялась система самоуправления, которая способствовала развитию *соревновательного духа и самоорганизации* учащихся. Самоуправление в иезуитских школах называлось **магистратом** (*magistratus*), оно состояло в том, что после выполнения конкурсных письменных работ лучше всех справившийся с заданием студент назначался *цезарем*, а часть класса, к которой он принадлежал, получала функции управления в школе. В этой части класса находился символический приз – лавровый венок. Магистрат рассматривал различные ссоры и конфликты между классами⁴. Кроме должности цезаря в классах назначали *декурионов, преторов* и др. с целью установить взаимный контроль и присмотр за учениками⁵.

¹ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 107.

² Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 45-46.

³ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 111–114.

⁴ Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 49.

⁵ Lamanna E.P. Il problema dell'educazione nella storia del pensiero. Firenze, 1941. P. 75.

Подобный подход, без сомнения, можно отнести к инновационным методам выстраивания взаимоотношений между учащимися и решения текущих задач образовательного процесса. Иезуитская дисциплинарная система на первое место ставила убеждение и поощрение индивидуальности, однако ее отличала, и особая непримиримость в случае любых нарушений установленных правил. Можно назвать это своеобразным *новшеством* в западной педагогической системе (в лице иезуитского коллегиума): «...индивидуализацией выстраивания четкой и логичной образовательной среды, организованной согласно суровой дисциплине, но открытой внешнему миру посредством церемоний, премий и диспутов»¹. Возможно, именно в подобном сочетании противоположных методик организации всестороннего образования кроется длительный успех иезуитских школ.

Что касается системы наказания (в том числе, физического), иезуиты и здесь выступили своеобразными *новаторами*: телесные наказания в их школах проводились не учителями, а особыми светскими лицами, не принадлежащими Ордену², так называемыми *корректорами*. Процедура наказания изложена в разделе *Regulae externum auditorum Societatis*³. Для высшего факультета основным дисциплинарным требованием было выполнение духовных упражнений, направленных на воспитание стремления к свободному следованию христовым заповедям⁴.

Соревнование признавалось иезуитами лучшим способом развития познавательной и мыслительной деятельности учащихся. Соревновательный дух культивировался учителями во всем: в конкурсе письменных работ (сочинений), в диспутах, играх, экзаменах и на уроках в течение учебного года. Процедура соревнований

¹ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 130.

² Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 53.

³ Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 186.

⁴ Koenigsberger H.G., Mosse G.L., Bowler G.Q. L'Europa del Cinquecento. P. 240.

подробно расписана в разделе, посвященном общим правилам для учителей низших классов¹. Класс для этого делился на два лагеря (к примеру, римлян и карфагенян²), все ученики выполняли письменную работу повышенной сложности и двое (из каждой команды по одному), справившихся лучше других, назначались *декурионами*, которые в дальнейшем помогали учителям: собирали тетради на проверку, опрашивали товарищей по материалу, заданному наизусть и т. д. В дальнейшем соревнование продолжалось на уроках, вплоть до «генерального сражения», при этом *Ratio* подчеркивает, что участники каждого лагеря должны быть примерно равны в умственных способностях, чтобы обеспечить равные права³. Победители получали особые почетные знаки⁴.

Устав позволяет судить о том, что все успехи и неудачи учащихся внимательно отслеживались. В начале каждого нового учебного года учителя подавали префекту список своего класса в алфавитном порядке, где напротив каждой фамилии стоял «рейтинг» ученика – лучший, хороший, средний и т. д., обозначаемый также в цифровом эквиваленте (от 1 до 6)⁵. Кроме того, в каждом классе имелась фигура *цензора* (или *декуриона*, или *претора*) – ученика, который был выделен из числа одноклассников «особыми привилегиями» и в обязанности которого входили надзор за соблюдением правил в классе и ежедневный доклад префекту о выявленных нарушениях⁶. В фигуре цензора со всей очевидностью прослеживается прототип современного *старосты* класса.

Еще одной инновацией иезуитской системы обучения была так называемая *концертация* (*concertatio*) – опрашивание учениками друг друга по изученному материалу. Она могла проводиться в

¹ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. P. 123–126.

² Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 32.

³ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. P. 125–126.

⁴ Блинова Т.Б. Указ. соч. С. 31-32.

⁵ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. P. 126–127.

⁶ *Ibid.* P. 103.

разное время как урока, так и учебного года под четким руководством учителя. Допускалась предварительная подготовка учеников к подобному роду упражнений¹.

Все упомянутые методы организации обучения и формы занятий в низшем звене иезуитских коллегиумов, а также описанная система *магистратуса* позволяют сделать вывод об умелом использовании иезуитскими педагогами таких человеческих качеств, как соперничество, честолюбие, желание выделиться и др., которые, при адекватном управлении учебным процессом, способствовали достижению главной цели – стремлению к успешному усвоению знаний и, закономерно способствовали повышению качества образования. При этом успехи Ордена в области образования признавались уже в XVI в. Так, ректор Страсбургской гимназии, Иоганн Штурм, очень лестно отзывался о коллегиумах, отмечая вклад иезуитов в развитие науки и призывая своих коллег-протестантов быть бдительнее, поскольку иначе те (иезуиты) откроют больше учебных и научных заведений². История показала, что его опасения по этому поводу оправдались.

Особое место в образовательной системе иезуитов отводилось и личности учителя. Учитель-иезуит олицетворяет собой один из важнейших принципов их педагогики – единство воспитания и обучения, когда целью образования является цельный человек, христианин (католик), который в то же время представляет собой часть социальной системы. Вся педагогическая практика Ордена (и *Ratio* это отражает в полной мере) реализуется в режиме органичного программирования воспитательной деятельности в тесной согласованности с этико-религиозными целями Ордена, прежде всего такими, как формирование христианского сознания нового (просвещенного) типа и ориентация, в том числе посредством школьного обучения,

¹ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. P. 125.

² Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта... С. 234.

на слепое и абсолютное повиновение религиозным и гражданским властям¹.

Деятельность учителей в коллегиях не ограничивалась только учебным процессом. Учитель-иезуит – это, прежде всего воспитатель, духовный отец, но он еще и ученый. Учителя принимали активное участие в подготовке диспутов и в выявлении талантливой молодежи, обучающейся в дальнейшем в академиях, модераторами в которых также становились учителя. Все актуальные проблемы, в том числе, по выполнению учебного плана, обсуждались на ежемесячных конференциях учителей², что говорит не только о серьезном отношении Ордена к коллегиальному решению школьных вопросов, но и об *инновационных* (на современном языке) подходах учительского корпуса к своим обязанностям.

Таким образом, можно видеть, что иезуиты применяли в своих школах ряд методов обучения и воспитания, даже сегодня воспринимаемых как новаторские или, даже инновационные (самоуправление учащихся, система поощрений и наказаний, соревновательный аспект, рейтинговая система и др.). Кроме того, практически каждый иезуитский коллегийум имел собственный театр и, «...если иезуитская драматургия по своему художественному уровню и уступала творениям светских мастеров (при этом основательно на них влияла), то театрально-постановочная деятельность была вполне конкурентоспособной и нередко обгоняла в своих достижениях профессиональную сцену»³. Артистами в таких театрах были ученики и ставили они пьесы на латинском языке. *Ratio* включал соответствующие рекомендации по подготовке спектаклей и выбору произведений для постановок⁴, что говорит о серьезном отношении иезуитов к указанному роду деятельности.

¹ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 129.

² Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. P. 23.

³ Некрасова И.А. Отцы-основатели театра иезуитов // Театрон. 2012. № 1. С. 25.

⁴ Там же. С. 33.

Специфика Ордена иезуитов, с одной стороны – монашеского, с полным отречением адептов от повседневных земных проблем и связей с родными, с другой стороны – военизированного, со строгой субординацией членов и подчинением вышестоящим чинам (прежде всего, генеральному наставнику), предопределила многие особенности иезуитских учебных заведений. Их главной отличительной чертой стал общинный характер, одновременно коллегиальный (совещательный, сопричастный) и строго ранжированный как внутри преподавательского состава, так и в среде учащихся. Основным методом иезуитского образования стала особая *образовательная среда*, созданная в их школах – коллегиях: по сути дела, воспроизведение семейных отношений с управляемыми играми (в том числе, соревнованиями), беседами-диспутами, взаимной поддержкой и соперничеством (как в больших семьях) и безграничным подчинением авторитету старшего (отцу, учителю).

Умелое сочетание всего этого способствовало, как показала дальнейшая образовательная практика, способствовало не только растущей популярности иезуитского образования (получившего распространение и в нашей стране¹), но и его особой эффективности, что позволило отдельным авторам считать коллегии Общества Иисуса образцами наиболее успешного менеджмента в образовании².

¹ Caroli D. Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia // History of Education & Children's Literature. 2012, VII, 1. P. 341–388.

² Лявшук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегия. Гродно. 2010.

3.3. Историко-педагогический компонент в системе подготовки современного педагога

Современная подготовка педагогических работников – преподавателей системы высшего и среднего специального образования, учителей школ, педагогов дополнительного образования и др. имеет сложившиеся традиции, основанные на большом опыте институтов образования и находящими свое отражение в постоянно обновляющихся («инновационных») программах. Приоритет отдается при этом курсам, направленным на выпуск специалистов, которые способны ориентироваться в многогранном мире современных технологий во взаимодействии с так называемым «цифровым» поколением.

Однако при этом, как кажется, игнорируется или, по крайней мере, минимизируется теоретическая подготовка будущих педагогических кадров на основе знания ими мирового педагогического опыта, отраженного в истории образования и педагогической мысли. Вместе с тем актуализация историко-педагогического знания, использование его прогностического потенциала, умелое «включение» в современные курсы педагогического цикла отдельных источников могут расширить кругозор сегодняшних студентов, развить познавательные и эвристические способности будущих педагогов, а также подготовить их к решению возникающих в профессиональной деятельности проблем порой неординарными, «новаторскими» способами¹.

Это тем более возможно, поскольку историко-педагогическая наука накопила достаточный материал по широкому спектру педагогической проблематики, вполне применимый и в современном образовании. В настоящее время переведено и издано уже много ранее не доступных отечественному педагогу сочинений зарубежных

¹ Cambi, F. La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo / F. Cambi // Studi sulla formazione. 2017. 2. P. 409–413.

авторов прошлого и современных исследований. Постоянно проводятся научно-практические конференции, посвященные актуальным проблемам историко-педагогического знания. Коллективы ученых работают над созданием учебных пособий в помощь студентам, популяризируя педагогическое прошлое.

Практически каждый преподаватель мог бы предложить свой собственный перечень специальной литературы и свое собственное видение основных педагогических курсов, исходя из своих собственных интересов и осведомленности. Единственное, что при этом должно учитываться, – это соответствие историко-педагогического материала назначению и содержанию преподаваемой дисциплины и целесообразность его «внедрения» в ту или иную рабочую программу.

К примеру, в преподавании таких специальных дисциплин, как «Современные педагогические технологии», «Инновационные процессы в образовании», «Управление качеством образования» (как правило, предметы магистерского уровня подготовки), включение историко-педагогического компонента не только оправдано, но может быть осуществлено весьма продуктивно. В частности, «Законы хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*) Яна Амоса Коменского, школьные уставы германских земель XVI в. и Устав иезуитов «*Ratio Studiorum*»¹ дают богатый материал для осмысления и лучшего понимания современной образовательной системы. Анализ указанных сочинений позволяет выявить не только истоки инновационной для той эпохи классно-урочной системы, но и увидеть причины ее популярности и «живучести»² («Современные педагогические технологии», «Инновационные процессы в образовании»). Комментирование и обсуждение первых школьных уставов, сравнение их между собой и сопоставление их с современным

¹ Сочинение не переведено на русский язык.

² Полякова М.А. Возникновение классно-урочной системы как инновации XVI века / М.А. Полякова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 55–61.

отечественным законодательством («Управление качеством образования») дает опыт аналитической работы, показывая, насколько актуальными во все времена были проблемы передачи опыта младшим поколениям.

Несомненно, любой историко-педагогический материал, включая упомянутые уставы, утопии (как описания идеальных обществ и образовательных систем), а также образцы специальной педагогической мысли (педагогические трактаты, обучающую литературу, письма о воспитании и обращения к властям об организации обучения) можно и нужно использовать в курсах «История педагогики и образования», «Сравнительная педагогика», «Теория обучения / дидактика» (и все производные), «Детская литература», в других теоретических дисциплинах.

Кроме того, ряд историко-педагогических текстов может быть включен в общие педагогические курсы (такие, как «Основы педагогики», «Психология и педагогика», «Теория воспитания и обучения», «Технологии саморазвития личности»), входящие в Основную образовательную программу студентов непедагогических направлений. Например, студентам-лингвистам могут быть интересны образцы эпистолярного жанра, а именно – письма видных деятелей европейского гуманизма и отечественной философской мысли по вопросам воспитания, обращенные к правителям, знатным особам и собственным детям. Написание подобных обращений можно предложить студентам негуманитарных направлений подготовки в качестве творческого задания.

Познавательный потенциал некоторых указанных произведений (переведенных на русский язык) достаточно очевиден уже на основе их краткой характеристики.

Немецкие школьные уставы XVI в. и «Leges scholae bene ordinatae» Коменского

История создания школьных уставов (*Schulordnungen*) в германских землях непосредственно связана с начавшейся в 1517 г. Реформацией, акцентировавшей внимание верующих на личном

общении человека с Богом, что, в свою очередь, предопределило образовательный характер начавшегося в германских землях движения. Его родоначальник Мартин Лютер обратился к проблемам образования с целью переустройства не только христианства, но и общества в целом. Инициированная им программа широкой социальной трансформации предполагала пересмотр и переоценку отношений человека с самим собой (или с Богом) и выстраивала систему его связей с окружающим миром: домочадцем, соседом, пастором, представителем власти и другими членами сообщества.

Указанные факторы поставили в центр реформационного движения в германских землях вопрос о поддержке уже существующих (латинских и немецких) школ, а также об открытии новых школ, в том числе и для девочек. Уже приступая к реализации своей программы образования, Лютер выделил главные черты существующих и будущих (протестантских) школ: их государственный характер и религиозную составляющую учебной программы, которая зиждилась на обучении основам христианской веры (на начальном этапе) и на обучении «святым языкам» Священного Писания: латинскому, греческому и древнееврейскому (в старших классах).

Уставы составлялись для так называемых латинских школ, то есть, школ, где преподавание велось на латыни, и выпускники которых в дальнейшем должны были пополнить ряды протестантских проповедников и теологов. Школьные уставы, в свою очередь, являлись составными частями Церковных уставов (*Kirchenordnungen*)¹. Данный факт свидетельствует о том, что они регулировали религиозное образование также и в так называемых *немецких (или народных) школах*. В XVI в. подобные уставы были изданы в Брауншвейге (1528), Виттенберге (1533), Ганновере (1536), Вюртемберге (1559) и др.²

¹ Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века. С. 129.

² Там же.

Основой для ряда уставов послужил так называемый «Саксонский учебный план» («*Nastavlenie vizitatorov*»¹, 1527–1528), написанный другом и соратником Лютера Филиппом Меланхтоном, где подробно изложены ключевые принципы организации латинских школ. Именно здесь впервые встречается немецкий термин «*Haufen*», трактуемый как «группа» или (в современной номенклатуре) «класс». Меланхтон предлагал делить детей на три *группы* – *класса*, обучение в которых велось только на латыни, при этом общение на латыни вменялось в обязанность также ученикам, а учителя должны были следить за соблюдением этого правила. Для каждого класса предлагался определенный набор учебников, многие из которых реформатор подготовил сам.

Согласно учебному плану Меланхтона, предусматривалась ясная очередность предметов и занятий. Каждый этап обучения латинскому языку строился на усвоении определенных знаний и приобретении определенных умений и навыков. Например, только после того, как дети выучивали «Отче наш» и «Символ веры» на латыни, можно было приступить к изучению грамматики Доната и чтению Катона; а затем – после овладения необходимыми навыками чтения и заучивания некоторых текстов – детей обучали письму².

¹ Полное название произведения: «*Unterricht der Visitatorn an die Pfarrhern im Kurfürstenthum zu Sachssen*» ‘Наставление визитаторов настоятелям приходов в Курфюршестве Саксонском’. У Ю.А. Голубкина «Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Генриха Саксонского», что ближе всего оригиналу, но в русскоязычной традиции, как правило, используется термин «Саксонский (учебный) план», хотя в действительности речь в этом сочинении идет о том, что должны знать и уметь делать священники в том или ином приходе, см.: Melancthon Ph. *Unterricht der Visitatorn an die Pfarrhern im Kurfürstenthum zu Sachssen*. – Nürnberg, 1528. – 68 S.

² Меланхтон Ф. Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Генриха Саксонского / Пер. Ю.А. Голубкина // Европейская педагогика от античности до Нового времени: Исследования и материалы. Ч. 3. – М., 1994; Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с

После этого (во втором *классе*) учили грамматику. Предусматривались домашние задания: «Вечером, перед тем как дети пойдут домой, нужно выписать для них сентенции из произведений поэтов или других работ, чтобы они утром их пересказали»¹.

Сохраняются подобный план обучения и в целом организация школы также в Брауншвейгском уставе (в составе церковного устава – «*Der ehrbaren Stadt Braunschweig Christliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit*», 1528) Иоганна Бугенхагена. История создания этого документа, как и открытие школ в Брауншвейге отличались известным своеобразием: инициатива в данном случае исходила не от властей (герцог Брауншвейг-Вольфенбюттеля Генрих придерживался католичества), а от членов совета города². Будучи важным торговым центром Северной Германии, Брауншвейг с XIII в. входил в Ганзейский союз и, соответственно, имел сильное бюргерство, представители которого пригласили деятельного соратника Лютера для проведения реформ церкви и образования.

В Брауншвейгском уставе подробно расписаны система оплаты труда учителей и вопросы обеспечения их жильем. Также впервые в подобного рода произведениях упоминаются немецкие школы (*Deutsche Schulen*) для мальчиков и девочек, в которых обучение шло на немецком языке³.

культурной жизнью народов (в четырех томах). Том 3. М.: Типография Мартынова и К°, 1880. – 777 с.; Melancthon Ph. Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherrn im Kurfürstenthum zu Sachssen. – Nürnberg, 1528. – 68 S.

¹ Там же.

² Кариков С.А. Брауншвейгский школьный устав 1528 года / С.А. Кариков // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Збірник наукових праць. – Харків: Харківський національний університет, 2001. С.165-172.

³ Иоганн Бугенхаген, Брауншвейгский школьный устав / пер. с нем. А.Л. Зеленецкого, М.А. Поляковой // Антология педагогического наследия Средних веков, Возрождения и Реформации / под ред. ГВ.Г Безрогова, В.В. Рыбакова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2021. С. 465–475;

Устав включал такие разделы, как «О школах», «О латинских школах для мальчиков», «О содержании латинских школ», «О проживании служителей школ», «О работе в школе», «О канторах в школах», «Об оценке учеников шульмайстером», «Чтобы школы могли быть постоянными», «О немецких школах для мальчиков», «О школах для девочек», что дает ясное представление о приоритетных вопросах образования в Брауншвейге.

Согласно уставу, в городе предлагалось открыть две латинские школы для мальчиков – одну в приходе Святого Мартина, другую в приходе Святой Катарины, причем в первой следовало держать ученого магистра искусств «...к чести города и на благо молодежи», в другой – ученого ректора. Учитывая, что Брауншвейг, по свидетельству Бугенхагена, имел пять приходов, при магистре и ректоре, кроме учителей, должны были состоять еще помощники (для приходов, в которых школы не учреждались – Святого Магнуса, Святого Ульриха и Святого Андрея), чтобы присматривать за детьми в Святой вечер (сочельник) и Святой день (Рождество), так как дети должны встречать этот праздник вместе с родителями в своем приходе¹. Данный факт примечателен не только как свидетельство той тщательности, с которой автор продумывал территориальное распределение образовательных учреждений по приходам, но и потому, что он указывает на сохраняющуюся в протестантских школах связь учеников с домом, с родителями. Тем более это относилось к школам для девочек, «...потому что девочки не должны учиться далеко от родителей»².

Der ehrbaren Stadt Braunschweig Schriftliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit. Durch Johan Bugenhagen beschrieben. // Bellermann Ch. F. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin: Druckt und Verlag von Georg Reimer, 1859. – S. 106–260.

¹ Там же. С. 468–469.

² Там же. С. 475.

Школьная программа в Брауншвейгском уставе в деталях не прописана, автор специально ссылается по этому поводу на «Наставление визитаторов...» («Саксонский план») Меланхтона¹, что указывает на единство взглядов реформаторов по данному вопросу. Учащихся предлагалось разделить на три группы (части, партии), при этом третья (лучшая) должна быть только в школе прихода Святого Мартина (с магистром) и туда попадают лишь лучшие ученики, способные (в дальнейшем) обучать других².

Очевидно, что «Саксонский план» и Брауншвейгский устав в определенном смысле дополняют друг друга, представляя собой своего рода комплексное руководство по организации школьного дела; в них изложены основные принципы христианского образования реформационного толка, при этом адресованные не только руководителям латинских школ, но также приходским священникам и тем учителям, которые работали в немецких школах или обучали детей на немецком языке. К. Шмидт в этой связи называет их *образцами* для северной Германии, по которым в XVI в. составлялись и другие уставы и планы³.

В южной Германии самым популярным в школьном деле стал Вюртембергский устав (1559, все также в составе Церковного устава). Устав был издан герцогом Кристофом Вюртембергским, приблизившим к себе одного из ярких деятелей Реформации, подвижника Лютера, Иоганна Бренца и назначившим его в 1552 г. Пробстом Штутгарта. Именно в этой должности Бренц провел в герцогстве ряд реформ по организации церковного и школьного порядка, результатом которых явился Вюртембергский церковный устав⁴ объемом более шестисот страниц, где, в частности, подробно

¹ Иоганн Бугенхаген, Брауншвейгский школьный устав. С. 473.

² Там же. С. 468–469.

³ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта... С. 564.

⁴ Вюртембергский школьный устав / пер. с нем. А.Л. Зеленецкого, М.А. Поляковой // Антология педагогического наследия Средних веков, Возрождения и Реформации / под ред. Г.В.Г. Безрогова, В.В. Рыбакова. – М.:

расписана система образования в герцогстве. Устав полностью изложен от лица герцога, но, по всей видимости, составителем его был сам Бренц.

Вопросы организации образования (*Von den Schulen*) занимают в Вюртембергском уставе значительное место, при этом порядку обучения в немецких школах (*Von deutschen Schulen*) посвящен особый раздел. Устав замечателен тем, что в нем представлена вся «многоступенчатая» система образования в герцогстве. Начинается «школьный» раздел (после традиционного призыва отправлять детей в школу и описания целей школьного образования) с характеристики так называемых «партикулярных школ» (*Von particular Schulen*), то есть латинских школ. В отличие от северогерманских уставов с предусматриваемым ими трехклассным делением обучаемых, Вюртембергский устав вводил деление учеников на шесть классов «...соответственно разуму, способностям и обученности мальчиков». Но в малых городах обучение можно ограничивать тремя классами, что совпадает с программами Меланхтона и Бугенхегена. Примечательно, что, в случае переполненности классов «разноуспешными» учениками, предусматривалось дополнительное деление на декурии, «...чтобы облегчить им обучение, и чтобы поощрять соревновательность и повышение уровня знаний»¹.

В Уставе подробно охарактеризованы не только программа обучения по классам, но и режим уроков в течение дня и недели, а также набор учебников и методы работы с ними, принципы выполнения домашних заданий и т. д. Устав содержит определенные правила (*Statuta*), согласно которым учитель должен воспитывать мальчиков в божеской традиции²; есть в нем и требование приходить в школу в кафтане и приносить все учебники, чтобы не бегать за ними

ООО «Русское слово – учебник», 2021.С. 476–493; Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. – Stuttgart: Den Christian Gottlieb Koßlin, Hof und Canßlen Buchdruckern, 1743. – 428 F.

¹ Там же. С. 480–481.

² Там же. С. 487–488.

домой во время уроков. Упоминается также необходимость в конце каждого урока проверять детей по журналу и в случае пропуска занятий выяснять его причину, а затем – соответственно – наказывать «прогульщики»¹.

Особое место в Вюртембергском уставе занимали вопросы организации немецких школ. Примечательно, что учеников там предлагается также делить на классы (или группы), а классы, в свою очередь, – на отделения (*Rotten*) «...соответственно успешности, чтобы побудить прилежание детей и облегчить учительскую работу». Наличие в Уставе раздела о немецких школах было, вероятно, продиктовано потребностями бюргерского населения, которое, в большинстве случаев, не нуждалось в обучении на латинском языке.

Некоторые правила в разделе о немецких школах весьма интересны. Так, например, устав настаивал на раздельном обучении мальчиков и девочек, чтобы они не могли «...вместе творить безобразие»². В этой же части устава упоминаются розги со своеобразным описанием их использования: «...Учителя должны быть умеренны в применении для воспитания розог»³.

Кроме охарактеризованного описания школ, их программ и правил внутреннего распорядка, устав уделяет много внимания учителям, их профессиональным и личностным качествам, методам работы, оплате учительского труда, требованиям к исполнению учителями настоящего порядка, а также приему на работу, оформлению необходимых бумаг, испытаниям и т. д. В целом Вюртембергский устав представляет собой достаточно продуманный и хорошо структурированный документ. Неслучайно именно он явился образцом для составления дальнейших документов подобного рода, например, Саксонского устава 1580 г.⁴. К сожалению, этот факт ни в коем

¹ Вюртембергский школьный устав. С. 481; Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung

² Там же. С. 488.

³ Там же. С. 489–490.

⁴ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта... С. 568.

случае не говорит о том, что в реальности со школьным делом все обстояло так хорошо, как это изложено в уставе. Сам его автор упоминает, в частности, слабую подготовленность выпускников некоторых школ к поступлению в университет¹. Однако уже само наличие подобных документов отражает ту серьезность, с которой деятели немецкой реформации относились к образованию, будь то из узкоконфессионального интереса, или из-за реализации принципа персональной ответственности верующего перед Богом. Вюртембергский устав переиздавался и позднее (даже в XVIII в.), что свидетельствует о его актуальности и популярности.

«*Leges scholae bene ordinatae*» («Законы хорошо организованной школы», 1653) Коменского во многих чертах сохраняет структуру и содержание немецких школьных уставов предыдущего столетия. Это что говорит о том, что чешский педагог знал о нормативном опыте своих предшественников. Сам он неоднократно ссылался (в частности, в «Великой дидактике» на Лютера и Меланхтона²). История создания «*Leges scholae bene ordinatae*» интересна своей, с одной стороны, традиционностью, с другой – печальным (практическим) исходом³.

В 1650 г. Коменский был приглашен князем Трансильвании Дьёрдем II Ракоци в город Шарош-Патока с тем, чтобы осуществить там школьную реформу. Педагог провел в Шарош-Патоке четыре года, пытаясь создать семилетнюю школу на новых, пансофических принципах, однако столкнулся с проблемами более серьезными: ученики оказались не готовы к такому образованию, они даже не умели читать. Кроме того, он встретил сильное противодействие своим реформам со стороны местных учителей и властей. В «трансильванский период» Коменский написал ряд сочинений, включая «Законы

¹ Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung

² Полякова М.А. “*Leges scholae bene ordinatae*” Коменiusа и немецкие школьные уставы XVI в. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 4. С. 3–15.

³ Там же.

хорошо организованной школы», где, в частности, дал оценку своему вкладу в школьное дело: «Эти законы были написаны для школы в Патоке, но не были там приняты... Я все-таки присоединил их сюда, чтобы не пропало то хорошее, что здесь содержится... Мы не будем завидовать, если они могут принести какую-либо пользу другим»¹.

«Законы» нельзя считать лишь обычным школьным уставом, а значит, только продуктом организационно-административного творчества, в них раскрывается сущность школы как особой организации по воспитанию подрастающих поколений. По сути дела, автор дает определение школы, актуальное и сегодня: «... Работа [в школе] заключается частью в главной цели, ради которой существуют школы; частью – в средствах, предназначенных для достижения цели: место, время, образцы того, что нужно делать, книги; частью – в способе действия, или методе.

Лица суть частью те, кто почерпает знания, т. е. ученики вместе с их декурионами (десятскими), частью те, которые преподают знания – школьные (общественные) учителя вместе с частными воспитателями под наблюдением и руководством ректора; затем те, кто пускают дело в ход – инспектора и школьные начальники»².

То (работа) и другое (лица) связаны определенными узами – дисциплиной, которая должна иметь свои границы. Главнейшей же целью христианской школы, по мнению чешского педагога, должно быть то, «...чтобы она представляла мастерскую для выработки из людей подлинных людей, из христиан – подлинных христиан»³.

После теоретических замечаний в документе приводятся непосредственно законы об организации школьной работы, включающие в себя в целом привычный набор правил (о месте занятий и времени

¹ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / пер. А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том II. Отдельные произведения. – М.: Учпедгиз, 1939. С. 259.

² Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 233.

³ Там же. С. 234.

занятий, о наглядных пособиях (образцах) и учебниках, о методе обучения и испытаниях, театральных представлениях и отдыхе, о поведении и воспитании благочестия). Затем следуют законы, касающиеся порядка отдельных лиц, составляющих сообщество (родителей, учеников, декурионов, педагогов и учителей и др.) Специальный раздел посвящен законам, касающимся школьной дисциплины. Иначе говоря, указав в начале сочинения основные параметры, на которых должна строиться работа школы, Коменский далее систематизировано рассматривает то, как эта работа реализуется опять же через выделенные параметры.

Как и в немецких уставах, весомое место в «*Leges scholae*» занимают правила для учителей, администрации (ректоров, прецепторов и др.) и других школьных работников. Однако устав Коменского имеет еще одно особое обращение, хотя и присутствующее в документах предшествующей эпохи, но все же не выраженное в них так явно, это «Законы для родителей и опекунов, отдающих своих детей в нашу школу». Педагог призывает родителей к ответственности, предостерегая их от непоследовательности и перемены решения в обучении детей. Представляется очень важным, что Коменский требовал от родителей и их детей взаимодействия в реализации такого серьезного дела, как «обучение наукам, нравам и благочестию»¹. Что касается общей организации школьного образования, следует отметить, что в этом вопросе правила Коменского не сильно отличаются от уставов предыдущего столетия. Ученики делятся на классы – по всей видимости, этот принцип совершенно четко утвердился в европейских школах. То, что он предлагал семь классов в противовес, трем (или шести), присущим немецким уставам, говорит лишь об усложнении, как кажется, школьной программы, ее большей насыщенности в связи с тем, что основные протестантские уставы от эпохи Коменского отделяет столетие.

¹ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 244–245.

Обращает на себя внимание упоминание в Законах большего количества вакаций (каникул)¹, а также рекомендаций, непосредственно касающихся правил отдыха, где расписывается, как, когда и в какие игры надо играть². Наличие у Коменского подобных правил может говорить о более тщательной проработке им вопросов, связанных с организацией деятельности школы как особого вида досуга³. Кроме того, здесь явно прослеживается четкое понимание автором детских нужд и необходимости для детского организма отдыхать больше и подвижнее⁴. Это касается также законов о театральных постановках⁵, которые отсутствовали в немецких уставах предыдущего столетия.

Показательным совпадением в немецких уставах и в *«Leges scholae»* являются вопросы, связанные с наказанием. Ни один устав XVI в. не отрицал (хотя и не поощрял) применение розог в качестве средства наказания и воспитания⁶. Присутствуют подобные замечания и у Коменского: «... кто нарушает честь ссорой, драками, непочтительным отношением к кому-либо, божбой, проклятием, недозволенной дружбой с предосудительными людьми, того нужно застрашивать строгим выговором и, если слова не помогают, – розгой»⁷. При этом в некоторых случаях в качестве наказания педагог предлагает применять «заучивание наизусть латинских слов, предложений, рассказов и историй»⁸. В любом случае, наказания за нарушение школьной дисциплины в Законах выглядят разнообразнее и,

¹ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 239–240.

² Там же.

³ Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. С. 131.

⁴ Cagnolatti A. Comenio e l'infanzia // Studi sulla formazione. 2010. I. P. 69-79.

⁵ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 239.

⁶ Полякова М.А. «Leges scholae bene ordinatae» Коменiusа и немецкие школьные уставы XVI в. С. 7.

⁷ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 258.

⁸ Там же.

возможно, действеннее, чем в более ранних документах несмотря на то, что еще гуманист Эразм Роттердамский высказывался категорически против любого обнажения детского тела и физического наказания¹.

Несмотря на многие общие места, «*Leges scholae*» Коменского отличаются от уставов предыдущего периода тем, что в них четко прописан метод, которого должны придерживаться учителя при обучении: обучаться всему «...через личное наблюдение, личное чтение, личный опыт»². За сто лет до этого такого подхода не было и не могло быть – и в силу слабой развитости естественных наук, и в связи с недостаточностью учебных книг (хотя успехи книгопечатания уже внесли свой неоценимый вклад в развитие школьного дела), и, по всей видимости, из-за той «косности» в школах, которую чешский педагог так стремился искоренить (трактат «Об изгнании из школ косности» шарош-патоковского периода). Так или иначе, но прежде всего метод наглядности, примера, соответствие уровней обучения возрастным особенностям учащихся (принцип приро—до-сообразности) сделали из Коменского великого дидакта и теоретика в области педагогики³.

Таким образом, можно видеть, что даже краткий анализ наиболее популярных немецких школьных уставов XVI в. и «*Leges scholae*» Коменского позволяет сделать вывод об их общности в принципах и целях организации обучения в школах, что, в свою очередь, говорит о некоторой преемственности в данном вопросе, сохраняющейся до настоящего времени.

¹ Полякова М.А. Указ. соч. С. 7.

² Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. С. 237.

³ Полякова М.А. Указ. соч. С. 14.

Письмо Ульриха Цвингли пасынку Геральду Мейеру¹

В качестве образцов эпистолярного жанра для философско-педагогического анализа можно использовать ряд документов. Наиболее показательны сочинения педагогов-гуманистов: Эразма Роттердамского («Воспитание христианского государя» (1516), обращенное к молодому испанскому (арагонскому) королю Карлу I, будущему императору Священной Римской империи) и Хуана Луиса Вивеса («О воспитании женщин-христианок» (1529), адресованное Екатерине Арагонской, супруге Генриха VIII²). Однако, особый интерес с точки зрения педагогических посылов представляют письма к некоронованным особам или собственным детям. Сюда можно отнести письма Лютера сыну, письмо итальянского реформатора Челлио Секондо Курионе «О целомудренном и христианском воспитании детей», написанное для Фульвио Пеллегрини Морато Мантуанского («*Una lettera di M. Celio Secondo C. Della Honesta e Christiana creanza de figlioli, a M. Fulvio Pellegrino Morato, Mantoano*»), а также его «семейный катехизис» «Наставление в христианской вере» («*Vna familiare et paterna instittvione della Christiana religione*», 1549), обращенное непосредственно собственным дочерям (в латинском варианте – сыновьям)³, а также уникальный по своей адресации документ – письмо швейцарского реформатора Ульриха Цвингли взрослому пасынку Геральду Мейеру.

¹ Как надлежит воспитывать и обучать молодежь в добронравии и христианском поведении. Краткое наставление, составлено милостивым Цвингли / пер. с нем. // Полякова М.А. Педагогика Cinquecento: учебно-методическое пособие. – Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Издательство «Эйдос»), 2020. С. 196–207.

² L'uomo del Rinascimento / a cura E. Garin. – Roma-Bari: Laterza & Figli, 1988. P. 274.

³ Сочинения не переведены на русский язык.

Как большинство реформаторов, Цвингли возлагал ответственность за воспитание детей на родителей¹, что изложил в своем письме – трактате, также изданном на двух языках – в 1523 г. на латыни («*Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint*») и в 1524 г. по-немецки («*Wje man die Jugendt in guoten Sitten und christenlicher Zucht uferziehen unnd leeren sölle*»² ‘Как надлежит воспитывать и обучать молодежь в добронравии и христианском поведении’)³.

В действительности это сочинение представляет собой руководство по всем повседневным (житейским) проблемам воспитания юношей, во многом аналогичное другим подобным произведениям эпохи. В нем Цвингли условно выделяет три составляющие: наставления в делах, касающихся Бога, самого молодого человека и других людей⁴. Тем самым он затрагивает не только вопросы непосредственного воспитания и обучения, но и взаимодействия людей в обществе, что так характерно для реформатских работ. Каждый раздел включает широкий набор требований и нравочений, при условии выполнения которых юноша должен стать настоящим христианином.

При этом обращает на себя внимание сама структуризация произведения, по сути дела, воспроизводящая традиционные для реформационной религиозной морали Десять заповедей (по крайней мере, две скрижали – отношения с Богом и взаимодействия с людьми), изложенные в назидательном и, в то же время, доброжелательном тоне. Подход автора очевиден – прежде чем объяснять молодому человеку, как надо себя вести, чему обучаться и как

¹ Лурье З.А. Конфессиональные аспекты гуманизма в 1520-1530-е гг. // Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени. 2014. № 11. С. 42–65.

² Графика оригинала.

³ Zwingli U. *Wje man die Jugendt in guoten Sitten und christenlicher Zucht uferziehen unnd leeren sölle* – Zürich, 1526.

⁴ Ibid.

общаться с другими людьми, он разъясняет, как и зачем (ради спасения, прежде всего) следует верить в единого Бога¹.

Во второй части письма-пособия речь идет о том, какие знания и умения должен приобрести юноша, получив наставление в христианской вере, а именно: обучиться языкам и добрым манерам, имея лучшим образцом для себя Христа, а также арифметике и фехтованию². Кроме того, в этой части сосредоточены правила поведения в повседневной жизни и советы по выбору спутницы (жены). То есть, все то, что полезно для повседневной жизни.

К третьей части Цвингли относит правила публичной и общественной жизни, подчеркивая, что человек рожден не для того, чтобы жить для одного себя, а напротив, чтобы быть всем для всех людей³. Здесь речь идет о формировании в юношестве таких черт, как набожность, справедливость, верность, вера, истина и постоянство⁴. Только воспитав в себе эти добродетели, человек сможет послужить на пользу государству и всему христианству. При этом автор подчеркивает, что выше всего и дороже всего после Бога дети должны чтить родителей, уступать им даже, когда те неправы⁵ – мысль, являющаяся «общим местом» практически у всех реформаторов.

Примечательно, что, сформулировав правила поведения юношеству с целью воспитания добрых христиан, Цвингли интуитивно переложил на христианско-религиозный язык те принципы добропорядочной достойной жизни, которые уже содержались в западной педагогической традиции (в лице Сократа, Платона, Цицерона, прежде всего) и нашли свое отражение в таких понятиях как *пайдейя*

¹ Zwingli U. Wje man die Jugendt in guoten Sitten und christenlicher Zucht uferziehen unnd leeren sölle.

² Как надлежит воспитывать и обучать молодежь... С. 197–201.

³ Там же. С. 201–207.

⁴ Там же. С. 205–207.

⁵ Как надлежит воспитывать и обучать молодежь... С. 204.

и *humanitas*¹. В свою очередь, *пайдейю* и *humanitas* следует рассматривать как своего рода историко-генетические ипостаси современного понимания *образования* в его глубоком философско-этическом контексте². Этот факт позволяет расширить анализ данного историко-педагогического текста до теоретического осмысления основных категорий педагогической номенклатуры, что весьма важно при обучении.

Таким образом, применение в процессе обучения источникового материала историко-педагогической направленности при освоении ряда дисциплин («История педагогики и образования», «Сравнительная педагогика», «Современные педагогические технологии», «Инновационные процессы в образовании», «Управление качеством образования», «Основы педагогики», «Психология и педагогика», «Теория воспитания и обучения», «Технологии саморазвития личности» и др.), может способствовать решению ряда задач как познавательного и эвристического, так и аналитического и прикладного характера, что так необходимо для формирования ключевых компетенций современного педагога.

¹ Корнетов Г.Б. Древнегреческие истоки педагогических традиций // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры: Материалы Седьмой национальной научной конференции. – Москва, 17 ноября 2011 г. / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. С. 80–82.

² Lombardi M.G. Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro // Studi sulla formazione. 2017. 2. P. 357–364.

3.4. Принцип наглядности в историко-педагогической ретроспективе

Как правило, внедрение и использование принципа наглядности в обучении (или в дидактике) связывают с именем *Яна Амоса Коменского* (1592–1670). Именно он первым обосновал его сенсорную сущность, тем самым определив перспективы развития принципа по пути расширения применения в педагогической практике методов, основанных на визуально-чувственном восприятии учебного (или опытного) материала. Чешский педагог сформулировал так называемое *золотое правило для учащихся*: «...все, что только можно, представлять для восприятия *чувствами*, а именно: видимое – для восприятия *зрением*, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами»¹.

Однако в том случае, если не все необходимые вещи присутствуют, «...можно вместо них применять копии или изображения, приготовленные для обучения.

Так, ботаники, зоографы, геометры, геодезисты и географы с пользой прилагают к своим описаниям рисунки. Подобным образом следовало бы делать в физике и в других предметах»².

Тем самым перед учителями были поставлены задачи реализации дидактического принципа наглядности, а (ди)ректорам повсеместно открывающихся школ и гимназий – вспомоществования им в этом. Современник Коменского, немецкий педагог и ректор гимназии в городе Гота, Андреас Рейер (*Andreas Reyher*, 1601–1673), организовывал в своем учебном заведении тематические кабинеты, где

¹ Коменский Я.А. Великая Дидактика / пер. с латинского // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1939. Т. 1. С. 207.

² Там же. С. 208.

были собраны небольшие коллекции минералов, растений, семян, лекарств и пряностей¹. Возможно, сделано это было под влиянием идей чешского педагога, с которыми без сомнения Рейер был знаком², но, с другой стороны, наглядные методы использовались в педагогике и/или убеждении и раньше, чему есть многочисленные подтверждения.

Так, уже с того момента, как человечество осознало необходимость передачи опыта (в первобытном обществе) подрастающим поколениям, и в процессе включения молодежи в круг взрослых (через инициацию, прежде всего) принцип наглядности реализовывался посредством *наблюдения*, которое во многом сохранялось (и сохраняется) и в более позднем педагогическом опыте (обучение охоте, домашним делам, ремеслу, физическим упражнениям и т. д.).

О наглядности в виде *иллюстративного ряда*, вероятно, можно говорить со времен Моисея (XIII в. до н. э.), о чем эксплицитно свидетельствует Ветхий Завет: «И говорит Господь Моисею: сделай их по образцу, который показан тебе на горе» (Исх. 9:45). Здесь речь идет о скрижалях с десятью Заповедями, которые Бог (Яхве) дал избранному народу. Заявлял о наглядности и библейский царь Давид: «...открой очи мои и я узнаю чудеса Твоего учения» (Пс. 3:35). Древние евреи активно использовали методы чувственного восприятия в религиозном обучении, в их школах (синагогах) применялись доски для записывания, при объяснении Торы употреблялась образность слова. По всей вероятности, и другие древние народы пользовались этими методами, хотя первостепенная и

¹ Подробнее об образовательной деятельности Андреаса Рейера и его покровителя, герцога Саксен-Гота Эрнста I Благочестивого, см.: Полякова М.А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация. – М., Калуга, 2010; Полякова М.А. «Schulmethodus» Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве // Гуманитарный вестник. 2014. № 2(16).

² Andreas M. Reyher. Magister, Pädagoge, Schulreformer. – Suhl, 2001. S. 6.

всеобъемлющая роль слова – *Логоса*, утвердившаяся в Западной цивилизации вместе с распространением христианства и откровения Божьего, на некоторое время отодвинула наглядный метод на второй план. В средневековой схоластической педагогике основным стал *вербальный метод* обучения, чему способствовал ряд факторов, среди которых – ограниченный контингент обучающихся, характер обучения (по преимуществу, клерикальный), недостаточное количество учебных пособий (в ту эпоху рукописных).

Бесспорно, к возрождению и активизации принципа наглядности в обучении привели два момента: с артистической точки зрения – итальянский Ренессанс с его сильнейшей чувственно-зрительной составляющей; с технической – изобретение *Иоганном Гутенбергом* в 1445 году книгопечатания. В своей «Галактике Гутенберга» канадский ученый *Маршалл Мак-Люэн* утверждал, что «...различие между человеком печатной и человеком рукописной культуры так же велико, как различие между человеком бесписьменным и письменным»¹. Важны выводы автора о роли книгопечатания в формировании национальных языков и национальной литературы, которое он относил к XVI веку. Являясь «горячим средством коммуникации», книгопечатание «...позволило людям впервые *увидеть* язык, на котором они говорят, и тем самым *визуализировать* свое национальное единство посредством единства языкового»².

Значимость языкового аспекта изобретения Гутенберга отмечалась французским гуманистом *Франсуа Рабле* (1494–1553). В его «Гаргантюа и Пантагрюэле» (1533) один из героев (Гаргантюа) восхваляет книгопечатание: «Ныне науки восстановлены, возрождены языки: греческий, [...] еврейский, халдейский, латинский. Ныне в ходу изящное и исправное тиснение, изобретенное в мое время по внушению Бога, тогда как пушки были выдуманы по наущению

¹ Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры / пер. с англ. – Киев, 2003. С. 135.

² Там же. С. 206.

дьявола. Всюду мы видим ученых людей, образованнейших наставников, обширнейшие книгохранилища, так что, на мой взгляд, даже во времена Платона, Цицерона и Папиниана было труднее учиться, нежели теперь...»¹.

Примечательно, что новая техника (книгопечатание) очень быстро стала применяться в образовательной среде, а именно – для обучения детей грамоте. Итальянский исследователь первых букварей и азбук печатного периода *Пьеро Лукки* приводит в своих работах ряд интересных фактов по использованию иллюстративных методов в обучающей литературе Северной Италии уже в XV веке. К примеру, он упоминает труд *Кристофера Хюбера* (который называл себя *Teutscher Schulmeister* – немецкий учитель) «*Modus legendy*», сохранившейся в черновике 1477 года, и сочинения *Бернарда Хирифельдера*, учителя письма и знатока «искусства памяти», где изложены методы обучения чтению. В них ясно прослеживается использование иллюстраций, выполненных пером, вероятно, «след» мнемонических техник, разрабатывавшихся в рамках риторических штудий².

Интересным выводом автора является то, что в методическом плане эти дидактические пособия представляли собой этапы пути, ведущего к *иллюстрированным букварям* и к фонетическому методу, так как *образы* гораздо быстрее способствуют восстановлению в памяти звука, фонемы, а не первой буквы. В этой связи Лукки упоминает методику авторов учебников, которые издавались в Баварии в 20-30-е годы XVI века (*Валентином Икельзамером, Петером Йорданом и Якобом Грюсбойтелем*)³. С точки зрения использования наглядного (и не только) метода любопытен следующий факт, приведенный автором в исследовании: «Иногда дети торговцев и ремесленников учились читать непосредственно у своих родителей или у

¹ Мак-Люэн М. Указ. соч. С. 219.

² Lucchi P. Nuove ricerche sul Babuino // Lesen und Schreiben in Europa. 1500-1900. Basel, 1996. P. 221.

³ Lucchi P. Nuove ricerche sul Babuino. P. 222.

учителей при лавке или мастерской, куда их определяли подмастерьями. Известно, что флорентийское бюргерство, чтобы преподавать своим детям алфавит (и тем самым сэкономить несколько сольдо на услугах учителя), выработало передовой, возможно, непревзойденный метод обучения (можно сравнить его с буквами из шершавой бумаги, придуманными Марией Монтессори). Нередко во Флоренции отец, желая научить ребенка читать, «вырезал буквы из фруктов, кренделей и других детских лакомств, и обещал дать эти сладкие буквы ребенку, если тот их узнает и назовет: Эта изогнутая буква – S, эта круглая – O, этот полукруг – C, и так же с другими буквами. Ничего удивительного, что этот ребенок «в возрасте семи лет уже знал то, что должен был учить от семи до девяти, а в девять – то, что полагалось учить от девяти до одиннадцати лет: учить алфавит означало лакомиться, смакуя и буквально поглощая каждую букву»¹.

Не обделил своим вниманием принцип наглядного обучения и «князь гуманистов» Эразм Роттердамский (1466–1536). В одной из миниатюр («Благочестивое застолье») его «Разговоров запросто» (*Colloquiorum familiarium opus*) описан идеальный, с точки зрения автора, сад, куда герой (Евсевий) пригласил своих друзей. Там повсюду сделаны поучительные надписи на трех, важных для понимания Священного Писания, языках – латинском, греческом и древнееврейском. Кроме живых растений в саду находятся изображения многочисленных деревьев, кустарников, зверей и птиц с объясняющими надписями – таким образом, этот сад является своего рода большим образовательным павильоном, наглядным пособием под открытым небом. Также хозяин содержал огород с лечебными травами, птичник и пасеку. Однако главным богатством своего «царства» он считал библиотеку, где книг немного, но все они отменные.

¹ Lucchi P. La Santacroce, il Salterio e il Babuino: libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa // Quaderni storici. 38: Alfabetismo e cultura scritta. – Ancona, 1978. P. 627-628.

Библиотека также представляет несколько наглядных пособий: «Этот висящий в воздухе шар *наглядно* представляет всю землю, а здесь, на стене, представлены в большем размере отдельные области. На других стенах вы видите изображения великих учителей (всех подряд нарисовать немислимо – им нет числа). Первое место занимает Христос; с простертую рукою он сидит на вершине холма. Над головою у него бог Отец, глаголящий: “Ему внимайте”. Святой дух, раскинув крылья, обымает его ярким сиянием»¹.

При этом гости, которые пришли к Евсевию насладиться «научной» беседой за завтраком, считают, что в его саду и доме нельзя соскучиться – в нем все служит познанию и науке.

Еще одним примером воспитывающего и развивающего (наглядного) пространства, но уже на уровне города (государства), является «Город Солнца» итальянского утописта *Томмазо Кампанеллы* (1568–1639), в котором «...стены, внутренние и внешние, нижние и верхние, расписаны превосходнейшею живописью, в удивительно строгой последовательности отображающей все науки»². На стенах первого круга (крепостной стены города) находится изображение звездного неба с обозначением всех светил и математические «фигуры», а также изображение всей Земли в целом и карты отдельных областей с описанием обычаев, законов, нравов обитателей, с алфавитами этих областей, помещенными над алфавитом соляриев. Стены второго круга представляют изображения камней, минералов, металлов, а также моря, реки и погодные явления. На стенах третьего круга размещены деревья и травы, и описание использования их в медицине для лечения от разных недугов; а также изображения всевозможных рыб, улиток и устриц. Четвертая и пятая стены представляют животный мир: птиц, пресмыкающихся,

¹ Эразм Роттердамский, *Разговоры запросто* / пер. с лат. – М., 1969. С. 113.

² Кампанелла Т. *Город Солнца* / пер. с лат. // *Идеи эстетического воспитания: в 2 т.* – М., 1973. Т 1: *Античность. Средние века. Возрождение.* С. 399.

насекомых и высших животных. При этом каждое изображение сопровождается подробными толкованиями. Стены шестого круга отведены ремеслам и орудиям разных народов, а также всей их истории, что вызвало удивление автора сочинения (по сюжету) в отношении осведомленности соляриев, поскольку он открыл для себя много такого, чего не знал ранее¹.

Кроме собственно изображений с пояснениями юные солярии имели в своем распоряжении наставников и, при их помощи «...без труда и как бы играючи» познакомились со всеми науками «наглядным образом до достижения десятилетнего возраста»². То есть, Кампанелла, по существу, представил в своей утопии не только образцы обучающего материала по всем известным в то время наукам, причем с подробными разъяснениями и описаниями, но и предложил методику работы со своим наглядным пособием – *без труда и как бы играючи*.

Таким образом, практика использования принципа наглядности в обучении была достаточно обширна и разнообразна, но особенно активно она проявила себя именно в процессе формирования у детей не только конкретных (например, языковых или грамматических) навыков, но и определенной *картины мира*.

Картина мира (das Weltbild) как «...система интуитивных, полунтуитивных представлений о реальности»³ является сложной и многослойной категорией, требующей серьезного осмысления и предоставляющей широкие возможности психологической, лингвистической, социальной и педагогической интерпретации. Добавив к перечню определенный историко-идеологический контекст, можно на самом деле получить некоторое представление о конкретной

¹ Кампанелла Т. Город Солнца. С. 399-400.

² Там же. С. 401.

³ Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г. Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 149.

реальной или мыслимой действительности, выраженной в языковых формах.

Первым когнитивную функцию языка в свое время охарактеризовал *Вильгельм фон Гумбольдт*, заметивший, что «... весь язык в целом находится между человеком и воздействующей на него внутренним и внешним образом природой... Тем же самым актом, посредством которого он из себя создает язык, человек отдает себя в его власть, каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг»¹.

В таком понимании язык (по меткому замечанию *Мартина Хайдеггера*) «... воспринимается не просто как выражение мысли, чувства и желания, а как своего рода “дом бытия” (*Haus des Seins*) той или иной конкретной постройки, как исходное измерение, внутри которого человеческое существо, “вбитое” в семью, поколение, эпоху, регион, культуру, впервые оказывается в состоянии отзываться на бытие и его зов и через эту отзывчивость принадлежать бытию в его метафизике и физике существования»².

Тем самым, по *Хайдеггеру*, человек немислим вне языка, посредством которого он усваивает культуру своего народа, своего этноса. Роль языка в распространении культуры и образования, через которые, собственно, и формируется *картина мира*, в том числе социальная и религиозная, во многом предвосхитил родоначальник Реформации *Мартин Лютер* (1483–1546). По его мнению, «... языки – это ножны, в которых хранится меч Духа. Они ларец, в котором переносится это сокровище. Они сосуд, вмещающий этот напиток. Они – хранилище, где лежит эта пища»³. Поэтому для *Лютера*

¹ Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1960. С. 81.

² Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г. Указ. соч. С. 148.

³ Лютер М. Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы / пер. с

владение древними языками (латинским, древнегреческим и древнееврейским) важно именно с точки зрения понимания Божьего слова без посредников. Причину многих современных ему несчастий он видел в пренебрежении древними языками, а в их изучении – спасение. Тем самым теория спасения в понимании реформатора непосредственно связана с *языковой парадигмой* и, по существу, образует ядро его собственной картины мира, основанной на учении об оправдании верой и идеи всеобщего священства, которое делало ответственным за спасение души самого человека.

Идея Лютера о спасении через безграничную веру в божественную благодать по сути своей делала человека ответственным за собственную судьбу. Распознать замысел Бога в отношении каждого верующего можно только через выраженное в Священном Писании послание, и через конкретную праведную жизнь. Однако для этого надо сделать Слово Божье доступным, научить людей *услышать его (через проповедь), увидеть его (через чтение)*, а также соблюдать Божьи законы и установления. Подготовка Лютером перевода Библии, активное проповедование и толкование отдельных частей Священного Писания, а также его редукция до краткого изложения (создание *катехизиса*) шли параллельно, были тесно взаимосвязаны и служили общей цели религиозного просвещения населения.

Лютер придавал большое значение проповеди и именно в ходе проповедования «оттачивал» свои теологические и педагогические навыки, что позволило ему в дальнейшем выработать действительно лаконичную и доступную версию катехизиса¹, который, в этой связи, можно рассматривать как своего рода сумму, итог

нем. // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог. – М., 1996. С. 103.

¹ Подробнее об истории создания лютеровского катехизиса и его особенностях см.: Школьные пособия раннего Нового времени: от Часослова к *Orbis sensualium pictus*. Коллективная монография / Под ред. К.А. Левинсона, Ю.Г. Куровской, В.Г. Безрогова. – М., 2017. С. 114–138.

религиозного и проповеднического опыта, накопленного им в предыдущие годы. Проповедование и катехизация тесно связаны друг с другом, так как представляют собой «...систематизированную экспозицию истории спасения».

До того, как создать собственно катехизис, реформатор проповедовал отдельные его части: разъяснял суть десяти Заповедей, Символа веры и Господней молитвы («Отче наш») и тем самым уже в 1517–1518 годах «...предсказал метод, который в дальнейшем собирался использовать»¹. Явно для практической деятельности верующих он составил сборник основных молитв (1522) и руководство по проведению обряда крещения (1523). Эти произведения претерпели ряд переизданий под разными названиями: «книжка с молитвами» (*Betbüchlin*), «настольная книга» (*handbuch*), «книга для чтения» (*leßbüchlin*), «инструкция» (*vnterrichtung*), «руководство» (*anlaitvng*), «наставление» (*unterwaysung*), «разъяснение» (*erklerung*) и др., что свидетельствует об их популярности в немецком обществе.

До Лютера катехизисы были в основном ориентированы на взрослую аудиторию и, следовательно, не использовали в должной мере преимущества визуальных методов воздействия. Честь создания детской религиозной литературы принадлежит гуманистам с «Диспутами Эразма»² и «чешским братьям»³ с их детским религиозным вопросником (*Kinderfragen*⁴). При этом существует совершенно

¹ Martin Lutero: Il piccolo Catechismo / a cura di Fulvio Ferrario. – Torino, 2004 (Introduzione). P. 6.

² Разговоры запросто (*Colloquiorum familiarium opus*).

³ **Моравские братья** – протестантская деноминация, выросшая из движения гуситов. Организационно религиозная община Чешских братьев оформилась в 1457 под названием «Братское единение» (*Unitas fratrum*). Единственным авторитетом в вопросах веры, религиозной практики и церковного устройства считалась Библия.

⁴ Более корректное название – *Brüderkatechismus*, катехизис общины чешских братьев, написанный чешским богословом и ученым, старейшиной общины Яном Лукашем (1458–1528) в 1502 по-богемски и переизданном в 1523 году в богемском и немецком вариантах (Корзо М.А.

четкое свидетельство того, что Лютер был знаком с братским катехизисом, о чем он сам заявляет в предисловии к своему сочинению «О поклонении Причастию» (*Von anbeten des heyligen leychnams*, 1523), обращаясь к чешским «коллегам»: «Вами выпущена книжка на немецком и богемском языках, “Христианское наставление для маленьких детей” ...»¹.

Интересно то, что в трактате затрагивается излюбленная тема реформатора о необходимости обучения будущих проповедников латинскому, греческому и еврейскому языкам², причем гораздо раньше ее обоснования сугубо немецкой аудитории (в «Проповеди о том, что надо отправлять детей в школу», *Eine Predigt, das man kinder zur Schulen halten solle*, 1530). То есть, он пытался не только найти общие места в своем и «богемском» религиозных учениях, но и предлагал единую систему (или программу) обучения проповедников.

В этой связи весьма привлекательной выглядит мысль о возможном заимствовании Лютером у братьев отдельных разделов катехизиса³. Но подобное утверждение может строиться лишь на сходстве, причем, предполагаемом, двух катехизисов, причем составленных в некотором смысле единомышленниками в вопросах веры. Документально подтверждается только знакомство реформатора с *Kinderfragen*, что указано им лично в обозначенном выше трактате. Тот же трактат подтверждает важность для Лютера вопросов, связанных

Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI-XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. – М., 2007. С. 107–108.)

¹ Лютер М. О поклонении Причастию / пер. с нем. // Труды Лютера. Т. 36. Режим доступа: <http://www.lhf.ru>. (дата обращения: 07.01.2023). С. 112.

² Там же. С. 124.

³ М.А. Корзо упоминает (со ссылкой на Терентьева Н. Лютеранская исповедная система по символическим книгам лютеранства. – Казань, 1910), что Лютер, кроме Скрижали об обязанностях, позаимствовал из братского катехизиса ряд положений о таинствах крещения и евхаристии: Корзо М.А. Указ. соч. С. 108.

с таинством причастия, а работа «О вавилонском пленении церкви» (*De captivitate Babylonica ecclesiae praeludium*, 1520) со всей ясностью отражает и его интерес к разработке проблем крещения, а также исповеди, так что появление этих разделов позже (в 1529 году) в его катехизисах было во многом закономерным и обоснованным.

Так или иначе, проблема религиозного воспитания молодого поколения к началу Реформации уже была обозначена, а также имелся опыт создания специальной детской литературы, направленной на формирование определенных религиозных знаний. Но, несомненно, именно Лютер предложил своего рода модель молодежной религиозной литературы, которая явилась в дальнейшем образцом для его последователей, а также и для его оппонентов и используется до настоящего времени. И примечательно, что в качестве одного из методов обучения в его катехизисе использовался визуальный ряд иллюстраций, явно способствующих лучшему восприятию детьми достаточно сложного религиозного материала.

Уже в 1520 году Краткий катехизис (*Enchiridion*)¹ Лютера появился в печати в *плакатной форме* под названием «Краткая форма десяти Заповедей, Символ веры и Молитва Господня»². В декабре 1528 года Лютер приступил к катехизису, первое издание которого было осуществлено в форме таблиц (плакатов): три вышли в январе 1529 года, а остальные – в середине марта того же года вместе с опубликованными раньше (в январе)³. Эти таблицы можно было развешивать на стенах церкви и школы в целях обучения, а также изучать в кругу семьи. В мае 1529 года в Виттенберге Краткий

¹ В дальнейшем Лютер назвал свой катехизис *Enchiridion* (*ἐγχειρίδιον*), что, в переводе с греч., означает ‘учебник’, ‘руководство’ (что само по себе примечательно). Но также может переводиться как ‘оружие’ (ср.: «Оружие христианского воина» Эразма Роттердамского). Под таким названием Краткий катехизис также фигурирует в более поздних изданиях, однако гораздо реже, чем под своим привычным титулом.

² Корзо М.А. Указ. соч. С. 105.

³ Martin Lutero: Il piccolo Catechismo (Introduzione). P. 10.

катехизис был опубликован в виде брошюры со Скрижалью об обязанностях (*Haustafel*). Издание было дополнено предисловием автора и иллюстрациями¹.

Данные факты со всей очевидностью говорят о том, что Лютер сознательно проводил в жизнь собственную программу религиозного обучения молодежи и формирования у нее соответствующей картины мира посредством своего катехизиса, используя при этом все возможные способы сенсорного воздействия: слуховой – через проповедь и разъяснение; визуальный – через чтение и наглядные картинки. Иными словами, он понимал, что именно с помощью разумного сочетания всех этих средств возможно достижение более продуктивного результата в обучении, которое, к тому же, должно было вести к выработке определенного мировоззрения обучающегося.

Можно заметить, что *золотое правило* Коменского, по существу, было применено за сто лет до того момента, как оно было сформулировано и произошло это посредством внедрения в образовательную деятельность Краткого катехизиса Мартина Лютера. Действительно, *Enchiridion* активно использовался и в приходской, и в школьной практике, где часто служил базовым пособием по освоению навыков чтения². Школьные уставы, один за другим появлявшиеся в XVI–XVII вв. в различных немецких землях, рекомендовали его к использованию, в том числе, в женском образовании. *Саксонский школьный устав* (1580) пошел в этом отношении еще дальше, настаивая на применении в школах только тех букварей, которые издавались вместе с текстом катехизиса Лютера³. Катехизис

¹ Наглядное представление об иллюстрированных таблицах дает Веймарское издание катехизиса 1537 года: *Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine pfarherr vnd Prediger*.

² Корзо М.А. Указ. соч. С. 109.

³ Там же.

(немецкоязычный и латинский варианты) входил в число обязательных учебников в Страсбургской гимназии Иоганна Штурма¹.

Таким образом, можно видеть, что принцип наглядности в обучении и формировании определенной картины мира у учащихся уже имел свою эмпирическую историю на тот момент, когда Коменский решил использовать его как основной в создании своей знаменитой *Orbis Pictus* (1658) и теоретически обосновать чувственные подходы в «Великой Дидактике» (*Didactica Magna*). Более того, в германских землях (то есть, на территории Священной Римской империи) прочно сложилась практика применения не только катехизиса Лютера, но и особой методики работы с ним, основанной на сенсорных принципах. Причем практика эта была нормативно закреплена в школьных уставах.

Учитывая, что чешский педагог не только был знаком с педагогическими идеями Лютера, но и неоднократно использовал изречения немецкого реформатора в качестве подтверждения собственных мыслей², можно сделать вывод, если не о заимствовании его метода обучения, то, по крайней мере, о его преемственности в *Orbis Pictus*. Ведь действительно, и первый (Лютер), и второй (Коменский) в своих педагогических разработках опирались, собственно, на сенсорное восприятие учениками предложенных иллюстраций, а также на стремление ребенка к игре. В «Великой Дидактике» Коменский приводит следующее пожелание Лютера: «...чтобы обучение происходило наиболее легким методом, который не только не отвращал бы от наук, а к ним привлекал бы, точно какая приманка, и дети

¹ Полякова М.А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии. С. 136–138.

² Полякова М.А. Историческая преемственность учения о духовно-нравственном воспитании молодежи в Кратком катехизисе Мартина Лютера и в педагогическом наследии Я. А. Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3-4 июня 2015 г.). – СПб, 2016. С. 231–239.

должны испытывать не меньшее удовольствие от обучения, чем, если бы они целые дни занимались игрой в орехи, в мяч или в беганье»¹.

Интуитивно такой метод использовался достаточно давно, приобрел опыт практического применения в азбуках XV–XVI веков и в Кратком катехизисе Лютера, был научно обоснован и закреплён в *Orbis Pictus* Коменского – это принцип наглядного обучения. То есть, *Orbis Pictus* представляет собой своего рода квинтэссенцию всего предыдущего развития наглядного метода и даёт образец для подобных учебников на будущее, а также подаёт пример интердисциплинарного учебника, одновременно направленного на обучение языку (латинскому) и формирование (в целом) религиозной и языковой картины мира ребенка.

Подтверждением эффективности книги является её необыкновенная популярность, распространившаяся по всей Европе. Первое её издание (Нюрнбергское немецкоязычное) состоялось в 1658 году и уже в следующем (1659) книга была переиздана и переведена на английский язык, затем появились её переводы на другие европейские языки. В XVIII веке *Orbis Pictus* была издана в России, а в 1786 году даже введена в качестве учебной книги для изучения иностранных языков в «главных народных училищах», согласно «Уставу народным училищам Российской империи»². И, несмотря на встречающуюся порой критику за оторванность от природы (речь в данном случае шла о пренебрежении родным языком)³, это пособие явилось своего рода промежуточным итогом в реализации принципа наглядного обучения, разделяющим «старую» педагогику

¹ Коменский Я.А. Великая Дидактика. С. 120.

² Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / пер. с лат. М., 1957. Предисловие. С. 20.

³ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов / пер. с нем. Т. III: История педагогики от Лютера до Песталлоцци. С. 387.

дотеоретического периода и педагогику эпохи дидактики, основы которой были заложены Яном Амосом Коменским.

Принцип наглядности сохранил свои позиции и дальнейшем. Крупнейшие педагоги использовали его в своих обучающих конструкциях, порой расширяя горизонты чувственного восприятия материала. Примерами тому могут служить «дары Фрёбеля», пространственные среды («подготовленная» среда Монтессори и «способ проектов» Дьюи и др. На сегодняшний момент ИТ-технологии, всеобщая компьютеризация, телекоммуникации предоставляют широкие возможности, как активного использования, так и перманентного усовершенствования наглядных методов в обучении.

Четвертый раздел: Varies

4.1. Метафора в педагогической номенклатуре

Номенклатуру любой науки составляют термины, отображающие отдельные стороны конкретных событий и явлений объективной действительности. В процессе формирования этой номенклатуры как результата познания человеком мира в языке важна трактовка исследователем именно тех сторон действительности, которые ложатся в основу того или иного именованя, поскольку в ней обнаруживается своеобразное отношение человека (человечества) к самому явлению и эволюция этого отношения, меняющегося порой достаточно быстро (несколько раз на протяжении жизни одного поколения) или же – наоборот – весьма медленно, сохраняя свои ключевые характеристики в течение столетий. В последнем случае представляется возможным говорить о некоем четко сложившемся концепте, принадлежащем той или иной культуре, определенному полю частного научного знания, в том числе – педагогического.

Подобные концепты в последнее время довольно часто обнаруживают способность к взаимопроникновению в номенклатурные ряды различных – прежде всего гуманитарных – наук. В какой мере это обусловлено процессами глобализации и плюрализма не только в современной жизни вообще, но и в рамках научных подходов и методов в частности, решить трудно, однако отчетливо видно, что педагогическая наука настоящего времени представляет собой сферу активного «внедрения» понятийной лексики других, порой отнюдь не смежных, наук. Примерами этого могут служить такие лингвистические термины, как «парадигма» (от гр. *παράδειγμα* – образец спряжения или склонения изменяемого слова), «дискурс» (от фр. *discours*, – речь в совокупности с условиями ее осуществления), «картина мира» (от нем. *Weltbild*), или пришедший из сферы биологии термин «ареал» (от лат. *area* – область распространения

чего-либо). Все они заняли прочное место в педагогических словарях, хотя не каждый специалист в области педагогики может уловить их «инонаучные» корни.

Таковые устанавливаются лишь на основе этимологического анализа, проясняющего так называемую внутреннюю форму всякого термина и потому объективного необходимого для адекватного понимания номенклатуры любой отрасли науки, в том числе и педагогической. Особое место при этом отводится явлению метафоры как такой «ассоциативной операции» в рамках процесса номинации, которая позволяет раскрыть «глубинный смысл», приписываемый некоторым достаточно сложным явлениям действительности за счет обнаружения их на первый взгляд «незримых» характеристик.

Ряд терминов педагогической номенклатуры имеют «захватывающую» историю своего возникновения, трансформации, приспособления к историческим и мировоззренческим реалиям. Самым непредсказуемым в своем прошлом и «загадочным» в многочисленных интерпретациях, как кажется, является слово «образование» (*Bildung*)¹. Не слишком отстает от него и «школа»².

Однако педагогическая номенклатура обладает еще одной интересной метафорой, выросшей в некоторой степени из аллегории. Это словосочетание «детский сад», сохранившее свои «райские» корни в немецком (*Kindergarten*) и русском языках. В современных западных языках дошкольное учреждение называется по-разному. При этом итал. «*scuola materna*» и франц. «*école maternelle*» (материнская школа) отражают его место в общей системе образования. В этих словосочетаниях существительное указывает на характер деятельности сторон образовательного процесса, тогда как определение представляет собой не вполне понятную, малопрозрачную метафору, так как роль матери не ограничена лишь образованием. Поэтому обозначение франц. «*école primaire*» ‘начальная школа’

¹ См. пункт 1.1.

² См. пункт 2.1.

кажется более корректным, хотя оно в принципе эмоционально нейтрально.

Сказанное полностью справедливо и для немецких описательных именовании «*Kleinkinderschule*», «*Kinderbetreuungseinrichtung*» и «*Kleinkinderbewahranstalt*», являющихся, правда, в отличие от субстантивно-адъективных групп романских языков, сложными словами; при этом последнее не указывает на отношение заведения к следующей ступени образования, но называет (элемент *-bewahr-*) его функцию и может быть ассоциировано с итал. «*asilo d'infanzia*», обозначающим ясли.

В немецкоязычном ареале слово *Garten* впервые представлено в имени «*Engelgarten*» для основанного в 1828 году графиней Терезой фон Брунстик в Буде детского учреждения. Обозначение это весьма метафорично, однако никак не связывается со сферой образования, наводя скорее на мысли о загробной жизни.

Поэтому использованное педагогом эпохи романтизма (по определению Камби) Ф.В.А. Фрёбелем для открытого в 1840 году дошкольного учреждения имя «*Allgemeiner deutscher Kindergarten*» оказалось весьма удачным по своей внутренней форме. Главную роль в данном случае сыграло его опорное слово: по собственному признанию автора термина оно стало неким «откровением», основанном на образе ребенка, за которым «...надлежит ухаживать и которого следует лелеять, подобно выращиваемому из семени деревцу»¹.

Этот базирующийся на разъясненной самим его создателем метафоре образ настолько удачен, что имя *Kindergarten* в форме прямого заимствования вошло в английский язык и было калькировано в русском, где разговорное сокращение «детсад» структурно точнее соответствует немецкому слову, нежели официальный термин. Аналогичная калька («*jardin d'enfants*») представлена как синоним

¹ Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. – Berlin: Herausgegeben von Dr. Wichard Lange, 1874. S. 47.

«*école maternelle*» также во французском и в итальянском («*giardino d'infanzia*») языках.

Представляется, что именно в силу подобной «самодостаточности» (несоотнесенности с обозначениями других ступеней образования) предложенное Фрёбелем имя *Kindergarten* превосходит другие варианты по своему когнитивному (как и эмоциональному) потенциалу. Камби считает, что Фрёбель – это тот педагог, который закрепил в педагогике образ детства как период творческий и фантастический, который должен быть «ведом» согласно собственным возможностям и который «...бросает семена будущей индивидуальности взрослого человека»¹. Примечательно, что здесь речь идет опять-таки о возвращении образа через формирующие, воспитательные процессы.

Однако в метафоре Фрёбеля интересно еще и использование образа сада. Сад в западной, точнее – христианской, традиции, несомненно, ассоциируется с Райским садом (в этом аллегория) и всегда несет в себе позитивную коннотацию. Еще в брабантских драмах XIV века (а именно, в драме «*Эсморейт*») сад (*boegaert*), в разных ипостасях проходящий через все повествование, – это место, где герои счастливы, где проходят беззаботные часы их жизни, где происходят самые значительные для них события².

В педагогической литературе XVI века образ сада начинает выполнять еще и «воспитательную» функцию. Так, Мартин Лютер в «*Письме к сыну*» от 1530 года обещает мальчику отвести его в прекрасный сад, где «...дети, одетые в золотые сюртучки, собирают под деревьями спелые яблоки, груши, вишни и сливы. Дети поют, прыгают и веселятся, у них есть прекрасные маленькие лошадки с

¹ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 205.

² Баженова И.С., Зеленецкий А.Л. Очерки по языку брабантской «высокой драмы» XIV века. – М., Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. С. 72.

золотыми уздечками и серебряными седлами»¹. Только, чтобы попасть в этот сад, надо отличаться благочестием, охотно молиться и учиться.

Особый вариант сада – павильона для обучения (правда, не детей, а взрослых) представлен в опусе Эразма Роттердамского «*Благочестивое застолье*» (1522). Этот сад примечателен тем, что, кроме чисто эстетического и естественного наслаждения, он несет в себе нравоучительные и обучающие моменты. В нем повсюду сделаны поучительные надписи на трех, важных для понимания Священного Писания, языках – латинском, греческом и древнееврейском. Кроме живых растений здесь находятся изображения многочисленных деревьев, кустарников, зверей и птиц с объясняющими надписями. Кроме сада, хозяин (Евсевий) содержит огород с лечебными травами, птичник и пасеку².

Кроме обозначений фундаментальных педагогических понятий и основных типов учебных заведений, метафорический перенос имени отмечен при назывании отдельных учебных пособий. Не касаясь в данной статье различных учебников по обучению чтению (азбук, букварей и др.), заглавия которых имеют собственную «захватывающую» историю, рассмотрим лишь два показательных титула, присвоенных пособиям по обучению основам веры (катехизисам).

Первый случай – это *Краткий катехизис* Мартина Лютера, история создания которого сама по себе показательна и поучительна³.

Что касается термина «катехизис», то применительно к конкретному жанру религиозной литературы он распространился лишь

¹ Лютер М. Письма к сыну / пер. с нем. // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / под ред. О.В. Курило – М.: Изд-во РОУ, 1996. С. 158.

² Подробнее см. пункт 3.4.

³ Школьные пособия раннего Нового времени: от Часослова к *Orbis sensualium pictus* / под ред. К.А. Левинсона, Ю.Г. Куровской, В.Г. Безрогова. – М.: Памятники исторической мысли, 2017. С. 117–122.

в XVI веке¹. Как известно, написавший в 1529 году два катехизиса Лютер, назвал один из них («*Deütsch Catechismus*», затем – «Большой», для учителей: отцов семейства, пасторов и др.) именно катехизисом. В то же время катехизис, названный впоследствии (в русскоязычной традиции) кратким, был озаглавлен «*Enchiridion*». Говоря об этом названии (*ἐγχειρίδιον*), следует отметить его «красноречивую» полисемию, явно неслучайно использованную Лютером. Современные словари (английский, итальянский) переводят это греческое слово как ‘краткое руководство’, ‘справочник’, ‘инструкция’, ‘учебник’. При этом итальянская энциклопедия *Treccani* дает более развернутое толкование – «...книга маленького формата, содержащая полное изложение по определенному предмету»², то есть, действительно ‘учебник, удобный для повседневного использования’. Однако известно, что кроме произведения письменности словом «*enchiridion*» уже в древности обозначали еще и кинжал³. Й. Хёйзинга утверждает, что эта двусмысленность термина была «обыграна» в свое время оппонентом Лютера Эразмом Роттердамским в его «*Оружии христианского воина*» (в оригинале – «*Enchiridion*», 1501), получившем подзаголовок «...наставление для необразованного солдата, дабы расположить его к почитанию Христа»⁴. При этом великий гуманист иронически применяет свои излюбленные средства внушения, давая воину истинный кинжал – орудие в самопознании и обретении христианского образа жизни.

Зная о сложных отношениях Лютера с Эразмом, трудно предположить, что реформатор воспользовался примером своего знаменитого современника. Скорее, в эпоху возросшего интереса к

¹ Корзо М.А: Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. С. 3–4.

² L'Enciclopedia italiana Treccani.it.

³ Хёйзинга Й. Эразм, в Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм. Избранные письма. Рисунки. / пер. с нидерл. – СПб, 2009. С. 262.

⁴ Ibid.

филологии и, в частности, к древнегреческому языку, интеллектуалы того времени действительно прибегали к живым метафорам при создании подобных терминов. Полисемия слова *enchiridion* столь удобно вписывается в понимание Лютером пути спасения и средств к его достижению, по существу, изложенным в катехизисе, что сомнений по поводу выбора им именно такого названия для своего учебника быть не может, и это, в свою очередь, отражает четкое целеполагание автором своего произведения.

Таким образом, в наименование своей самой популярной (в дальнейшем) работы Лютер вкладывал совершенно четко определенный познавательный и жизнеутверждающий смысл: «руководство», оно же «орудие» в руках формирующегося христианина (ребенка), чутко направляемого священником, учителем или отцом, должно было сопровождать его всю жизнь и вести к спасению, обеспечивая идеальный, с точки зрения реформатора, жизненный путь. О том, что катехизис есть «руководство-оружие» для повседневного и пожизненного пользования говорят следующие слова реформатора: «... я поступаю как ребенок, которого обучают катехизису, и каждое утро, а также всякий раз когда у меня есть время, я читаю и декламирую слово за словом *Десять Заповедей, Символ веры, молитву «Отче наш»* ... Я до сих пор читаю и изучаю это повседневно»¹.

Интересен с точки зрения когнитивного потенциала метафоры в данном случае еще и тот факт, что один из студентов Лютера, Иоганн Тетельбах назвал *Краткий катехизис* «золотым сокровищем» (*das güldene Kleinot*), и под этим названием издал его в 1577 году в собственной редакции.

Второй случай – это аналогичное по целям и назначению произведение, написанное примерно в то же время (в 1549 году) и также деятелем протестантского толка – итальянским гуманистом и

¹ Лютер М. Большой Катехизис: Книга Согласия / пер. с нем. К. Комарова) – Минск 1996, пп. 8, 9.

педагогом Челио Секондо Курионе. Однако судьба его сочинения отлична от популярнейшего катехизиса Лютера. Имя Курионе практически неизвестно нашим отечественным исследователям несмотря на то, что он являлся автором ярких, порой «острых» памфлетов, активно занимался педагогической деятельностью, в частности, он обучал одну из талантливейших женщин (в то время, девочку) ренессансной эпохи – Одимпию Морату. С 1542 года он, в силу религиозно-политических и жизненных обстоятельств, жил в Швейцарии (сначала в Лозанне, затем – в Базеле), где развивал и оформлял свой теологический и педагогический гений.

Именно здесь он и написал, по собственному признанию, для своих детей катехизис – «*Наставление в христианской вере*» (*Una familiare et paterna institvtione della Christiana religione*). Сочинение это интересно тем, что составлено на двух языках: латинском – для сыновей и итальянском – для дочерей. Необходимость использования итальянского языка Курионе разъясняет в своем письме к дочерям. Он пишет им, что был вынужден покинуть Италию вместе с их матерью и тремя их маленькими братьями и что в изгнании обычно они использовали для общения латинский язык¹, на котором он и составил для сыновей более краткий вариант «*Наставления*»². Дочери же оставались в Италии на попечении добрых друзей и, следовательно, говорили и читали по-итальянски. Курионе считает себя, а в своем лице любого отца, должником перед детьми как по велению Бога, так и по естественному закону. Долг этот состоит в обязанности отца обучать и воспитывать детей, и именно это целеполагание является основной посылкой для написания «*Наставления*»³. Однако в сочинении явно прослеживается и выраженный социально значимый аспект, который допустимо рассматривать как возможность изложения гуманистом своей программы религиозного

¹ Curione C. S. Una familiare et paterna institutione della Christiana religione. – Basilea, 1549. A 2.

² Ibid. A 3.

³ Ibid. A 2.

воспитания, обращенной, в том числе, к его соотечественникам – итальянцам¹.

Возвращаясь, собственно, к названию сочинения Курионе, следует обратить внимание на его ключевое слово – *instittvione* (*istituzione* в современной графике). Этот термин (*институция*) в русскоязычной традиции практически не применялся до последнего Фасмер определяет его значение как ‘информация’ (устар. значение во времена Петра I)², словарь А.Н. Чудинова и «Современный толковый словарь БСЭ» приводят форму множественного числа *институции* как наименование сборников римских юристов о праве³.

Учитывая тот факт, что слово употреблено в итальяноязычном произведении, уместно обратиться к итальянским словарям. Словарь Н. Томмазео и Б. Беллини обращает внимание на длительность называемого термином (*i[n]stituzione*) события, его социальную природу, а также включает в его содержание неких действующих лиц⁴. Среди многочисленных значений представляет интерес толкование слова как ‘основы’ (например философии, в случае с Курионе – христианской религии), но также, и это особенно важно, такие семемы, как: ‘обучение’, ‘наставление’, ‘подготовка’, ‘натаскивание’. Причем в сопроводительной статье словаря говорится: «то, что должны делать отцы...». По всей видимости, как раз такое назначение определял Курионе своему сочинению, опираясь на перенос столь многозначного имени, как *i[n]stituzione* по функции называемого им денотата⁵.

¹ Чиколлини Л.С. Гуманистические и реформационные идеи Челио Секондо Курионе // Культура эпохи Возрождения / Ред. Л.М. Брагина, А.Н. Немилев. – Л.: Наука, 1986. С 121.

² Этимологический словарь Фасмера.

³ Современный толковый словарь. Москва 1997.

⁴ Dizionario della lingua italiana di Nicolò Tommaseo e Bernardo Bellini.

⁵ Следует, правда, оговориться, что, к примеру, А.А. Реформатский отличает перенос имени по функции от метафоры в узком смысле слова (Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 84–86.

Правда, в итальяноязычной традиции пособия такого типа, кроме уже утвердившегося на тот момент названия «катехизис» (*catechesi*), именовались также «*interrogatorio*» («опросник»). В связи с этим особенно примечательно использование итальянским гуманистом собственного широкозначного термина, подобного Лютевовскому *enchiridion*'у, и тем самым подчеркнувшего многозначность своего послания-наставления.

Таким образом, широкое применение метафор в практике педагогической науки достаточно убедительно показывает не только разнообразие и многомерность ее категориального аппарата, но и – что намного важнее – богатые возможности познавательного и языкотворческого процесса.

4.2. Историко-педагогическое развитие Западной цивилизации в интерпретации Франко Камби¹

Историко-педагогические исследования, особенно в своих теоретических, методологических и обучающих аспектах, не слишком популярны в наше время, как в отечественной педагогической науке, так и в западной в целом.

В этой связи счастливым исключением может считаться учебник известного итальянского специалиста в области общей педагогики, а также, в сфере исследований педагогических структур, профессора Флорентийского университета, Франко Камби с простым, но знаковым названием «Учебник по истории педагогики» (*Manuale di storia della pedagogia*). Будучи профессором педагогики и экспертом по проблемам философии образования, методологии истории и истории педагогики, в частности, Камби сумел гармонично соединить в «базовом» университетском учебнике теорию и практику, концептуальные подходы и эмпирическое знание, строгую научную

¹ Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*. – Roma-Bari: Laterza, 2009. – 392 p.

терминологию и живость изложения материала, образность языка. Благодаря этому книга читается легко и, в то же время, отражает глубокое знание предмета. Показательно в этой связи, что среди публикаций автора значительное место занимают исследования детства, социального и нравственного содержания сказок и басен, а также книги для детей¹.

Учебник представляет собой, по существу, монографическое исследование западной педагогики, от ее истоков в античности и до сегодняшних дней. Камби анализирует в нем как педагогическую мысль в различные эпохи, так и отслеживает развитие социально-образовательных институтов, основываясь при этом на идеологических и критически-философских подходах.

Основной материал предваряется предисловием, в котором автор формулирует ключевые вопросы истории педагогики. Обозначив круг проблем, составляющих ее *предмет* (педагогические теории; социально-педагогические институты: семья, школа, ремесленная мастерская и фабрика, семинария и армия; практика в области развития обучения; науки, направленные на распознавание образовательных процессов и т. д.), он показывает, как и в какой связи менялся подход ученых к их изучению на протяжении сравнительно недолгой истории указанной науки.

«...История педагогики рождалась, как идеологически ориентированная история, которая ценила преемственность принципов и идеалов, которая стремилась к современности и которая выстраивала собственное прошлое органичным и последовательным образом, особенно акцентируя внимание на идеалах и на теории, представленной, прежде всего, философией...»² – пишет Камби в начале своего исследования, намечая тем самым *принципиальные*

¹ Il mondo dell'infanzia (2013), La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni (2010), L'immagine della società nella fiaba (2008), Storia di Firenze per ragazzi (2013) и др.

² Cambi F. P. 3.

характеристики истории педагогики как науки: ее преемственность, последовательность (логичность) и опору на философское знание.

Автор датирует зарождение истории педагогики второй половиной XIX века и на различных примерах подчеркивает ее теоретико-философский характер, сохраняющийся, по его мнению, вплоть до второй мировой войны.

Отличительной чертой развития послевоенной историко-педагогической науки Камби считает ее переход от истории педагогики в собственном смысле слова к истории воспитания, то есть, одновременное сужение ее предмета и в то же время, его обогащение и усложнение¹. Не только история, но и сама педагогика в этот период расширяют свои связи с другими гуманитарными науками, помимо философии, и тем самым углубляют свой предмет за счет включения в него новых областей знания. Наконец, особый интерес и внимание XX столетия к социальным проблемам ставит педагогику, а, следовательно, и ее историю в число наиболее важных гуманитарных наук, так как они связаны, прежде всего, с формированием и развитием ключевых социальных институтов и социализацией знания в целом. При этом Камби особо подчеркивает связь в педагогической науке теории и практики, а также необходимость пересмотра научной методологии в целом: «Идеи – это только мгновения истории культуры, которые заключают в себе также присутствие практики, институтов, идеологий и убеждений. Таким образом, и историческая методология подвергается радикальной трансформации, согласно изменениям в области исследований»².

В целом Камби склонен видеть в истории педагогики второй половины XX века большую проблемность, открытость, расширение интерпретаций, что, несомненно, связано не только с кардинальными открытиями в данной науке, но и с теми социально-

¹ Cambi F. P. 4.

² Ibid. P. 5.

политическими и ментально-психологическими изменениями, которые имели место в западном обществе в указанный период.

На фоне этих изменений он различает *три историографические революции*: революцию методов, революцию времени и революцию документов.

Революцию методов он считает самой глубокой и радикальной. Ее основное содержание – это развивающийся плюрализм методик, заключающийся, прежде всего, в уходе от описательно-объяснительного метода и использовании различных исследовательских подходов, которые должны согласовываться непосредственно с предметом научного изыскания. Конкретно автор эти подходы не называет, заявляя, что в актуальной историографии нет точных методов, но существует «острая методологическая диалектика», которую использовали наиболее внимательные историки последних десятилетий (например, Ф. Ариес, Ж. Ле Гофф)¹. Итог этой революции – богатство, вариативность методов, постоянное размышление над их выбором.

Революцию времени (исторического), Камби связывает с деятельностью французской исторической школы «Анналов». Видный представитель школы Фернан Бродель впервые обратил внимание на вариативность исторического времени, которая зависит от восприятия действительности (сегодняшней или прошедшей) живущими людьми или людьми, пишущими историю.

В соответствии с этим Бродель выделяет три типа исторического времени. Первое – *событийное время*, относящееся к нарративной истории. Второе – *краткосрочное время* (или ситуативное, институциональное, относительно-постоянное), в котором действуют государства, цивилизации, общества – оно их координирует и поддерживает, этим временем ведает объяснительная или научная история. Третий тип времени – это *продолжительное время* (географическое, экономическое и антропологическое), которое включает в

¹ Cambi F. P. 7-8.

себя постоянные величины, почти неизменяемые структуры – это время интерпретационной истории. Для историко-педагогического анализа прошлого нужны все три времени, так как воспитание и обучение, а также структуры их контролирующие и поддерживающие, разворачиваются во всех трех историко-временных контекстах¹.

Под *революцией документов* Камби понимает, прежде всего, изменение отношения к историко-педагогическому документу, расширение его интерпретации, возможностей прочтения. Исторический источник не может отныне фиксировать лишь какой-либо педагогический факт, он должен давать начало широкого толкования образовательных и воспитательных возможностей эпохи и настоящего времени. Соответственно этому подходу необходимо по возможности привлекать новые документы: неизданные ранее, второстепенные, неизвестные и т. п.; классифицировать их, подвергать научной оценке. По мнению ученого, историки педагогики в последние десятилетия уже ушли от использования только официальных документов, что позволило им расширить горизонты историко-педагогической интерпретации, и эту работу следует продолжать².

Эти три революции, согласно Камби, позволили радикально «перечертить» современное историографическое знание в области истории педагогики³. Не признавая такие выводы безоговорочно верными, следует, тем не менее, отметить наличие в анализируемом исследовании тщательного анализа проблемы и предпосылок к дальнейшему развитию научных изысканий. Как истинный философ, автор не дает окончательных ответов на поставленные вопросы, его изучение историко-педагогического процесса и связанных с ним методологических подходов кажется неисчерпаемым как сама философия и жизнь в целом.

¹ Cambi F. P. 8.

² Ibid. P. 8-9.

³ Ibid. P. 9.

Широта историко-педагогического знания проявляется и в понимании Камби истории воспитания как «многих воспитательных историй»: «История воспитания сегодня – это вместилище многих историй, диалектически взаимосвязанных и взаимодействующих, объединенных сложным предметом «воспитание»¹, – пишет он в своем учебнике, понимая под этим комплетивность истории педагогики как науки, которая включает в себя *педагогические теории; историю педагогических учреждений, политику в области образования; в целом социальную историю*, непосредственно связанную с традициями общества, социальным менталитетом и культурой; а также область изобразительных типов (в воспитании и для воспитания)². При характеристике выделенных сфер Камби указывает на их существенные черты, проблемные стороны, степень изученности той или иной составляющей. Например, наименее изученными и, тем самым, представляющими наибольший научный интерес, он считает социальную историю и историю изображений³.

Основной вывод автора состоит в том, что актуальная история воспитания по своей сути является плюралистичной и многослойной, ее надо рассматривать на *макро- и микроуровнях* социальной истории человечества. И именно с учетом этой сложности, широты и вариативности следует подходить к историко-педагогическому исследованию⁴.

Однако несмотря на то, что современная жизнь и наука, с одной стороны, предоставляют массу возможностей для историко-педагогического поиска, а с другой – предъявляют конкретные социальные требования к нему, Камби видит в актуальных научных изысканиях полную непоследовательность и бессистемность. Плюрализм, вариативность, свобода – все те черты, которые должны бы придать историко-педагогическому исследованию более

¹ Cambi F. P. 9.

² Ibid.

³ Ibid. P. 11.

⁴ Ibid. P. 12.

объективный, разносторонний, диалектичный характер, на самом деле практически сделали его «анархическим», не имеющим основополагающего «ядра» научного поиска¹. Еще одна черта современных исследований – это отсутствие проблемности при изложении в них материала, преобладание нарративного стиля.

В этой связи автор предлагает перенести плюрализм, представленный в методиках и привлекаемых документах, также и в методологию в целом, в формы изложения материала, а также в историко-педагогические интерпретации социального прошлого². Современная наука должна освободиться, прежде всего, от идеологического прессинга, и развиваться в действительно полной методологической и мировоззренческой свободе. С подобными выводами трудно не согласиться.

Понятно, банально, но, в то же время, совершенно справедливо звучат и рассуждения Камби по поводу отношения истории и памяти. «*Историотворение*» (*il fare storia*) он считает ключевым моментом всей культурной деятельности человечества, выполняющим специфическую и существенную функцию – *упражнение памяти*. А заниматься этим нужно для того, чтобы понимать настоящее и в нем (в настоящем) прочесть возможное будущее³. Тем самым память, с ее условностями, ее забывчивостью, с ее отходами (браком) и давлением, которому она подвергается со стороны традиции, становится «*проводником*» истории. Работа памяти (и истории) всегда сложна, неполна, но необходима. И «упражнять память» следует без предварительных запретов и гнетущих условностей, надо целиком погрузиться в этот процесс, используя все возможные методы и средства, и заставить прошлое устояться в настоящем⁴. «Через прошлое, критически переоцененное, настоящее открывается в будущее, которое

¹ Cambi F. P. 12.

² Ibid. P. 13.

³ Ibid. P. 14.

⁴ Ibid.

берет на себя заботы, нереализованные в прошлом, которое, в свою очередь, испытывает те же проблемы»¹ – в этом сложность и постоянная актуальность *историко-педагогической реконструкции*.

Свои рассуждения по поводу исторической памяти Камби завершает в собственно педагогическом контексте: настоящее испытывает генетическую связь с прошлым, оно буквально является «детисцем» прошлого, и должно завершить, насколько это возможно, формирование собственной самостоятельности и идентичности².

После такого введения автор переходит непосредственно к изложению исторического материала.

«За плечами» современных исследователей лежит, по его мнению, история Античности, Средневековья, Нового времени и частично современной истории. Еще раньше существовал Средиземноморский ареал как «*перекрестие*» культур и Восток как «*матрица*» многих культурных форм Запада, великая неолитическая революция и наступление Великих «речных цивилизаций». История – это организм, в котором сперва складываются условия того, что произойдет после; так что, из настоящего, из современного с его характерными чертами и проблемами нужно как бы *вновь подняться назад*, к истокам цивилизации, и реконструировать весь сложный путь образования, соединяя процесс и его смысл³

Приблизительно так Камби начинает свой экскурс в историю педагогики. Он сразу же дает понять, что предмет его интересов – западная педагогика, так как именно Запад, по его мнению, восприняв от Востока многие модели мышления, религиозности и культуры в целом, в ходе длительного и сложного процесса взаимовлияния, создал единственно подвижную, гибкую и диалектичную в своем стиле мышления цивилизацию, в то время как Восток остался традиционно застывшим⁴. Что касается педагогических форм, то их

¹ Cambi F. P. 15.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid. P. 25.

зарождение он видит в Античности, передавшей западной культуре, по существу, такие важные глубокие структуры, как семья, организация государства, воспитательные мифы, ритуалы, связанные с переходом в мир взрослых (инициация) и многие другие. Ядром формирования воспитательных моделей он считает древнегреческий *полис*, центром их развития *Римскую республику*. Далее, совершив «проход» через ряд понятий, ключевым из которых Камби считает *пайдейю*, западные образовательные традиции достигают стадии формирования культурной и универсальной западной *индивидуальности*¹.

Христианская революция «закрепляет» западную «идентичность», предоставив единую образовательную программу для всей Европы, ставшую основополагающей для эпохи Средневековья².

Коренные изменения в сфере образования и воспитания происходят, по мнению Камби, в период Нового времени, что связано с трансформацией западного общества в целом. Именно в эту историческую эпоху, характеризующуюся реорганизацией власти и знания, а также, выдвинувшую на первый план проблемы человеческой свободы и эмансипации, происходят и существенные педагогические реформы³. С подобных позиций он предлагает рассматривать историко-педагогический процесс, что в целом соответствует современной концепции истории западной педагогики, отраженной в трудах российских ученых⁴.

Основной материал изложен автором в четырех частях: «*Античный мир*», «*Средневековая эпоха*», «*Эпоха Нового времени*» и «*Современная эпоха*». Подход достаточно традиционен и, на первый

¹ Cambi F. P. 15-16.

² Ibid. P. 16.

³ Ibid. P. 16-17.

⁴ Например, Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса – М.: ИТПиМИО, 1994., История образования и педагогической мысли: Учебно-методический комплекс – М.: Издательство УРАО, 2002. и др.

взгляд, не обещает чего-либо методологически оригинального. Однако каждый раздел учебника начинается теоретико-историографическим вступлением, где рассматриваются общие характерные черты периода и его проблематика. Например, раскрывая педагогическую составляющую «Античного мира», автор ставит такие вопросы, как освещение Античности в современной научной литературе, «Средиземноморье – перекрестие», проблемы пайдеи и образовательных традиций, моделей образования в древнегреческом обществе, корней западного образования и его отличительных черт. Содержание каждого из названных пунктов могло бы составить предмет отдельного научного исследования. Однако Камби удается кратко и, в то же время, насыщенно, раскрыть суть поставленной проблемы, определить ключевые педагогические концепты описываемого периода, обозначить главные задачи дальнейших исследований.

Характеристика Средневековья также начинается с обзора современной историографии эпохи. К собственно педагогическим особенностям периода Камби относит, прежде всего, *христианскую направленность европейского образования, христианскую картину мира* аристократического и народного уровней, особую *иерархию общества* с точки зрения образования. Специальное внимание автор уделяет длительным изменениям в сфере воспитания средневекового периода и зарождению «нового» мира (Нового времени).

Он считает, что Европа (и западный мир в целом), как некая географическая, экономическая и культурная идентичность, является именно продуктом Средневековья. И центральное место в формировании данной идентичности занимает не просто христианство, а *христианская церковь*, как ведущий социальный институт эпохи, объединяющий в себе духовную и светскую власти, а также обеспечивающий средневековому миру экономическую, социальную, а в ее рамках – воспитательную, стабильность¹. Техническое и

¹ Cambi F. P. 72-73.

идеологическое развитие общества в период Позднего Средневековья приводит к возникновению противоречий внутри этого, на первый взгляд, слаженного механизма, что вызывает не только социальные и религиозные потрясения, но и в целом меняет общественные, в том числе – образовательные, парадигмы. Наступает эпоха Нового времени.

Новое время Камби рассматривает в контексте *педагогической революции*. Он утверждает, что комплексный перелом, происходящий в этот период во всех направлениях социальной жизни, был, в отличие от предыдущей эпохи, сознательным¹. Главное содержание глобального европейского кризиса – стремление всех структур (экономики, политики, идеологии и др.) к светскому характеру². Ученый считает, что в это время происходит целый ряд революций: *географическая* («открытие» Европы миру и перемещение торговых путей из Средиземноморья в Атлантику); *экономическая* (развитие товарного производства и формирование финансовой сферы); *политическая* (зарождение современного *национального* государства и изменение концепции власти в целом); *социальная* (укрепление буржуазии) и *личностная* (обращение к человеку, зарождение индивидуализма). В итоге западное общество переходит на совершенно новый *идеологически-культурный уровень*, что не может не отразиться на образовании и воспитании³. «Образование человека следует новыми социальными маршрутами, ориентируется на новые ценности, устанавливает новые модели»,⁴ – пишет автор. Педагогика рождается как наука.

Отличительной чертой развития западного общества в указанный период Камби считает *институционализацию* в целом: создаются различные политические, социальные и, в том числе,

¹ Cambi F. P. 95.

² Ibid. P. 96.

³ Ibid. P. 96-97.

⁴ Ibid. P. 97.

педагогические институты, которые крепнущая абсолютистская власть берет под свой контроль. Основными атрибутами новой эпохи становятся мощное *государство* современного толка и *социальный контроль*, включающий в себя государственные программы воспитания¹. Другим важным признаком времени является сильное «чувство детства», проявляющееся в возрастании значимости ребенка, некой его идеализации – здесь автор ссылается на исследования Ариеса².

Проблемы институционализации в их проекции на воспитание и обучение рассматриваются Камби с точки зрения основных, по его мнению, *образовательных институтов: семьи и школы*. Именно в семье и школе происходит воспитание и формирование ребенка-подростка, и показательно, что кардинальные изменения этих структур происходят в эпоху Нового времени. *Семья* в указанный период рассматривается автором как «*ячейка чувственных привязанностей*», оживленная «чувством детства», которая «...все больше делает из ребенка двигательный центр семейной жизни, разрабатывает систему заботы и контроля, которые, в свою очередь, стремятся придать ему (ребенку) форму идеала, с другой стороны, ценят его как некий миф, миф о непринужденности и невинности, даже если иногда эти черты «затемнены» жестокостью и агрессивностью...»³.

Рядом с семьей стоит *школа*, которая обучает и формирует, которая заставляет усваивать знания и отношения, которая развивается через дидактику, через усвоение разных видов знания, через дисциплину и, порой, принуждение. Это школа, которая преобразовывает саму себя, рационализируя собственную целесообразность и собственные специфические средства⁴. Большое значение Камби придает нравственному характеру обучения в школе, пересматривая в

¹ Cambi F. P. 99.

² Ibid. P. 101.

³ Ibid. P. 102.

⁴ Ibid. P. 103.

этой связи цели, которые должно преследовать религиозное воспитание.

Свое понимание семьи и школы в качестве основных воспитательных институтов современности он постоянно соотносит с мнением признанного авторитета в области «открытия детства» Ариеса: «...наше современное общество зависит, умея зависеть от этого, от успеха его системы воспитания. Оно имеет систему воспитания, концепцию воспитания, осознание его важности»¹. Эти слова французского историка отражают всю значимость *педагогизации* западного общества.

Другой сферой педагогического обновления автор считает *учебную программу* эпохи, что подробно рассматривается им в параграфе «Новая культура обучения». По его мнению, Новое время начинается с возрождения *классической пайдеи Платона*, обогащается ее *гуманистической филологией Ренессанса* и становится в центр новой науки в XVII столетии. Главными проводниками нового метода в педагогике Камби считает Комениуса (Я.А. Коменского) и Дж. Локка, в то время как многочисленные открытия эпохи в области естествознания и математики лишь расширили *школьный куррикулум*, сделав его культурно-технической базой буржуазной школы².

Однако полностью этот революционный проект был реализован только в XVIII в., при этом, по мнению автора, весьма ограничено, лишь в некоторых европейских странах³. Расцвет педагогической мысли, институционализации и государственного контроля в сфере образования относится к XIX веку. Согласно итальянской исторической периодизации, это время, начавшееся Французской буржуазной революцией, принадлежит современному периоду истории, а потому разбирается уже в новой главе.

¹ Cambi F. P. 102.

² Ibid. P. 105-107.

³ Ibid. P. 107.

Камби завершает общее рассмотрение воспитания и образования в Новое время анализом *эволюции педагогической мысли* в указанный период («Приключения педагогической мысли») и освещением проблем формирования и эмансипации педагогики в целом. Основная его мысль сводится в этом случае к оценке эпохи как весьма разнообразной и плюралистичной, что и нашло свое отражение как в сфере педагогической мысли, так и в процессах структурирования педагогических учреждений (институтов)¹.

К характеристикам *современной педагогики* автор относит ее *социальную идентичность, идеологичность воспитания*, новые педагогические темы, *связь обучения с трудовой деятельностью* и др. В целом, подход к презентации историко-педагогического материала здесь меняется, что обусловлено в первую очередь широтой и разнообразием современной педагогической науки. Кроме вступления, глава имеет следующие разделы: «XIX столетие: век педагогики. Идеологические конфликты, образовательные модели, воспитательная мысль»; «XX век до пятидесятих годов. Новые школы и идеология воспитания»; «Вторая половина XX века: педагогические науки и глобальная (планетарная) миссия педагогики». Обозначенные проблемы отражают, с одной стороны, некие вехи в развитии педагогики двух последних столетий; с другой – актуализируют те принципиальные задачи, которые ставила перед собой и, по мере возможности, решала педагогика как социальный институт и как наука.

Примечательно, что в ходе изложения фактического материала Камби постоянно обращает внимание на связи педагогических идей и действий в области образовательной политики с эпохой, с социальной и экономической ситуацией в европейских странах, на фоне которых происходит становление и развитие современной европейской школы и системы образования в целом. Он посвящает отдельные параграфы учебника педагогике *Песталоцци* и *Шиллера*,

¹ Cambi F. P. 108-114.

Гегеля и Гербарта, Ницше и Дильтея; дает отдельную характеристику итальянской педагогике Рисорджименто. В ряду выдающихся педагогов XIX века им упоминается лишь одно русское имя – *Льва Николаевича Толстого*, который, по мнению автора, отразил в своей педагогической программе новаторский дух в условиях феодальной российской действительности¹. Трудно подвергнуть эту точку зрения автора какой-либо критике, так как выражена она всего в трех строчках и, будучи столь компактно изложена, конечно же в целом соответствует истине.

Приступая к анализу историко-педагогических воззрений XX века, Камби, прежде всего, замечает, что это эпоха драматическая, знавшая множество кардинальных и трагических событий, в числе которых упоминаются мировые войны, *Октябрьская революция в России*, распространение советской власти в Восточной Европе и «*крушение коммунизма*» в 1989 г. Фоном и предпосылкой этих социально-политических потрясений автор считает изменения в сфере экономики, приобретение ею характера массового производства, «выход на международную арену стран Латинской Америки и Азии»². Что касается педагогики, то это «*век ребенка и женщин, масс и техники*». Именно в этих моментах автор видит принципиальные трансформации в области образования XX века.

Специальное внимание уделено в его учебнике педагогике *Джона Дьюи*, *марксистской и христианской педагогике*. Особенно интересен параграф «*Тоталитаризм и воспитание в Италии, Германии и СССР*». Следует отметить, что тоталитаризм в нашей стране автор связывает только с именем И.В. Сталина. Педагогику предшествующего (досталинского) периода он характеризует как «*склонную к эксперименту*», направленную на «*живой поиск новых принципов*» и на открытие новых экспериментальных школ. Среди педагогов этого времени упоминаются *Н.К. Крупская* и *А.С. Макаренко*;

¹ Cambi F. P. 214.

² Ibid. P. 271.

среди идей – *педология*; среди политических учреждений – *пионерская организация*¹.

Давая оценку тоталитарной педагогике в целом, Камби подчеркивает, что ее жесткий и строго регламентированный характер явился своего рода реакцией на развитие массового общества и массового образования. Это был необходимый этап в развитии педагогической мысли и практики, как и европейского социума в целом². Также это период новой особой формы государства, одной из задач которого был полный (тотальный) контроль всех форм жизни общества и, что касается сферы образования, то государство справлялось с этим контролем безупречно. Несмотря на попытку автора дать объективный анализ тоталитарной педагогике, чувствуется, что он не одобряет ее, считает ее конформистской и антилиберальной³.

Примечательно, что в главе, посвященной педагогике первой половины XX века впервые упоминается воспитание в *неевропейских странах*, что связано, по мнению Камби, с мировым характером эпохи и происходящими в то время событиями. Тем не менее, *западные традиции*, экономические, политические и социальные, ученый считает передовыми⁴. Именно в западной (европейской) культуре, согласно его точке зрения, сложились те особенные экономические и социально-культурные условия, которые позволили «вызреть» неким исключительным образом «нашему» (то есть, западному) педагогическому знанию. Мало того, исследования образовательных традиций других (неевропейских) народов проводились европейцами и американцами – носителями западной культуры; они же приняли активное участие в борьбе с неграмотностью и в окультивации «отсталых» народов Азии и Африки⁵. Тем самым под педагогикой неевропейских стран Камби совершенно четко понимает лишь

¹ Cambi F. P. 328.

² Ibid. P. 329.

³ Ibid.

⁴ Ibid. P. 334.

⁵ Ibid. P. 334-338.

примитивные формы социализации, практиковавшиеся в указанных регионах. Роль «культурного проводника» полностью отведена им представителям более развитой и прогрессивной Европы, колонизаторам «неразвитых стран», которые на закате колониальной эры пришли все же к мысли о необходимости образования покоренных ими народов.

Подобная точка зрения, без сомнения, имеет право на существование, тем более что содержит в себе множество объективно существующих посылов и конкретных исторических примеров подобного «миссионерства». Однако нельзя забывать о своеобразной, но достаточно богатой воспитательной традиции античного и средневекового Востока, во многом, кстати, заимствованной в свое время педагогической культурой Запада. Об этом факте в учебнике Камби нет ни единого упоминания.

Последний раздел учебника является наименее удачным. Проблемы, представляемые автором как основополагающие, кажутся «вырванными» из сложного и разнообразного контекста последнего пятидесятилетия мировой истории. Вероятно, подобный подход объясняется именно невозможностью детального и взвешенного рассмотрения истории педагогики указанного периода. Камби уделяет здесь внимание становлению и развитию педагогических наук, актуальным проблемам педагогики, ее расширившимся в XX веке связям с другими гуманитарными и экономическими науками¹. Отдельно рассматривается развитие психологии вкупе с педагогическими науками, ее *когнитивизм* и претензии на статус некоего базиса для теорий воспитания и обучения, а также для современных педагогических технологий².

Выделяет автор и особые, с его точки зрения, вехи в истории педагогики второй половины XX века – это *«Холодная война»* и *педагогика; 68 год: критика идеологии, отказ от школы и*

¹ Cambi F. P. 339-343.

² Ibid. P. 49-357.

радикальные педагогические системы. Педагогика периода Холодной войны рассматривается Камби в широком страноведческом и идеологическом аспектах. Давая краткую характеристику воспитательных идей и государственной политики в сфере образования, ученый все же использует эти данные для создания «пестрого» фона развития педагогической науки в Италии. Его страна действительно предстает ярким «противоречием» в эпоху Холодной войны: несомненно, одна из ведущих капиталистических стран, политически ориентированная на западно-американское направление, характеризующаяся в то же время активной деятельностью коммунистической партии, направляемая духовно Католической Церковью – идеологический и политический плюрализм Итальянской Республики того периода уникален. Все это нашло отражение и в разнообразии педагогических подходов эпохи: от официального христианско-католического до светски-прогрессивного (базирующегося на демократической концепции Дж. Дьюи) и марксистского¹.

Марксистскому направлению в педагогике Камби уделяет особое внимание, что без сомнения, вполне оправдано при учете названия параграфа – Холодная война. По его мнению, марксистская педагогика во всех своих проявлениях (от школы до социального воспитания и педагогической теории) претерпела после Второй мировой войны ревизию собственных принципов и воспитательных моделей². Автор не дает в своем учебнике каких-либо оценок тому или иному направлению в послевоенной педагогике, но; если обучение по методу Дьюи упоминается им в окружении таких эпитетов, как «демократическое», «активная жизненная позиция», «инновации»; то марксистская педагогика фигурирует у него как в первую очередь «догматическая»³.

¹ Cambi F. P. 344-345.

² Ibid. P. 346.

³ Ibid. P. 345-346.

Тем не менее, Камби отмечает глубокие изменения, которые проходили в образовательной политике СССР в эпоху Н.С. Хрущева, оценивая их как справедливые и демократические¹. На наш взгляд, важно уже то, что советской педагогике вообще отведено немалое место в итальянском учебнике. Конечно, возможно, это связано с тем местом, которое занимал Советский Союз в послевоенном западном пространстве, и с той ролью, которую он играл на международной политической арене. В то же время, в работе имеются упоминания развития педагогики и в других социалистических странах. Иными словами, развитие педагогической мысли и практики здесь действительно представлено в широком географическом и идеологическом контекстах «Холодной войны», ставшей основной политической и экономической характеристикой западного (и, в какой-то степени, восточного) мира второй половины XX века, оставившей свой след практически во всех сферах общественной жизни западных стран и нашедшей благодатную почву для культивирования нового исторического противостояния именно в области образования, когда на смену *дихотомии «Восток – Запад»* приходит *противопоставление «Социализм – Капитализм»*.

Камби завершает свои рассуждения по поводу педагогики «Холодной войны» опять возвращением к Италии; в центре его внимания оказываются педагогические воззрения марксиста и коммуниста Антонио Грамши и их реализация в послевоенной Италии². Подводя итог данного параграфа, можно сделать вывод, что автору удалось показать разнообразие и широту воспитательных концепций указанного периода, несмотря на вполне очевидную политическую и идеологическую «однобокость» его подхода.

Что касается трансформаций, наступивших в мировой педагогике после «революционных» событий 68 года прошлого столетия, то Камби связывает их с изменившимся характером общества,

¹ Cambi F. P. 346.

² Ibid. P. 348-349.

вышедшего за рамки своей социальной традиционности, что выразилось в массовых студенческих, политических и профсоюзных движениях. Ученые – социологи и гуманитарии откликнулись на этот масштабный «призыв» новыми социальными и педагогическими теориями, основанными на *психологических* (Ницше и Фрейд) и *политэкономических* (Франкфуртская школа) подходах¹. Итогом подобных выступлений и размышлений ученый считает дальнейшее развитие педагогики по *трем направлениям: социально-политическому*, обусловленному историческим развитием и миссией педагогики в обществе; *критическому* – научному по своей сути; *свободо-мыслящему* – антиавторитарному, эротическому и творческому, иными словами – утопическому².

Специальное внимание в своем учебнике Камби уделяет некоторым проблемам, ставшим наиболее заметными именно во второй половине XX века. Таковыми являются влияние масс-медиа на воспитание, феминизм, экологические и межкультурные проблемы современного общества. Указанные факторы, ставшие социальными приметами сегодняшнего образования, автор называет новыми воспитательными «*чрезвычайными обстоятельствами*» (опасностями)³, подчеркивая тем самым их сложность и значимость в нынешней педагогической идеологии и практике.

«На рубеже XXI века» итальянский ученый считает педагогику знанием, изменяющимся и растущим, подверженным разным давлениям, новым вызовам и задачам. Педагогика постоянно развивается, исследует саму себя, пересматривает свою собственную идентичность⁴. Она главная часть жизни: социальной, политической и культурной. Камби удалось показать это в своем учебнике, отобразив сложный путь педагогики в критически-историческом

¹ Cambi F. P. 357-363.

² Ibid. P. 363.

³ Ibid. P. 370.

⁴ Ibid. P. 376.

контексте, поскольку только так педагогика и может рассматриваться¹. И, несмотря на разные доминанты, выходящие в то или иное время на первый план в определенных педагогических концепциях (догматизм, идеология, эмансипация и т. д.), главной характеристикой педагогики было, есть и будет то, что это «наука для человека», который должен постоянно упражнять собственную критическую идентичность². Нельзя найти какие-либо новые маршруты в этом процессе воспитания, задача состоит лишь в том, чтобы его улучшить. И сколь бы утопична ни была подобная идея, человечество, по мнению автора, в своей культурной, интеллектуальной и педагогической традиции не может идти иным путем, кроме как к развитию человеколюбия, гуманности, даже в совершенно новых условиях существования³.

На такой оптимистичной ноте заканчивает свои изыскания итальянский философ в области педагогики, великолепный историк, продемонстрировавший свой критическо-аналитический метод в базовом учебнике по истории педагогики. Как отмечалось, данное издание имеет все признаки серьезного научного исследования по сложнейшей проблеме зарождения, развития, вариативности и актуальности западной педагогики во всей ее плюралистичности и комплетивности. В то же время работа написана живым, образным языком, что, несомненно, отвечает основным требованиям учебного пособия.

¹ Cambi F. P. 377.

² Ibid. P. 377-378.

³ Ibid. P. 378.

4.3. Педагогика эпохи Реформации в учебнике Франко Камби¹

В своем «базовом» учебнике по истории педагогики (*Manuale di storia della pedagogia*) Франко Камби сумел гармонично соединить теорию и практику, концептуальные подходы и эмпирическое знание, строгую научную терминологию и живость изложения материала, образность языка. Благодаря этому книга легко читается и, в то же время, отражает глубокое знание ее автором своего предмета.

По мнению автора, в период Нового времени, характеризующийся реорганизацией государственной власти и знания, а также, выдвинувший на первый план проблемы человеческой свободы и эмансипации, происходят и существенные педагогические реформы². С подобных позиций Камби предлагает рассматривать весь историко-педагогический процесс, что в целом соответствует современной концепции истории западной педагогики в трудах российских исследователей³.

Среди отдельных вопросов, рассматриваемых автором в рамках педагогики Нового времени, особый интерес представляет тема развития образовательных идей и практик в эпоху Реформации, обсуждаемая в параграфе «Реформа и воспитание»⁴.

По мнению Камби, на рубеже XV–XVI вв. происходит постепенный закат итальянского первенства в области культуры и гуманизма, что связано с причинами прежде всего экономическими – смещением торговых путей из Средиземноморья в Атлантику, а также политическими – рождением великих монархий Франции и Англии. К этому же периоду относится и процесс «религиозного обновления», вошедший в историю под именем «протестантская

¹ Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*. – Roma-Bari: Laterza, 2009. – 392 p.

² Cambi F. P. 16-17.

³ См. ранее.

⁴ Ibid. P. 108-114.

Реформация»¹. Его источниками явились факторы как религиозного, так и социально-политического характера, среди которых итальянский автор упоминает «растущую враждебность финансовой буржуазии», направленную против папской власти, и «зарождающееся национальное чувство» в Германии. Кроме того, существенную роль в процессе «подготовки» реформы сыграли «светские» интеллектуалы и широкие крестьянские массы, выразившие ярое недовольство существующими экономическими порядками².

Примечательно, что в оценке ситуации зарождения реформационного движения в Германии Камби близок к отечественным историкам советского периода, что, скорее всего, говорит об объективности и логичности подобного подхода.

Итальянский философ подчеркивает значимость и важность религиозной реформы *Лютера* для всей европейской культуры, а также обращает внимание на то, что с самого начала эта реформа носила выражено воспитательный характер³. Тот факт, что она поставила верующего в непосредственный контакт со Священным Писанием, привел каждого христианина к необходимости овладения элементарными средствами культуры, прежде всего – способностью к чтению⁴. На основании этого Камби делает вывод о том, что с протестантизмом в педагогике установился принцип *права-долга* обучения для каждого гражданина, по крайней мере, на элементарном уровне⁵.

Среди представителей реформационной педагогики автор называет, прежде всего, *Лютера* (1483–1546), он кратко излагает его биографию и дает достаточно подробный анализ наиболее популярных произведений реформатора с точки зрения его педагогических взглядов «*К советникам всех городов земли немецкой. О том, что*

¹ Cambi F. P. 117.

² Ibid. P. 118.

³ Ibid.

⁴ Ibid. P. 118.

⁵ Ibid.

им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы» (1524) и «Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (1530). Кроме того, Камби подчеркивает особую обучающую и воспитательную значимость лютеровских катехизисов¹.

Педагогическая концепция *Лютера* базируется, согласно мнению Камби, на основополагающем призыве ко всеобщему обучению для того, чтобы каждый человек мог развивать собственную «службу» в обществе и перед обществом. Таким образом, обучение становится долгом каждого гражданина и, в то же время, обязанностью городских властей². Здесь же автор излагает понимание *Лютером* всеобщего священства как некоего единства сограждан, призванных через служение ближнему и исполнение своих христианских обязанностей достичь спасения³.

Камби критикует точку зрения, согласно которой к заслугам *Лютера* причисляют развитие современной народной школы, поскольку процесс создания подобных школ шел в Германии гораздо медленнее, нежели реорганизация муниципальных школ и развитие гимназий, финансируемых государством⁴. Действительно, в двух последних сферах реформаторы весьма преуспели, подтверждением чего является массовое открытие школ повышенного типа с преподаванием на латинском языке в разных городах Германии (Нюрнбергская школа имени Святого Эгидия и Страсбургская гимназия лишь самые яркие примеры) и написание школьных уставов именно для таких школ.

Однако следует подчеркнуть, что, несмотря на более скромное количество собственно народных школ в ту эпоху, все же именно *Лютер* в своих произведениях впервые открыто обозначил эту проблему, и именно протестантская церковь начала подготовку верующих к взрослой религиозной жизни, преподавая им основы вероучения

¹ Cambi F. P. 119.

² Ibid.

³ Ibid. P. 119-120.

⁴ Ibid. P. 120.

на национальном языке (*Краткий катехизис*) и совершив перевод Библии на национальный язык. Возможно, проблемы, связанные с открытием народных школ, возникали в силу того, что явление это было еще новым и у реформаторов отсутствовал опыт в данном отношении по сравнению с развитой практикой классического образования.

Кроме того, нельзя забывать, что гимназии – в свою очередь – давали и начальное образование, причем в младших классах, хотя и не во всех школах, практиковалось обучение на родном языке, как это однозначно показывает *Брауншвейгский школьный устав* 1528 года, составленный другом и соратником *Лютера Иоганном Бугенхагеном* и положенный затем в основу разработки подобных уставов¹.

Важно заметить, что, как и Камби, другой итальянский исследователь педагогики фашистского периода Эустархио Паоло Ламанна², все же признает за реформатором существенную роль в постановке проблемы начального образования и открытия народных школ, а также и инициативе ее решения. Малочисленность народных школ в Германии XVI века Ламанна объясняет недостатком людей (учителей) в сельской местности и отсутствием специальных средств на организацию школ³. Хотя следует отметить, что в подобной оценке ситуации взгляды итальянских историков ничем не отличаются от выводов, сделанных еще в конце XIX века Карлом Шмидтом, автором фундаментального труда *«История педагогики,*

¹ Кариков С.А. Брауншвейгский школьный устав 1528 года» // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Збірник наукових праць. – Харків, 2001. С. 169-170.

² Lamanna E. Paolo, *Il problema dell'educazione nelle storia del pensiero*. Vol. Secondo: Dal Rinascimento all'illuminismo – Firenze, MCMXLI (1941). P. 69.

³ Lamanna E. Paolo. P. 69.

изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов»¹.

Кроме *Лютера* в ряду значимых педагогов реформационной Германии, Камби называет также *Филиппа Меланхтона* (1497–1560), подчеркивая его особый вклад именно в развитие системы образования повышенного типа². Автор отмечает раннюю способность к языкам и учению у соратника *Лютера*, перечисляет его деяния в области развития классического образования в Германии, уделяя особое внимание тесной связи гуманизма и лютеранства, проявившейся именно в деятельности *Меланхтона*³.

Среди наиболее примечательных событий, связанных с именем Меланхтона, он упоминает открытие школы в Нюрнберге (1526), создание «*Поучения визитаторам*» (1527), деление курса обучения на классы, обеспечение учебного процесса соответствующей литературой, государственное (городское) финансирование школ и т. д.⁴. Факты эти в целом известны историкам педагогики; примечательно, однако, что речь о них идет в базовом учебнике, где практически нет персоналий более раннего периода, в том числе и признанных деятелей итальянской гуманистической педагогики XV века. Вероятно, это связано опять же с объективным выводом автора о том, какую роль сыграла в истории западной педагогики именно реформаторская практика по открытию школ и написанию учебных программ и планов. Ламанна также характеризует *Меланхтона* как реформатора классического школьного и университетского образования и автора дидактически безупречных учебников. Кроме того, в своей брошюре он называет в числе видных деятелей

¹ История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов: пер. с нем. Эдуарда Циммермана. Т. 3.: История педагогики от Лютера до Песталоцци. – М., 1880.

² Cambi F. P. 120.

³ Ibid.

⁴ Ibid. P. 121.

гимназического образования также *Тротцендорфа* и *Иоганна Штурма*¹, не упоминаемых Камби.

Что же касается последнего, то он завершает свой обзор реформаторской педагогики краткой характеристикой взглядов *Жана Кальвина* (1509–1564). Автор отмечает основные отличия религиозной доктрины французского реформатора от лютеранской, подчеркивает обоснование *Кальвином* большей активности человека в повседневной жизни, объясняя этим требованием определенные успехи кальвинистской системы образования, хотя система эта им, как представляется, все же четко не охарактеризована². Тем не менее, даже такой «краткий экскурс» в «альтернативную» протестантскую педагогику представляется достаточно оправданным в рамках базового учебника.

Заслуживает внимания то обстоятельство, что параграф под названием «Реформа и воспитание» завершается анализом педагогических взглядов *Эразма Роттердамского* (1466–1536). Камби оценивает нидерландского гуманиста как человека «космополитического ума», пацифиста и «универсального» деятеля западного мира³. В учебнике дан краткий обзор наиболее популярных работ *Эразма*, при этом не только педагогического характера, подчеркивается их мощный воспитательный потенциал⁴. За гуманистом безоговорочно признается первенство в понимании и уважении детских потребностей, в признании воспитания главной способностью человека⁵.

¹ Lamanna E. Paolo. P. 70.

² Cambi F. P. 121-122.

³ Ibid. P. 122. Кроме того, в 2000 г. под редакцией Ф. Камби вышел итальянский перевод одного из интереснейших произведений Эразма в области педагогической мысли «О воспитании детских нравов» (*De civilitate morum puerilium*) с фундаментальным предисловием редактора и подробной библиографией произведений гуманиста (Erasmus da Rotterdam, *Sulle buone maniere dei bambini* / Erasmo da Rotterdam a cura di Franco Cambi. – Roma, 2000 – 71 p.).

⁴ Cambi F. P. 122-123.

⁵ Ibid. P. 124.

В итоге автор делает вывод о том, что *Эразм* создал наиболее законченную для своего времени дидактическую систему воспитания европейского гуманизма, и, тем самым обозначил «силовые линии» педагогики (особое внимание к ребенку, продвижение народного образования, подготовка наставников), являющиеся в свою очередь «выходом» в современность¹. Возможно, именно поэтому Камби поместил рассмотрение педагогических взглядов гуманиста в конце соответствующего (по крайней мере – хронологически) параграфа как некий заключительный аккорд тех изменений, которые были обозначены и частично осуществлены в эпоху Реформации и имеют непосредственную связь с современностью².

Подводя итог обзору некоторых параграфов учебника Камби по истории педагогики, касающихся освещения вклада европейских реформаторов и гуманистов (в лице *Эразма*) в историю западной педагогики, следует отметить, что, несомненно, автор имел полное право как на распределение соответствующего материала, так и на собственные оценки персоналий того времени. Важно при этом, что педагогические взгляды и деятельность таких видных представителей эпохи, как *Лютер*, *Меланхтон* и *Эразм*, нашли отражение в базовом итальянском учебнике массового характера и – более того – подверглись в нем критическому анализу. Этот факт показывает, что вклад указанных деятелей в историю образования действительно велик и значим, что, к сожалению, не всегда прослеживается в отечественной историко-педагогической литературе.

¹ Cambi F. P. 124.

² У Э.Паоло Ламанна педагогические взгляды Эразма Роттердамского рассматриваются в рамках гуманистической традиции, параллельно с взглядами Франсуа Рабле и Мишеля Монтеня (Lamanna E. Paolo. P. 48–49.). Его оценка вклада нидерландского гуманиста в историю западной педагогики в целом совпадает с оценкой Ф. Камби.

Заключение

Одной из ключевых задач подготовки современного педагога является овладение им не только набором определенных компетенций, но и педагогической культурой в целом. В свою очередь это совершенно невозможно без знания профессионального языка, иными словами – терминологического аппарата науки и учебной дисциплины. «Терминология выполняет несколько функций на разных стадиях становления специалиста – на этапе профессиональной подготовки выступает источником получения знаний и инструментом освоения профессионального опыта, в период профессиональной деятельности – средством профессиональной коммуникации и теоретической базой профессионального роста специалиста через ее пополнение и обновление»¹ – утверждают в своем исследовании педагогической терминологии Н.В. Бордовская и Н.А. Кошкина, настаивая при этом, что терминологическая грамотность в соответствующей области знания выступает показателем качества усвоения учебного материала в рамках образовательного процесса².

Однако важно не только знать ключевые термины той или иной науки, но также видеть их взаимосвязь, как внутри ее, так и в междисциплинарном взаимодействии. Удачно замечено, что «педагогическая терминология – сложный и многоплановый результат осмысления педагогического опыта с помощью средств общелитературного языка. Поэтому ее изучение с исторических позиций должно иметь междисциплинарный характер и учитывать результаты исследований в сфере не только истории педагогики, но и философии, филологии, терминоведения, культурологии и пр.»³.

¹ Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. 2016. № 3(48). С. 4.

² Там же.

³ Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2012. № 5(94). С. 84.

Действительно, только применение комплекса специальных методов – собственно-исторических (например, диахронического и синхронического сравнения или исторической реконструкции), педагогического исследования (описания, осмысления), лингвистического анализа (с элементами толкования и герменевтики) позволяет дать адекватную оценку той или иной педагогической категории. И в данном случае именно историко-педагогические изыскания в области категориального аппарата науки выглядит наиболее приемлемым и отвечающим задачам современного образования, так как эта «... область науки изучает историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук»¹.

В настоящей книге проанализирована основная педагогическая категория – образование. Она рассмотрена с точки зрения своего происхождения – от онтологических корней до современного понимания; в связи с иными категориями педагогической культуры, выступающими ее прототипами; во взаимоотношении с одним из агентов собственной легитимизации – школой. Школа, в свою очередь, являясь одновременно категорией институционального и личностно-педагогического толка, рассмотрена не только с историко-генетических и культурологических позиций, но и через призму педагогического моделирования – посредством выделения базовых моделей: *школы-штудиум* и *школы-конвикт*, что является новшеством в отечественной историко-педагогической науке.

Подкрепление авторской концепции конкретным историческим материалом и опыт использования историко-педагогического компонента в подготовке будущих педагогов позволяют сделать вывод о практическом потенциале подобного подхода.

¹ Кошкина Е.А. Указ. соч. С. 84.

Забота в педагогике как отношение поддержки

Аннотация

Настоящим представлен вклад в теоретико-педагогическую разработку темы концепта «забота» (забота о себе, забота о ближнем, забота о мире) в его глубоком и оригинальном значении *epimeleia heautou*, где подчеркивается ее значимость, актуальность и неразделимая связь с этикой. В контурах, обозначенных Мишелем Фуко, цель исследования: продемонстрировать то, что способность *взять на себя заботу*, как фундаментальное этическое действие, позволяет думать о некоей индивидуальности, которая скорее сама конструирует себя, чем является конструируемой.

Ключевые слова: личность, отношение, этика, интерсубъективность, воспитание

¹ Перевод статьи опубликован: Капуто Ф. Забота в педагогике как отношение поддержки / Ф. Капуто: пер. с ит. М.А. Поляковой // Мы все в заботе постоянной... Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры. Часть 3. / Сост. и науч. ред. В.Г. Безрогова, М.А. Козловой, Ю.А. Асояна. М.: Логос, 2017. С. 311–335.

В настоящем издании представлен авторский вариант перевода, без научного редактирования М.А. Козловой и В.Г. Безрогова, предпринятого при публикации в рамках гранта РФНФ 14-06-00315а. Выражаем глубокую признательность автору и редколлегии журнала за разрешение опубликовать русский перевод данной статьи.

² Оригинал: Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // Topologik – Rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali – n. 15/1 semester 2014. Автор: доктор (кандидат наук) в области моделей образования, теоретического анализа и сравнения, преподаватель общей педагогики при Университете Калабрии; доцент словесности (филологии) в старшем звене средней школы второй ступени. Перевод выполнен М.А. Поляковой.

Слово «забота» в том оригинальном смысле, в котором оно глубоко разрабатывалось в античном мире, воскрешает процесс, прочно связанный с тем, что мы называем *Paideia* (наследие Греции) или *Bildung* (творение немецкой мысли)¹, но также это одна из форм критики², можно сказать *Kritik* в кантианском значении, когда она намеревается прояснять смысл существования и по-настоящему распахнуть двери *другому*. Термин, будь то даже с достаточно различными теоретическими акцентами и оттенками, обращен к понятию «стать самим собой», в сложном соотношении «я – ты», это посредник каждой следующей связи с *другим(и)* и, с точки зрения онтологически-экзистенциальной, логика *заботы* движется в направлениях человеческого действия, в фарватере тех фундаментальных особенностей бытия, благодаря Хайдеггеру представленных эмоциональной ситуацией (*Befindlichkeit*) *нахождения* (другими словами, в ситуации присутствия, законченности, сложности, которой не может избежать *Dasein*), ситуацией *Verstehen* (пониманием самого себя как *мочь-быть*, необъяснимыми для самого себя возможностями *интерпретации* (*Auslegung*), благодаря которой что-либо обнаруживается и сообщается через утверждение (*Aussage*)) и дискурс (*Rede*), составляющий основу языка³. В собственно гуманной сущности *Заботы*, которую можно поэтически оживить в басне-мифе о *ней*, приписываемой латинскому автору Гаю Юлию Гигину,

¹ Цит. по: А. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble, Égaux et différents*, Fayard, Paris 1997, trad. it. di R. Salvadori, *Libertà, ugolianza, diversità. Si può vivere insieme*, il Saggiatore, Milano 2009 (1° ed. 1998), p.185.

² Цит. по: P. Rabinow, *Anthropos Today*, Princeton University Press, 2003; trad. it. di E. Zavarella, *Pensare cose umane*, pref. di A. Abruzzese / postfaz. di E. Zavarella, Meltemi, Roma 2008, p.21.

³ См.: М. Heidegger, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, Tübingen 2001; trad. it. di A. Marini, *Essere e Tempo*, Mandadori, Milano 2006, §§ 29 (pp. 195-203), 31 (pp. 207-214), 33 (pp.222-231), 34 (pp.231-240).

пересказанной Хайдеггером¹, когда он говорит о *заботе* как корне существования², проявляется осознание активной силы *заботы*, в отношениях с которой измеряется качество и сам смысл человеческого существования. Демиургов труд Заботы, которая придает форму куску земли и которая просит Юпитера вдохнуть в него жизнь, придав тем самым этому новому существу особое центральное положение, философски ведет нас в доонтологическую структуру, которая есть у человека с самого начала и которая владеет всей его *временной историей в мире*³, так что, пока он жив, «он будет во власти Заботы»⁴. «*Cura teneat quamdiu vixerit*: существо не освобождается от такого происхождения, но она (*Забота*) его поддерживает

¹ Хайдеггер утверждает, что (этот миф) является непревзойденным доонтологическим свидетельством для онтолого-экзистенциальной интерпретации естества *заботы*, благодаря очерку К. Burdach, “Faust und die Sorge”, in *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, vol. I, 1923, pp. 1 sgg. (См.: М. Heidegger, *Sein und Zeit*, § 42, nota 1, p. 282).

² «Когда однажды “Забота” переходила через реку, она увидела глинистую почву: задумчиво взяла она из нее кусок и начала формировать его. Пока она сама с собой раздумывает о том, что создала, подходит Юпитер. Его “Забота” просит, чтобы он придал дух сформованному куску глины. Это Юпитер ей охотно предоставляет. Когда она, однако, захотела теперь наделить свое создание своим именем, Юпитер запретил и потребовал, чтобы тому обязательно дали его имя. Пока спорили об имени “Забота” и Юпитер, поднялась также и Земля (*Tellus*) и пожелала, чтобы слепленному было наложено ее имя, поскольку она ведь все же наделила его своим телом. Спорящие взяли Сатурна судьей. И Сатурн им выдал следующее, по-видимому, справедливое решение: “Ты, Юпитер, поскольку дал дух, при его смерти должен получить дух, а ты, Земля, поскольку подарила тело, должна получить тело. Поскольку, однако “Забота” первая образовала это существо, то пусть, пока оно живет, “Забота” им владеет. Поскольку же об имени идет спор, то пусть существо называется “*homo*”, раз оно сделано из *humus* (земли)”» (Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003. С. 104.). Ф. Капуто ссылается в статье на упомянутый ранее перевод произведения М. Хайдеггера: pp. 282–283).

³ Heidegger M., *Sein und Zeit*, p. 283.

⁴ *Ibidem*.

и владеет им до тех пор, пока это существо находится “в мире”¹. И в диалектических глубинах, между онтической и онтологической плоскостями, во всей своей мучительной функции концентрируется мощное воспроизведение человеческого состояния, которое можно обнаружить во второй части драмы «*Фауст*»², написанной Гете, который вдохновился стихотворением своего учителя Иоганна Готфрида Гердера «Сын Заботы»³, стихотворения, которое оживило античную басню о заботе. В обращении к этой басне, изданной под номером 220 среди сочинений Гигина, и дополненной посредством переработки Гердера, Гете, в сцене *Полночь (Mitternacht)* рисует дестабилизирующий путь сильного формирующего (образовывающего) давления, который связан с символической женской фигурой, обозначенной именем *Sorge (Забота)*, одной из четырех седых женщин, направленных Мефистофелем во дворец Фауста, чтобы сообщить ему, что час смерти близок – другие это: *Нужда (Mangel)*, *Бедность (Schuld)*, *Несчастье (Not)*. В то время как эти последние не осмелились войти, *Заботе* удастся проникнуть во дворец, просочившись через замочную скважину ворот⁴. Рождается глубокий беспокойный диалог между *Фаустом* и *Заботой*, которая грозно определяет себя как «вечную томящую подругу»⁵. Фаусту удастся оттолкнуть ее, но *Забота* осмеивает его и дует в лицо, ослепляя его⁶. Несмотря на внешнее ослепление, Фауст начинает все ясно видеть внутри себя⁷.

¹ Heidegger M., *Sein und Zeit*, p. 283.

² J.W. Goethe, *Gesamtausgabe der Werke und Schriften*, vol.5, Cotta, Stuttgart 1959, *Mitternacht*, pp. 562-566.

³ J.G. Herder, *Gedichte*, vol. 1, herausgegeben durch J.G. Müller, Cotta, Stuttgart/Tübingen 1817, pp. 7-8.

⁴ Цит. по: J.W. Goethe, *Gesamtausgabe der Werke und Schriften*, vol.5, op.cit., p. 562.

⁵ “Ewig ängstlicher Geselle” (p. 563).

⁶ “Die Menschen sin im ganzen Leben blind, / Nun, Fauste, werde dus am Ende! / *Sie haucht ihn an*” (p. 565).

⁷ „Die Nach scheint tiefer tief hereinzudringen, / Allein im Innern leuchtet helles Licht“ (p. 566).

Во внутреннем свете своего настоящего я, символе истины и знания, проявляет себя натяжение между разочарованием и подлинностью (натяжение, также обозначенное парой Мефистофель/ Фауст). Гете тем самым предлагает путь обращения к самому себе из самой глубокой темноты. *Забота*, у которой было задание ослепить Фауста, в действительности его (пр)освещает. Свет и тьма – это траектория психологической параболы, обращенная к внутреннему оживлению, к поиску равновесия между физическим (материальным) миром и миром духовным, психологическим, нравственным. Те есть, *Забота* – это духовность, которая реализуется в форме самосознания.

Неизменная тревога (*Sorge*), которая рождается из страха (*Angst*), сопровождаемая мощным развитием древних, новых и современных размышлений в истории философии и в литературе, передает точное состояние человека и его судьбы. Это тот тип ситуации, который отсылает нас к взаимному существованию, возрождая процесс, в котором существо изменяется и преобразовывается за время своей жизни¹. Это самоорганизация процесса самообразования, путь самореализации, восходящей к греческой *aretè*, главный смысл которой античная философия сконцентрировала в понятии *epimeleia heautou*, посредством мысли Сократа, переданной Платоном, и который [смысл] поддерживается в нашу нынешнюю эпоху обновленными задачами, не только теоретическими, но и политическими, практическими и социальными. В последние годы мы наблюдаем и в медицинских и психологических науках ориентацию более склонную воспринимать формулировку «взять заботу на себя» в гуманистическом смысле, а не только в значении чисто медицинском²,

¹ Цит. по: E. Borgna, *La solitudine dell'anima*, Feltrinelli, Milano 2011, p.58.

² Необходимость этой интеграции изложена среди прочего в принципе, сформулированном Всемирной Организацией Здравоохранения: “from cure to care” (от заботы к принятию заботы на себя). Нужно сказать, что итальянское слово “cura” в повседневном языке имеет вид, лишенный содержания, в части своего оригинального значения, больше относясь к измерению

благодаря вкладу философии прошлого и настоящего времени. «Если страждущая сущность была ранена в мире, то это в мире – не где-то еще [...] – нужно будет искать потерянное и желанное Здоровье»¹, – так пишет Серджо Моравия. «Быть в мире означает жить среди людей, жить в добре и в беде в обществе», объясняет Фернандо Саватер². С этой точки зрения, как замечает Сальваторе Натали, «“сущность” и “этика” – это одно и то же, так как они касаются пребывания в мире, условий, с помощью которых люди живут на земле»³. Методы и практики *заботы* должны, в этом смысле, ставить в степень реализации высокий уровень этичности, что значит жить вместе в сообществе, строя собственное *Я* с *другими*, не давая обманывать себя анонимностью, невидимостью, избегая маскарада на сцене мира (*lavartus prodeo* говорил о себе Картезий в *Cogitationes privatae*), но привести себя в сопричастность, распознавая, что правильно или неправильно, красиво или некрасиво, хорошо или плохо. И, быть в мире, следуя франклианскому сущностному анализу, значит «быть полностью ориентированным на цель, на индивидуализацию, на ценности реализации. [...] значит быть открытыми, быть рецепторами, быть способными интегрировать в собственную личность то, что предлагается окружающим миром и другими. [...] значит быть обращенными к пониманию глубокого и интимного

медицинскому, клиническому, терапевтическому, чем к гуманистическому. Термин лучше выражается в английском языке, я с удобством передаю различия через использование двух терминов: “cure”, что означает клинико-терапевтическую практику, и “care”, что значит ‘взять заботу на себя’, в смысле участия, поддержки, присутствия, любезности, заботливости в отношении общих нужд отдельной личности, тревоги за признание ее [личности] индивидуальности и специфических особенностей, социальной ответственности за другого.

¹ S. Moravia, *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, pref. di E. Borgna, Feltrinelli, Milano 1999, p.40.

² F. Savater, *Politica para amador*, Ariel, Barcelona 1992; trad. it. di F. Sartarelli, *Politica per un figlio*, Laterza, Roma/Bari, 1993, p.3.

³ S. Natoli, *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 114.

значения собственного существования. И только в подобной преднамеренности можно найти себе самую настоящую и реальную характеристику *быть-человеком*»¹. Отношение *заботы*, которое сопровождает нас с самого рождения, принимает свою форму в некой аутентичной воспитательной практике, в значении *быть рядом с другим, вести его путем самореализации*. Понятие заботы о себе (*epimeleia heautou*), начиная с Сократа и проходя через всю историю античной философии, показывает, в общем смысле, выражение присутствующего бытия, нечто специфическое, внутри нашего образа существования, которое сопровождает это хрупкое существо, которым является субъект, придавая форму его изначальному присутствию в мире (самообразование). Тем не менее, как показывает Фуко, подобная философская формулировка знала счастливые моменты, которые сменяли друг друга, и эпохи, в которые этим принципом, наоборот пренебрегали или оставляли его в полутени². Предписания того, как заниматься самим собой, заботиться о себе, уходить в самого себя, находить убежище в себе самом, извлекать собственное удовольствие в себе самом, дружить с самим собой, быть в самом себе как в крепости, ухаживать за самим собой или сохранять культ самого себя и т. д., следуя Фуко, появились, с одной стороны, как некий вид нравственного щегольства, как утверждение и вызов непреодолимой эстетической и индивидуальной фазы, с другой – как выражение немного печального и грустного отхода от индивидуализма³. Согласно реконструкции Фуко, *epimeleia heautou*, которая на протяжении веков воспринималась как позитивный принцип,

¹ V.E. Frankl, *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*, Franz Deuticke, Wien 1966; seconda edizione italiana sulla settima tedesca accresciuta e rielaborata da V.E. Frankl, a cura di E. Fizzotti, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1972, p. 113.

² Цит. по: M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Gallimard, Seuil 2001; trad. it. di M. Bertani, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Lezione del 6 gennaio 1982, Feltrinelli, Milano, seconda ed. 2004, p. 14.

³ Цит. по: *ibidem*.

скверно интерпретировалась в определенных традициях, в измерении которых обозначала эгоизм и уход в самого себя¹. Тем не менее, эти сложные моменты не ставят под сомнение развитие, которое было стремительным; такой концепт объединился действительно в разных этимологических вариантах: *cura sui* (в латинском), в значении заботливости и внимания по отношению к возможностям собственного и чужого становления; *Sorge/Besorgen/Fürsorge* (в немецком), *Souci* (во французском), некий способ состояния, принятия на себя заботы по отношению к вещам, сосуществования, наличия заботы по отношению к людям, понимания себя как способности быть, как возможности; *Care* (в английском), в значении заботиться о другом с воспитательными намерениями – варианты, которые вовлекают как все человеческие поэтические действия, так и практические (этические, эстетические, культурные) в среде взаимодополнения и связей. Эти семантические вариации определили фундаментальное значение процесса шлифовки собственной *heautou* через внешнее, другое: процесс, который изменяет собственную *heautou* в направлении *я – другой*, сферы *я и мир*. Речь идет об опыте, который изменяет движение сверх себя самого в направлении к «будущему», в поиске истины, чтобы согласиться с тем, что из этой истины происходит *ethos*. И подобное открытие истины происходит только по достижению встречи с *ты*. Мы находимся тем самым перед деятельностью по выстраиванию *ethos*, который Фуко, возвращаясь к Плутарху, определяет как *sapere etopoietico*². Будь то ‘этика’, будь то ‘забота о себе’ – обе включают в себя измерения экзистенциальные, межличностные, межсубъектные. *Этика* от греческого *ethos* (место проживания, традиции, привычки), в немецком языке *Sittlichkeit* (этичность), от *Sitte*, то есть ‘обычай’, ‘традиция’, означает именно

¹ Цит. по: M. Foucault, *L'herméneutique du sujet.*, p. 15.

² Цит. по: M. Foucault, *Dits et écrits*, Gallimard, Paris 1994; trad. it. di S. Loriga, *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste* – 3. 1978-1985 – *Eстетика dell'esistenza, etica e politica*, a cura di A. Pandolfi, Feltrinelli, Milano 1998, p. 204.

нечто, привычное для нас, откуда распутывается смысл наших действий в социальном контексте: «место проживания»¹, пользуясь определением Хайдеггера, который квалифицирует нас в общей принадлежности, сопровождая конструкцию нашей идентичности и отсылая к чему-то внутреннему в нашем образе мышления и бытия. Реализация самого себя не может быть солипсистской по характеру, но содержит ‘взаимность’, адекватный концепт, как замечает Жан Ладриэ, чтобы выразить, как отношение с другими устанавливает этическое измерение: в институтах, например, это выражается в идее равенства². Человеческое достоинство, значимость человеческой личности как категория, в нравственном смысле есть инстанция, связанная с принципом равенства не как монополия или иллюзия нормы, а в значении связи с другим в гетерогенном единстве. Деррида справедливо говорит об *этике гостеприимства* как человеческой характеристике заботы о межличностных отношениях³. Речь идет о соответствии более древнему значению *ethos* как ‘пребывания’, ‘жилища’ или ‘места, где живешь’, ‘семьи’, ‘дома’, ‘очага’, ‘личного’, и имеет также значение ‘характера’ или ‘способа бытия»⁴. Так *ethos* точно раскрывает смысл привычки в нашем поведении, которая может быть некоторым образом воспитана⁵. Тот факт, что человеческие существа способны воспитывать характер

¹ M. Heidegger, *Über den Humanismus*, in *Wegmarken*, V. Klostermann, Frankfurt am Mein 1976; trad. it. di F. Volpi, *Lettera sull' "umanismo"*, Segnavia, Adelphi, Milano 1987, p. 306.

² Цит. по: J. Ladrière, *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Artel/Fides, Namur 1997; trad. it. di M. Minelli, *L'etica nell'universo della razionalità*, Vita e Pensiero, Milano 1999, p. 25.

³ Цит. по: F. Caputo, *Etica e pedagogia* – vol. 3: *Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, Pelligrini Editore, Cosenza nuova ed. Riv. E corretta 2012 (1a ed. 2005), p. 242.

⁴ Цит. по: J. Derrida, con A. Duformantelle, *De l'hospitalité*, Calmnn-Lévy, Parigi 1997; trad. it. di I. Landolfi, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000, p. 128.

⁵ Цит. по: F. Caputo, *Etica e pedagogia* – vol. 3, op. cit., p. 243.

так, чтобы приобретать некоторые типы поведения, которые рожают этические и моральные привычки, весьма значителен с той точки зрения, каким образом мы делим наше жилище, нашу форму жизни, насколько мы гостеприимны с другими¹. Нечто, что означает то, что мы не можем считать себя нравственными в том случае, если боимся иностранцев, чужих, или совсем других². Море замаскированных и опасных недоразумений еще пронизывает термин равенства, таких, например, как то, что его путают с состоянием, которое отражает каноны нормальности, которые все должны принять, считая ‘неспособных’ людей галогенными частями внутреннего скопления, без особенностей и сложностей. Восприятие человеческого существа с физическими и психическими проблемами не может редуцироваться до вопроса чисто медико-санитарного, что означало бы унижить его человеческое достоинство только потому, что в данном случае присутствуют иные когнитивные или физические способности. Разнообразие – это, наоборот, проблема, присущая сложности человеческого опыта. Фокусное значение человеческого различия³ имеет достаточно далекие корни, которые восходят к латинскому термину *persona*, который, среди своих значений, имеет смысл, эквивалентный греческому термину *prosopon*: маска. *Prosopon* была маской, которая прикрывала лицо актера в греческом театре; *prosopon* была, таким образом, «персонажем». Другая этимология происходит от латинского глагола «*personare*», то есть, ‘звучать посредством чего-либо’, что имеет отверстие или углубление, или усиливать голос посредством маски. Семантическая нагруженность слова ‘*persona*’ в действительности очень богатая: в нем сходятся перевод с этрусского, унаследованный римлянами, и перевод с греческого, усовершенствованный римлянами, значение которого

¹ Цит. по: F. Caputo, *Etica e pedagogia*.

² Цит. по: *ibidem*.

³ См.: G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera: Nietzsche e il problema della liberazione*, Feltrinelli, Milano 1974.

ведет свое происхождение из мира театра¹. Маска намекает на индивидуальность, которая показывается или скрывается, с ее специфической ролью и которая поэтому отлична от другого, но, в то же время, обращена к другому². Среди самых блестящих литературных умов наиболее близкого к нам прошлого Пиранделло был среди тех, кто сумел возвысить самую подлинную функцию маски, то есть, выражение действительно истинной и глубинной части нас самих, которая разворачивается как внешняя видимая проекция внутренней реальности: интимная составляющая его произведений³. В проекционном значении, следовательно, как внешнее проявление самого себя, маска означает эволюцию, *бытие-в-мире* в отношениях с *внешним миром*. При помощи термина *persona* в латинском значении Юнг обращается к «маске коллективной психики, маске, которая *моделирует индивидуальность* и которая заставляет других верить в то, что тот, кто ее носит, индивидуален, в то же время, речь не идет о роли в театре, в которой выступает коллективная психика»⁴. Только сравнивая себя с собственной *Тенью* (в соответствии с фрейдовским концептом бессознательного), что значит с «темной стороной» собственной личности, удаленной в бессознательное, маска спадает и ты узнаешь, кем являешься в действительности. На самом деле человек, по мнению Витторио Поссенти, не может быть маской, а наоборот лицом, тем лицом, которое раскрывает субъект и его сердце, и которое несет вписанный в себя призыв к тому, чтобы его уважали; скрывать лицо маской – это скрывать личность, приспособлять ее к другому, не уступать другим, не вступать в

¹ Цит. по: A. Lobato, *La dignità della persona umana. Privilegio e conquista*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 2003, p. 112.

² См.: V. Colapietro, *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004.

³ Цит. по: F. Orsini, *Pirandello e l'Europa*, Pellegrini, Cosenza 2001, p. 123.

⁴ C.G. Jung, *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*, Rascher Verlag, Zürich 1928; trad. it. di *L'io e l'inconscio*, in *Opere*, vol.7, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 155.

отношения¹. В слабости и брэнности нашего существования мы связаны – как утверждает Макинтайр – в общие человеческие отношения, «уязвимость и страдание, с одной стороны, с другой – зависимость от иных людей, в их разных взаимосвязанных проявлениях, порой представляются очевидными, чтобы заставить думать о том, что невозможно дать заслуживающее доверия объяснение человеческим отношениям, не признавая при этом центрального положения их роли»². Потребность в другом отражается в нашем существовании, в воспитательных связях (иногда ассиметричным образом): педагогическая забота означает принятие заботы о другой личности на себя самого как человека, без интрузии, а наоборот, способствуя созданию условий для того, чтобы другой свободно выражал собственные ресурсы и возможности. Фуко помещает отношения поддержки внутри технологий себя: «технологии себя, которые позволяют индивидуумам исполнять собственными средствами и с помощью других определенное число операций над собственным телом и собственной душой – от мыслей до поведения, способа бытия – и реализовать тем самым трансформацию себя самого, целью чего является достижение статуса, характеризуемого счастьем, чистотой, мудростью, превосходством или бессмертием»³. Более чем когда-либо необходимо работать над подходом, ориентированным на понятие «жить хорошо», на благополучие всех людей на физическом, культурном, социальном, ментальном, эмоциональном уровнях... Каждая личность – носитель прав, и в случае с людьми,

¹ Цит. по: V. Possenti, *Il nuovo principio persona*, Armando, Roma 2013, p. 37.

² A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, Carus Publishing Company 1999; trad. it. di M. D'Avenia, *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2001, cap. primo, p. 3.

³ M. Foucault, *Technologies of the Self*, in L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton (ed.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, University of Massachusetts Press, Amherst 1988; trad. it. di S. Marchignoli, *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 13.

находящимися в условиях неудобства и слабости (специальные нужды в отношениях), внимание к правам выражается во внимании именно *специальном*, потому что подобные условия не должны представлять дискриминацию для реализации прав. На первом плане всегда находится внимание к качеству жизни индивида, к его *благо-состоянию*. Термин *благо-состояние* (этимологически: быть здоровым, хорошо существовать) в отчете Комиссии по Здравоохранению европейской Обсерватории по политике в области здравоохранения за 2010 год, определяется как «состояние эмоциональное, ментальное, физическое, социальное и духовное [...], которое позволяет людям достичь и поддерживать их личный потенциал в обществе» и прийти к собственной самореализации в том значении, которое можно совершенно однозначно определить при помощи греческой *aretè*. В греческом мире философское занятие мыслится не только как теория знания, но и как практика жизни в смысле *заботиться* (*epimeleia heautou*) и к *epimeleia heautou* относится философия «искусства жить»¹ в качестве своего рода действовать *желательно*, что, в свою очередь, раскрывает новые возможности². Как перспектива искусства жить, *брать на себя заботу* – это условие прояснения существования, это – заботиться о контролируемом и уверенном равновесии с самим собой, что позволяет держать его стабильным и открыть его другим³. Этическое действие, касательно целесообразности и вопросов существования, служит стимулом для принятия заботы на себя. Умение принимать на себя заботу – это

¹ Цит. по: M. Foucault, *Le souci de soi*, Gallimard, Paris 1984; trad. it. di L. Guarino, *La cura di sé – Storia della sessualità* 3, Feltrinelli, 7° ed. Nell' "Universale Economica" 2004, p. 48.

² Цит. по: W. Schmid, *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*, Suhrkamp, Frankfurt am Mein 1998; trad. it. di F. Ferraguto, *Filosofia dell'arte di vivere*, Campo dei fiori, Fazi Editori, Roma 2014, Prefazione, p. 2.

³ Цит. по: W. Schmid, *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*, Suhrkamp, Frankfurt am Mein 2004; trad. it. di F. Ferraguto, *L'amicizia per se stessi. Cura di sé e arte di vivere*, Campo dei fiori, Fazi Editori, Roma 2012, p. 8.

основополагающий этический акт, способный охранять землю, защищать жизнь, заботиться о правах человеческих существ, это универсальное сосуществование посредством солидарного взаимодействия, состоящее из взаимосвязи, открытости и уважения. Сам Фуко способствует пониманию этой тесной связи, в особенности в 80-е годы он размышляет о путях субъектной установки, отдавая предпочтение отношениям с самим собой и собственной истиной, восстанавливая этическое измерение и думая подобным образом о субъективности, которая не исчезает в ходе нормализации и которая представляет из себя больше, чем законно установленное бытие. *Epimeleia heautou*, забота о себе – это не уход из мира, а утверждение собственной субъективной позиции, которая позволяет использовать то место, которое ты занимаешь в мире. Способность заботиться, как экзистенциальная реальность вести собственную жизнь в этическом смысле слова, нельзя понять, как говорилось раньше, вне ее переплетений с *Paideia*. *Paideia*, как способность принять на себя заботу, следуя Микеле Боррелли, – «это “освободить и вновь вернуть каждого к себе самому”», освобождение или возвращение каждого в собственную изменчивость или собственное разнообразие, что является характеристикой каждого отдельного человека, несущего ответственность за другого и за действия с той целью, чтобы каждый мог быть самим собой»¹. Поскольку хрупкие и уязвимые, во всех онтологических и социологических определениях, которые нас касаются, мы являемся носителями призыва к ответственности и к заботе о себе и других (как подчеркивали разные мыслители: Эммануэль Левинас, Пауль Рикёр, Ганс Йонас...). Слабость отражает состояние уязвимости, общее для всех человеческих существ. Все индивидуумы проходят путь от этого *состояния* слабости, зависимости, неуверенности, к уровню индивидуальному и социальному, и они (индивидуумы) нуждаются в том, чтобы укрепиться, защититься,

¹ М. Borrelli, *Il pensiero pedagogico*, Интервью Ф. Капуто, Pellegrini Editore, Cosenza 2014, p. 96.

открыто сопротивляться все более бесчеловечному миру. Наше внутреннее сокровище в терминах человеческого усовершенствования – это *заботиться о нас самих, о других и о мире, в котором мы живем*, выбирая при этом отношения, более подходящие для того, чтобы делать то, что ориентировано этическими принципами и значениями (неизбежные компоненты человеческого мира), такими, как честность, уверенность, справедливость, мудрость и т. д. Различные философские школы, такие как феноменология, экзистенциализм, герменевтика, персонализм, способствовали обретению признаков, закрепивших *habitus* (привычку) принятия заботы на себя: в выделении натяжения *индивид – мир, субъективность – альтернативность* они установили необходимость дать импульс этому этически значимому фундаментальному с онтологической точки зрения измерению *humanitas*. Категория *забота* ориентирует существование и конструирует идентичность каждого с совокупностью всех отношений, в которые мы вовлечены. Сегодня идея заботы о себе воплощается в идею об обществе, обществе «заботы» также благодаря вкладу феминистской мысли¹. Джоан С. Тронто (эксперт в области теории феминизма), например, придает заботе в качестве основного *восстановительное* значение, определяя ее как «деятельность, которая содержит все то, что мы делаем, чтобы поддерживать, продолжать и исправлять наш “мир” так, чтобы смочь там жить по возможности лучшим способом»². В некотором смысле здесь присутствует сильное этическое, социальное и политическое значение. Этика заботы (*Ethics of Care*), разработанная Тронто совместно с Беатрис Фишер, развивается в четырех фазах: а) *интересоваться чем-либо (caring about)*: что означает нравственное качество *внимания*,

¹ Цит. по: S. Rodotà, *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 223.

² J.C. Tronto, *Moral Boundaries: A Political argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993; trad. it. di N. Riva, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, Diabasis, Reggio Emilia 2006, p. 118.

поддержание собственного интереса и способность реально заботиться так, как на это смотрит тот, кто нуждается (в заботе); б) *принять заботу о ком-то (taking care of)*: что касается принятия *ответственности* – нравственного качества, ключевого в принятии заботы – чтобы увериться, что эти нужды удовлетворены; в) *одолжить заботу (caregiving)*: что собственно свойственно нравственному качеству в работе заботы, потому что ответственность сопровождения – это не просто технический вопрос, но нравственный; д) *получить заботу (care receiving)*: что содержит ответ от человека, от вещи, от группы, от животного или растения, или от среды, о которых мы взялись заботиться¹. Являясь универсальной диспозицией и способностью, забота, в ее этической и онтологической первичности, не может быть сведена к деятельности, прежде всего, женской – это ошибка, которая, по мнению Тронто, привела к созданию таких категорий, которые она (Тронто) определяет как «моральные пределы», ограничив тем самым поле деятельности заботы для категорий, лишенных той власти, которой обладают женщины. Эта последняя точка зрения, проникнувшая из христианского послания, без сомнения, поэтому, ценна. Эдит Штайн оживляет для нас эту концепцию, когда утверждает в своем анализе женщины согласно природе и любви: «Защищать, охранять и оберегать, кормить и растить: это ее внутренняя необходимость, действительно материнская... эти особенные свойства делают ее способной заботиться и воспитывать собственных детей; но речь идет о фундаментальной диспозиции, которая не подходит только для этого, но также идет навстречу нуждам мужа и всех существ, которые находятся в сфере ее деятельности»². Этим санкционируется дифференциация во

¹ Цит. по: J.C. Tronto, “Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali” (“Some Premises of Caring Democratic Politics”, 2010, inedito – trad. it. di T. Casadei), *La società degli individui*, n. 38, anno XIII, 2010/2, pp. 34-42 (<http://www.sifp.it/pdf/Tronto.pdf>).

² E. Stein, *Die Frau. Ihre Aufgabe nach Natur und Gnade*, “Edith Steins Werke”, vol. V, a cura di L. Gelber e P. Romaeus Leuven, Nauwelaerts, Lovanio

взаимодополнении, женщина не исключается из общественной жизни, разве что наоборот, признавая в этом особую оригинальность во внимании к тому, что живо и лично, и к предмету, понимаемому как все, таким образом – внимание к конкретному в ущерб абстрактному¹. Особенность аргументации Тронто – ограничивать заботу полем действия социально слабых категорий, среди которых находятся женщины, означает препятствие социальной и этико-политической релевантности в широком радиусе, в который нужно было бы вовлечь всех членов общества с целью избежать основания для несправедливости, в соответствии с теорией справедливости Джона Ролза². Если мы считаем, что теперь уже живем в глобальном мире, наследии открытого общества, где сосуществуют разные этические идеалы, разные культуры и видение мира, также, если это сожителство рискует ежедневно трансформироваться в столкновениях, но чаще, прежде всего, это встречи, диалог, рост уважения одних к другим³, понятно, почему некоторые авторы, такие как Хабермас, Апель, Роллс, ставят акцент на принятии идеального соглашения по поводу универсальных значений, непреложных и обязательных критериев. Развитие научного и технологического прогресса, использование которого особенно проблематично в медицинской области, ставит глубокие вопросы о границах человеческого действия, на основе принципов ответственности и уважения к человеческой жизни. Концепт заботы (*cura* или *Sorge*) – пишет по этому поводу Микеле Боррелли, – должен относиться больше, чем к отношениям человеческого с человеческим, скорее к отношениям человеческого с природой: защищать одаренных разумом существ, но также защищать и

1959; trad. it. di O.M. Nobile Ventura, *La donna*, Città Nuova, V ed. minima, Roma 2007, p. 52.

¹ Цит. по: *ibidem*.

² Цит. по: J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, trad. it., op. cit., pp. 184-189.

³ Цит. по: D. Antiseri, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, vol. 1, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 355.

всех других живых существ и планету Земля¹. «Речь идет о пути, которым мы все вместе следуем, управляемые ответственностью за нас самих и за целостность экосистем, которым мы обязаны жизнью»². Поскольку *забота* является онтологически фундаментальной структурой, населяет мир с другими и среди других, сообщая чувство этой жизни и, таким образом, бытию. Личность, принимая взгляд другого, предпринимает осознание самой себя, актуализирует саму себя в том, чтобы быть даром другим. *Ethos*, в значении ‘жить’, ‘быть в мире’, включает ответственность, охрану, отношения сожителства во имя отношения заботы, которая обращает принцип гуманности. Совершенно точно существуют нравственные ценности, такие как свобода, толерантность, солидарность, честность, расположенность к диалогу, уважение к себе самим и к другим, которые квалифицируют нас в нашей гуманности и которые становятся мостом между духовным миром и объективным окружающим миром. Этика не может существовать без идеи гуманности. Что определяет гуманность в этическом смысле? Наиболее полный ответ нам дал Кант: единство рациональности и моральности – это символ гуманности. Благоразумное существование нравственного субъекта предполагает свободу и ответственность, только в таких условиях мы можем уважать и продвигать такую гуманность, как достоинство в нас и в других: «Действуй в мире, считая гуманность, будь то в своей личности, будь то в каждом другом, всегда и в одно и то же время, как цель и никогда как простое средство»³. Для Канта нравственный закон – это признанный факт с чистым разумом. Это привнесенная в жизнь человеческого сообщества нравственная теология, без теологической структуры, целостный нравственный проект становится

¹ Цит. по: M. Borrelli, *Il pensiero pedagogico*, op. cit., p. 96.

² *Ibidem*.

³ I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* [1785]; trad. it. di V. Mathieu, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Rusconi, Milano 1994, pp. 144-145.

неясным¹, и именно этот теологический смысл ведет к отношениям признания, которые начинаются уже в желании взаимности, которая устанавливается в эмпатической связи с другими, в сердечных и солидарных отношениях, выражаясь в универсальных формулах рациональности закона. Аристотель говорил об исходном призвании этики в горизонте опыта дружеской взаимности. Западня в том, что всегда есть проблема разделения, различия. Согласно стилистам, предложенным сегодня СМИ, успешный человек – это привлекательный, всегда одетый по последней моде, в хорошей физической форме, заманчивый, любой недостаток или дефект вызывает реакцию отдаления, безразличия. Аксель Хоннеч, в своем анализе идеологии признания, настаивает на схеме признания, выученной из современной рекламы: побуждать и адаптировать собственные способности вести себя в соответствии с определенными предложенными стандартами². Как отмечает Франко Фраббони, сегодня *субъект* – личность рискует быть брошенным, чтобы освободить путь для выхода *субъекта* – массы; что, со все большей ясностью, подвергает риску стандартизированной гуманности и серии бездушных возражений повседневные отношения (жестикмуляционные, эмоциональные, когнитивные, гражданские и ценностные), созданные и перенесенные из моделей массового потребления³. Эта модель заглушает проект «заботы» в оригинальном более глубоком значении, с тяжелыми последствиями для того, что касается человека, прежде всего в отношениях затруднения и слабости, поскольку она губит то, что естественно и изначально находится в основе придания

¹ Цит. по: А. MacIntyre, *After virtue. A study in moral theory*, University of Notre Dame Press, Indiana 1981, 1984, 2007; trad. it. di P. Capriolo, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, rev., cura e introd. di M. D’Avenia, Armando, Roma 2007 (rist. 2009), p. 90.

² Цит. по: А. Honneth, *Capitalismo e riconoscimento*, a cura e trad. it. di M. Solinas, Firenze University Press, Firenze 2010, cap. 5. *Riconoscimento come ideologia (Anerkennung als Ideologie*, Suhrkamp, Frankfurt am Mein 2009), p. 94.

³ Цит. по: F. Frabboni, *La scuola rubata*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 17.

единообразия. Под этическим профилем есть необходимость дать ответ на вопрос, каким образом люди должны и могут жить хорошо, в аристотелевском значении, согласно моральным перспективам и удобно для идеалов общества, хорошо организованного и справедливого, поставив себя, таким образом, к защите от несправедливой угрозы¹. Перспектива хорошей жизни, что есть форма реализации заложенная этическим сознанием², своего рода, присутствие перед человеком в условиях краха – это также приложение теории справедливости. Разъяснить диалектику конструкта *человек – институция* предлагает, среди других Рикёр, формулируя «взять на себя заботу» в тройном принятии: забота о себе, о ближнем, о члене общества (я – ты – другой), и реализуя, таким образом, триаду этоса: уважение себя, изменчивость, справедливые институты³. В отличие от Мони, Левин, Бубера, которые предлагают диалектику в двух терминах, формула, построенная триадой, согласно Рикёру, скорее дополняет, чем отвергает дуалистичную⁴. Отличие межличностных отношений, эмблемой которых является дружба, от институциональных отношений, идеал которых справедливость, выгодно для самого персонализма⁵. Этос – это «выдох в замкнутую жизнь, с другими и для других, в правильных институтах»⁶. В направлении к теории речевого акта, изложенной в произведениях Аустино и Сearле, герменевтика Рикёра – это исследование индивидуума, который

¹ Цит. по: F. Caputo, *Etica e pedagogia*, vol. 3, op. cit., pp. 317–328.

² Цит. по: J. Ladrière, *L'etica nell'universo della razionalità*, trad. it., op. cit., pref. di M. Minelli, p. XVIII.

³ Цит. по: P. Ricoeur, “Approaching the Human Person”, *Ethical Perspectives* (1999) 1, p. 45. (This article appeared originally in *Esprit* 57 (1990) as ‘*Approches de la personne*’. Translation by Dale Kidd).

⁴ Цит. по: *ivi*, p. 47.

⁵ Цит. по: *ibidem*.

⁶ P. Ricoeur, “L’etica ternaria della persona”, in A. Danese (a cura di), *Persona, comunità e istruzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (Fi) 1994, p. 78.

демонстрирует и скрывается в языке (речи)¹. Акт, посредством которого устанавливаются отношения между тремя полюсами, это именно речь. Не только «Я» и «Ты», которые выходят на первый план в процессе беседы, но и сама речь как институт: корреляция между речью как институтом и дискурсом как выражением, с одной стороны, и торжественной речью – с другой, составляет отличную модель обращения для каждого отношения среди какого-либо типа институтов (политических, юридических, экономических и т.д.) и для человеческих межличностных отношений². В *триаде ethos* объединяются *лингвистическая триада*, образованная выражением, беседой, речью как институтом³, и *практическая триада*: поступление действия к его агенту (нет агента, который не мог бы обозначить себя самого как автора, ответственного за свои действия – здесь понимаются два компонента для самооценки, которые выражают способность реагировать на наши намерения и способность производить, с нашей инициативы, изменения в ход событий); взаимодействие между агентами и пациентами (человеческое действие, понимаемое как взаимодействие, имеющее многочисленные формы, от кооперации к соперничеству, конфликту); наконец, нет действия, чтобы не обратиться к моделям высшей степени, которые определяют уровень успеха и краха определенного действия, в играх, в искусствах (невозможных для определения без обращения к техническим, эстетическим, нравственным и т.д. предписаниям)⁴. Эта аргументация Рикёра предлагает, как заметил Коррадини, много посылов к анализу, полезному для деятельности учителя и для его действий по отношениям с другими и с каждым в окружении школьных институтов⁵. «Это способ, – замечает Коррадини, – чтобы

¹ Цит. по: F. Caputo, *Etica e pedagogia*, vol. 3, op. cit., p. 93.

² Цит. по: P. Ricoeur, “Approaching the Human Person”, cit., p. 50.

³ Цит. по: *ibidem*.

⁴ Цит. по: *ivi*, pp. 51–52.

⁵ Цит. по: L. Corradini, *Educare nella scuola nella prospettiva dell’UCIM. Nuovi scenari, nuove responsabilità* (1997-2006), Armando, Roma 2006, p. 425.

оценивать, как измерения индивидуальные, так и дружеские, или характеризующиеся как (измерения) в узких группах, ради какого-либо значения или видов деятельности, как институциональных, общественного типа, так и связанных с вопросами правосудия и общего блага»¹. С точки зрения этической, педагогической, социальной, юридической, политической, *заняться заботой* – значит возродить смысл *epimeleia heautou*, этого очень мощного концепта, который проходит через всю историю философской мысли, начиная с Сократа. Фуко замечает, что тот факт, чтобы такие философы как Сократ, Альбин, Апулей, Эпиктет и многие другие советовали заниматься самим собой, не означает, что подобная заботливость сохраняется за тем, кто выбирает жизнь, сходную с их собственной или ограничена на тот период, в течение которого он культивирует философские занятия, но это принцип, имеющий значение для всех, продолжительностью в целую жизнь². Наше обращение к анализу Фуко необходимо, чтобы взять из него подлинный смысл. Согласно общему определению, которое он дает ей (заботе о себе), *epimeleia heautou* – это общее поведение (подход), определенный образ воспринимать вещи, быть в мире, реализовывать определенные действия, не упускать отношения с другими: поведение по отношению к себе, по отношению к другим, по отношению к миру³. *Epimeleia heautou* – это также определенная форма внимания, взгляда: заботиться о себе самом означает в действительности, что преобразуется собственный взгляд со стороны на самого себя⁴. *Epimeleia* всегда предлагает также определенное число действий, и точно те действия, выученные самостоятельно, те, посредством которых ты берешь заботу о себе самом, те, посредством которых изменяешь себя,

¹ L. Corradini, *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIM*, p. 425.

² Цит. по: L.A. Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, a cura di F. Solinas, pref. di C. Arena, Mondadori, Milano 2013, postfazione di M. Foucault, p. 123.

³ Цит. по: M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, trad. it., op. cit., Lezione del 6 gennaio 1982, p. 12.

⁴ Цит. по: *ivi*, p. 13.

очищаешься, изменяешься и преображаешься, как, например, техники медитации, запоминания прошлого, техники по суду совести, или еще те случаи, когда проверке подвергаются представления, которые периодически возникают в памяти и т. д.¹ Этот принцип, согласно которому должно заниматься собой, заботиться о себе самом, был омрачен светом *ПОЗНАЙ САМОГО СЕБЯ*, даже, если нужно сказать, что правило долженствования *знать себя самих* было точно принято в теме *заботы о себе* (также и у Сократа). Согласно Фуко, поводом этому послужил тот факт, что в принципе *заботы о себе* есть нечто, что является для нас нарушением порядка (*Das Unheimliche*). *Нарушение порядка* – это, прежде всего, конструктивный концепт, в котором выражение смещения сил, загадочные связи, которые управляют человеческим организмом, живым и думающим, след биполярности (внешней физической реальности и внутренней психологической) и поиска крепкой связки между субъектом и объектом, изменчивости, которая распутывается в действие, в отношениях, во взаимности, эти основные моменты идентичности, которые распускаются в освобождающей и продуктивной совокупности, что представляет ту волнующую тайну открытости новым возможностям существа и существования, которые квалифицируются в нашей сущности как человеческих существ. Как утверждает Хосе Ортега и Гассет, «человеческая жизнь не есть существование (бытие) того, что есть, а того, что должно стать – должно делать для того, чтобы смочь стать, следовательно, не быть еще. [...] ...радикальная субстанция жизни есть неуверенность. Но, собственно, поэтому, и, в то же время, импульсивно, тревога о безопасности и возведение мира, который делает ее (жизнь) возможной. Человек творит мир для того, чтобы ему удалось спастись в нем, чтобы устроиться в нем...»².

¹ Цит. по: M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, p. 13.

² J. Ortega y Gasset, *Principio de metafísica según la razón vital. Curso 1932-1933*, Heredos de José Ortega y Gasset; trad. it. e introd. di E. Gadea Aliaga, *La ragione nel mare della vita. Principi di metafísica secondo la ragione vitale*, Armando, Roma 2011, p. 128.

Забота о себе – это этика в себе самом, настолько же это способ заботиться о других¹ в нашей личной и общественной жизни. *Забота*, в форме посвящения себя другим, это еще и *гражданский долг*, осязаемое выражение, с античности, глубокой связи с человеком и с общественной жизнью. Человек – это, прежде всего, сообщество², государство, которое существует, чтобы сделать возможной счастливую жизнь³. Человек – единственный среди животных, кто имеет слово... слово создано, чтобы выражать то, что *полезно* и что *вредно* и, впоследствии, *правильно* и *неправильно*: он один воспринимает *добро* и *зло*, *справедливое* и *несправедливое*, и другие значения...⁴. В *Ст. Алквиаде* Сократ объясняет Алквиаду, что он очень самонадеянный, со своей стороны, когда хочет заняться городом. Управлять им, если ты не научился сначала всему тому, что необходимо знать, чтобы управлять: он должен, таким образом, заняться сначала самим собой⁵. В разделе 128с-129с *Ст. Алквиада*⁶ Сократ старается объяснить, что такое человек и в чем состоит *забота*, которую он должен иметь в отношении себя самого, начиная с вопроса: «*что значит заботиться о себе?*», и утверждает, что искусство, с помощью которого мы *заботимся* о каком-либо объекте, отлично от *заботы*, проявляемой нами о вещах, которые принадлежат этому объекту. Подобное различие важно, потому что является отправной точкой для

¹ Цит. по: М. Foucault, *L'Éthique du souci de soi comme pratique de liberté*. Интервью, проведенное Р. Форнет-Бетанкур, Х. Беккерм и А. Гомес-Муллер 20 января 1984 и опубликованное в *Concordia* 6/1984, pp. 99-116; trad. it. dal francese di M. Borrelli, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in M. Borrelli, R.F. Betancourt (a cura di), *Filosofie contemporanee*, Pellegrini, Cosenza 2010, p. 115.

² Цит. по: Aristotele, *Politica*, a cura e trad. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 5° ed. 2000, Libro primo, 1252 a, p. 3.

³ Цит. по: *ivi*, 1252 b, p. 6.

⁴ Цит. по: *ivi*, 1253 a, p. 6.

⁵ Цит. по: М. Foucault, *Le souci de soi*, trad. it., op. cit., p. 48.

⁶ Цит. по: Platone, *Alcibiade maggiore*, in G. Reale (a cura di), *Platone. Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano 1991, p. 621.

того, чтобы различать между тем, что такое собственно человек, и тем, чем он пользуется или без чего не мог бы делать то, что должен. С другой стороны, мы не сможем сами стать лучше без знания того, кто мы. Человек – это та сущность, которую мы называем душой и которая обслуживается инструментом, которым является тело, как сапожник пользуется орудиями своего искусства (ремесла). Отсюда следует, что Дельфийский Оракул с формулой «познай самого себя» не делает ничего другого, кроме как призывает познать собственную душу, чтобы достичь человеческого превосходства и счастья. Мы не познаем себя самих без основополагающего осознания нашей души (раздел 130c-131c)¹. Кто знает часть собственного тела, тот знает то, что ему принадлежит, но не знает себя самого, потому что человек – это ничто иное, как его душа: кто заботится о теле, заботится о том, что является его собственностью, но не о самом себе. *Познать самого себя* означает в большей степени познать собственную душу и заботиться о ней. Этот процесс самопознания совершенствуется в тот момент, когда душа поворачивает свой взор к другой душе. Глаз (субъект – объект) рассматривает другого и смотрит внутрь своей лучшей части, посредством чего может наблюдать себя самого, таким образом познание самого себя реализуется посредством познания объектом (другой душой, другим субъектом, другим собой) и, главным образом, рациональной и умственной частью того объекта. *Познание самого себя* реализуется через познание другого человека (131c-132d)², или, лучше, при рассмотрении души, сходной с нашей и, прежде всего, при желании взглянуть на ту часть, в которой поднимается добродетель души, знание... *Забота о себе*, как дыхание в мудрость столь нравственное, что ум – это следствие сократовского принципа *познать самого себя*³. В эллинистический период и эпоху

¹ Цит. по: Platone, *Alcibiade maggiore*, p. 623.

² Цит. по: *ivi*, pp. 624–625.

³ По этому поводу Мишель Фуко утверждал, что «познай самого себя» затемнило «позаботься о себе самом», потому что наша мораль, которая является аскетической, настаивает на том факте, что *sé* (самость) – это то, от

империи, следуя реконструкции Фуко, первостепенную позицию берет *забота о себе*, направленная как практика самонацеленности, обращенная ко всем, а не только к политической элите: речь идет об активации постоянной коррекции существования через кроветворное знание, что есть способность изменять способ бытия индивида¹. Через такие техники как слушание, чтение и письмо, ученик приобретает истинное слово от учителя, речь которого должна быть выражена в терминах *паррезии* (свободы слова)². Таковое понятие выражает *свободное говорение*, которое противостоит как заискиванию, так и риторике³. Паррезия, свобода слова, – это дискурсивная деятельность, в которой субъект говорит все, что у него на уме, не боясь ничего, прямым образом, открывая другим полностью сердце и мысли посредством речи⁴. Представляет открытый доступ правде, отдаляясь от риторики, которая с ее техницизмами помогает говорящему иметь преимущество перед мнениями своих слушателей⁵. Это механизм, который активизирует процесс саморазъяснения собственной *heautou: parresiastes* (*свободно говорящий*) сообщает, на самом деле, собственную идентичность прозрачным и неискаженным способом. В этой связи не может не прийти на ум дискурсивная этика Хабермаса и Апеля. Истина как речевой продукт – это для теоретиков дискурсивной этики, междисциплинарное исследование, в

чего нам можно освободиться. В греко-римском мире познание себя являлось следствием заботы о себе самих; в современном мире познание себя наоборот составляет фундаментальный принцип (цит. по: M. Foucault, *Technologies of the Self*, trad. it., op. cit., pp. 17–18.)

¹ Цит. по: M. Foucault, *Antologia. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano 2005, Introduzione di V. Sprenntino, p. XLIV.

² Цит. по: *ibidem*.

³ Цит. по: *ibidem*.

⁴ Цит. по: M. Foucault, *Discourse and Truth. The Problematization of Parrhesia*, Northwestern University Press, Evanston 1985; trad. it. di A. Galeotti, *Discorso e verità nella Grecia antica*, introd. di R. Bodei, Donzelli, Roma 2a° ed. 2005, p. 4.

⁵ Цит. по: *ibidem*.

котором все могут участвовать. Речь идет, действительно, о публичной рациональной аргументации. Дискурс, безусловно, предполагает некоторые значимые универсальные *протезисы*:

- *точность* (каждый участник должен уважать нормы аргументативной ситуации: слушать тезисы других);

- *правдивость* (каждый участник должен произносить соответствующие существенные тезисы);

- *достоверность* (каждый участник должен быть искренним);

- *понятность* (каждый участник должен говорить корректно, с уважением к смыслу и грамматическим правилам)¹. Если будет недоставать хотя бы одного из этих требований, невозможно согласие между участниками диалога. Эти требования предполагают общение свободных субъектов и субъектов, не подверженных ни одному типу принуждений. Если эти предположения (протезисы) удовлетворяются, мы находимся внутри идеальной этической ситуации (или дискурсивной этики), модели общения, которая структурируется на равенстве участников и на общем поиске истины. Внутри этого ключа «заботиться», как упражнение самосознания и общения, включает главную цель воспитания, которая восстанавливает объект и субъект в дискурсе и в понимании, выливаясь в самообразование. Это последнее (самообразование), отраженное от лат. глагола *ducere* (вести, управлять), обретает прочность в *e-ducere*, что указывает на возможность быть освобожденными, дать уйти, вести вне (*ex*) собственные способности и дарования человека, насколько и предполагает быть рациональным этическое измерение *responsum* (ответ), *дать ответ*, в смысле ответственности, ввиду общего улучшения

¹ Цит. по: К.-О. Apel, *Die hermeneutische Dimension von Sozialwissenschaft und ihre normative Grundlage*, in К.-О. Apel – М. Kettner (a cura di), *Mythos Wertfreiheit? Neue Beiträge zur Objektivität in den Human- und Kulturwissenschaften*, Campus, Frankfurt/New York 1994; trad. it. di M. Borrelli, *La dimensione ermeneutica della scienza sociale e il suo fondamento normativo*, in К.-О. Apel, *Lezioni di Aachen e altri scritti*, a cura, trad. e pres. di M. Borrelli, Pellegrini Editore, Cosenza 2004, p. 90.

субъекта с точки зрения моральной, интеллектуальной и гражданской. В призыве к самовоспитанию *забота* – это, таким образом, место продвижения достоинства и способностей кого-либо. *Забота* – не в значении пассивном «быть взятым в заботу», а в активном значении «взять заботу на себя», в смысле передать содержимое своего сознания, собственного *Я* и его отношения с другими, прибегнув к мыслям, чувствам, эмоциям. С этической точки зрения, *забота* – это принятие ответственности, для которой, благодаря Левинасу, субъект этически ответствен за своего ближнего, *еще раньше* каждого столкновения сознания и каждого сознательного желания добра и зла, это субъективность, которая, если так можно сказать, получает консистенцию, идентичность и смысл только и исключительно в потоке (движении), не чередующаяся, а единоподобная, из службы и дара, сделанных другому человеку¹, в смысле успокоить другого и ответить ему, сопровождая его в горе, в страдании, во внутренней неуверенности, в его слабостях, проводя открытие и развитие невысказанных возможностей. Свобода и ответственность по отношению к другим внутренне коррелируемые: «...человек, будучи обреченным быть свободным, несет груз целого мира на плечах: он ответствен за мир и за себя самого в качестве способа существования»², – замечает Жан-Поль Сартр. Основная причина, по которой урок *заботы о себе* был забыт, причина, в силу которой место, занимаемое подобным принципом в античной культуре в течение примерно тысячи лет, было стерто, Фуко включает в то, что он называет *картезианским моментом*, который переквалифицировал *познай*

¹ Цит. по: E. Lévinas, *Hors Sujet*, Fata Morgana, Montpellier 1987; trad. it., a cura di, e introd. di F.P. Ciglia, *Fuori dal Soggetto*, Marietti, Genova 1992, *Hors Sujet: appunti di lettura* di F.P. Ciglia, p. XIV.

² J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, Paris 1943 ; trad. it. G. Del Bo; revisione a cura di F. Fergnani e M. Lazzari, *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, il Saggiatore/Net, Milano 2002 (la ed. 1965), p. 628.

самого себя, дисквалифицировав заботу о себе¹. Здесь намек на позиции тех авторов нового времени, от Бэкона до Декарта, через Просвещение и позитивизм XIX века до научных позиций, которые оттуда происходят: знание Бога переходит к человеку, а с наукой и его (Бога) всемогущество², – пишет Галимберти; эмпирическая наука становится новым бесспорным и неоспоримым Богом³, – пишет Боррелли. Забота о себе приобретает значение усиления образа человека, ставшего субъектом, что значит представителем мира, редуцированного до подсчета, до планирования, программирования, ввиду контроля над всеми вещами⁴. Идеология Нового времени, в ее индивидуалистической конфигурации, проникает в каждую сферу жизни из глубины к разным полям знания. Упоение наукой, замечает Боррелли, Новая эпоха связывает *найдейю* и основы того, что мы традиционно и еще сегодня понимаем под термином *Bildung*, и, тем самым, также принцип *заботы*, в формуле *наука = мудрость*⁵. «В Новое время, – утверждает Поссенти, – мы встречаем *Я – субъективность*, *Я – думаю*, желание силы и желание практики, меньше *eros* и еще меньше *agape* (привязанность), так как любовь – имя, которое включает две большие реальности – *eros* и *agape*»⁶. Пребывать в состоянии субъекта, который концентрируется только на себе самом и превращает в объект все оставшееся, – как пишет Поссенти, – значит не считаться с важностью человеческой личности и защитой своего

¹ Цит. по: M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, trad. it., op. cit., Lezione del 6 gennaio 1982, p. 16.

² Цит. по: U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 3° ed. 2004, p. 9.

³ Цит. по: M. Borrelli, *Il tramonto della Paideia in Occidente*, Pellegrini Editore; Cosenza 2013, p. 39.

⁴ Цит. по: U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, op. cit., p. 316.

⁵ Цит. по: M. Borrelli, *Il tramonto della Paideia in Occidente*, op. cit., p. 42.

⁶ V. Possenti, *Essere e libertà*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, Introduzione, p. 9.

достоинства¹. Присутствует незначительная (заботы) конструктивных элементов после той тяжелой теоретической работы, которую провели между IV и VI веками латинские (от Тертуллиана до Августина) и греческие (кападоксы, прежде всего) Отцы по вопросам триединства и христологии, и благодаря которым был внедрен концепт *persona*² с его неповторимым достоинством. Знаменательно в онтологическом ключе определение концепта *persona*, данное Боэцием – это применяемая как к Богу, так и к человеку: *rationalis naturae individua substantia*³ (личность – это индивидуальная субстанция, рациональной природы). Ришар Сен-Викторский предложил другую дефиницию, эксклюзивно метафизическую: личность есть *intellectualis essential incommunicabilis existentia*, невыразимое бытие интеллектуальной сущности⁴. Фома Аквинский улучшит определение Боэция, утверждая, что отдельные индивиды рационального характера обладают специальным именем *persona*, и, поэтому в определении Боэция усматривается индивидуальная субстанция, поскольку личность означает нечто особенное вроде субстанции и добавляется к рациональной природе, поскольку личность относится к отдельной субстанции в ряду рациональных. Проекция Фомы добавит новые детерминативы к концепту личности. Ее формализованный состав дан посредством *actus essendi*, который придает личности свойство разобщенности в тройном значении: индивид как личность не может общаться с другими предметами как часть, будучи целостным; не может общаться как всеобщее

¹ Цит. по: V. Possenti, *Il principio-persona*, Armando, Roma 2006, p. 17.

² Цит. по: C. Vigna, *Sostanza e relazione. Una aporetica della persona*, in V. Melchiorre (a cura di), *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano, 1996, p. 175.

³ S. Boezio, *Contra Eutychen et Nestorium, III*, (Contro Eutiche e Nestorio), in *La consolazione della filosofia. Gli opuscoli teologici*, a cura di L. Obertello, Rusconi, Milano 1979, p. 326.

⁴ Цит. по: Riccardo di S. Vittore, *De Trinitate*, texte critique avec introduction, notes et tables publ. par J. Ribaillier, Vrin, Paris 1958, Libro quarto, XXIII, p. 188.

(универсальное) общается с отдельными элементами, поскольку личность – это нечто имеющее силу; не может общаться как нечто *принимающее на себя*, потому что то, что *принимает на себя*, переходит в особенность (индивидуальную) *брать (принимать) на себя* и больше не имеет своей собственной (индивидуальной) особенности; наоборот, против концепта личности не действует способность *принимать на себя*¹. Разобщенность личности не означает отсутствия сопричастности, отношений или солипсистской закрытости, скорее означает уникальность и неповторимость «человеческого Я». Джаммбатиста Вико в первой главе первой части книги II *Принципов новой науки...* («О поэтической метафизике...»), останавливался на чувстве опустошения, которое ощущаешь, когда понимаешь индивидуальную уникальность, так как она приводит к одиночеству и к необщительности². Уникальность Я не исключает признания уникальности другого Я. В этом признании реализуются отношения, базируемые на принципе *заботы о себе* и о другом, которые влекут за собой поведение слушания и безусловной открытости. И еще Фома дал нам идею этого наличия *взять на себя заботу* с помощью концептов *esse in se*, что значит человек как уникальный неповторимый субъект, который самоидентифицируется в отношениях с внешним (*esse per se*) и вместе открывается другому (*esse ad*), устанавливая с другими модель отношений соучастия (*esse cum*).

В Новое время концепт личной идентичности, тесно связанный с выстраиванием самого себя, со всей его насыщенной проблематикой доказывался Декартом в *Рассуждении о методе* посредством разработки теории, базирующейся на дуализме между *res cogitans* (мысль) и *res extensa* (тело), этот концепт, который включает

¹ Цит. по: Т. d'Aquino, *Le questioni disputate*, vol. III, *De Veritate (La Verità)*, trad. it. di R. Coggi, Quaestio 29, articulus 2, Edizioni Studio Domenicano, Bologna 1993, p. 853.

² Цит. по: G. Vico, *Principj di scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni*, Gaetano EboLi, Napoli 1811, cap. 1, sezione prima del libro II, p. 168 sgg.

«мыслью» (субстанцию, которая думает) в субъективистскую клетку, лишенную отношений с внешней реальностью¹, даже если бы Декарт постарался бы потом решить подобное противопоставление при помощи теории пинеальной железы (эпифиза), помещенной в центре мозга, том месте, в котором мысль и тело, по его мнению, взаимодействовали. «Насколько был бы недоволен Декартом Аристотель, если бы знал его!»², – замечал португальский невролог Антонио Дамазио. Картезий (Декарт), действительно, по мнению Дамазио, помог изменить курс медицины, сделав так, чтобы она отклонилась от ориентации «органической» или, лучше, «организменной», по которой ум (рассудок) находится в теле, которая преобладала со времен Гиппократов до Ренессанса³. «...глубокое разделение между телом и разумом... указание на то, чтобы нравственный закон, и рассуждение, и страдание, которое происходит от физической боли или душевного расстройства, смогли существовать отдельно от тела. В особенности: отделение самых отработанных видов деятельности рассудка от структуры и от функционирования биологического организма»⁴, – это, согласно Дамазио, ошибка Декарта. Одно из следствий картезианского дуализма – это то, что мы склонны видеть эмоцию и разум не только как различные сферы, но так же, как силы, которые работают в оппозиции друг с другом. В XX веке мы увидим разложение картезианской темы и то, как со все большей настойчивостью появляются размышления над проблемой интересубъективности. С философской точки зрения можно согласиться с Хабермасом, который указал на Гегеля как предвестника знания об интересубъективности. Гегель ведет формирование *Я* из процесса образования, связанного с коммуникативным объединением предметов,

¹ Цит. по: A.R. Damasio, *Descartes' Error. Emotion, reason and the human brain*, Avon Books, New York, 1994, trad. it. di F. Macaluso, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995, p. 340.

² *Ibidem*.

³ Цит. по: *ibidem*.

⁴ *Ivi*, pp. 338-339.

которые противопоставлены друг другу¹. Уже в своей *Jenaer Systementwürfe* Гегель утверждает, что сознание складывается посредством тройного процесса, который включает **язык**, что есть идеальная экзистенция духа, посредством которой народ выражает себя²; **труд**, что значит взаимодействие между человеческим обществом и естественным миром, из которого извлекаются средства существования; и взаимное **признание** (*Anerkennen*), что есть выдвигание себя самого как отдельной совокупности сознания в другой отдельной совокупности сознания³. Нельзя не подумать о Гуссерле, замечательно противопоставленном (Гегелю) Рикёром в очерке «Гегель и Гуссерль. По вопросу intersубъективности»⁴. Гуссерлевская феноменология пытается поставить вопрос о нашей способности вступать в отношения с другими. С этой точки зрения следует проанализировать страницы *Пятой медитации* Гуссерля, на которых представлен решительный вклад в проблему так называемой *intersубъективности*. В частности, на этих страницах intersубъективность определяется как процесс, который парадоксально состоит в достижении субъектом двойного присутствия в том смысле, что *другие* не суть *другой* как *другая* сторона той же медали. Подобный способ обозначения *Я*, поскольку другой допускает значимость собственной идентичности и, одновременно, значимость отношений в процессе,

¹ Цит. по: J. Habermas, *Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenaenser „Philosophie des Geistes“*, in *Id., Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1968; trad. it. di M.G. Meriggi, *Lavoro e interazione*, con un saggio di M.G. Meriggi su Habermas, *il movimento studentesco e la classe operaia*, Feltrinelli, Milano 1975, p. 31.

² Цит. по: G.W.F. Hegel, *Jenaer Systementwürfe III, Gesammelte Werke*, Bd. 8 (hrsg. V. R.-P. Horstmann u. Mitar. v. J.H. Trede), Meiner Verlag, Hamburg 1976; trad. it. parz. di G. Cantillo, *Filosofia dello spirito jenese*, Laterza, Roma-Bari 1984, ed. Speciale a cura di Lampi di stampa, Roma 1999, Frammento 22, p. 55.

³ Цит. по: *ivi*, Frammento 22, p. 44.

⁴ P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, Seuil, Paris 1986; trad. it. di G. Grampa, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaka Book, Milano 1° ed. 1989, seconda ristampa 2004, pp. 271-292.

посредством которого другой приобретает определенную форму присутствия. Старое *МЫСЛЮ* заменяется *Paarung* – спариванием, компоненты которого ассоциативно составлялись опытным путем из того, что чужое или отличное от меня, процесс, посредством которого «ЭГО и АЛЬТЕРЭГО даны навсегда и обязательно в первоначальном парном соединении»¹. «Для объединения спаривания характерно, что в наиболее примитивном случае, два элемента даны интуитивно и явно в единении сознания и поэтому также в абсолютной пассивности, даже существенным образом; и поэтому, независимо от того факта, наблюдают за ними или нет, поскольку это различные проявления, феноменологически образуют целостность подобия (сходства) и поэтому всегда представляют пару»². (Пред)намеренное взаимопонимание имеется, когда чужое органическое тело предстает как схожее с собственным органическим телом, что значит таким образом, чтобы сформировать феноменальное парное соединение с моим телом. Субъект испытывает это тело как чужое тело посредством перемещения сознания³. Через тело мир для нас доступен и открыт. Тело в его двойном единстве *Körper* (тела как биологической сущности) и *Leib* (живого тела как места чувств, эмоциональности, отношений и т. д.). Тяжелейшее следствие отсутствующей связи между *Я* и телом, между внешним миром и внутренним, – это то, что личность не растет, сжимается, размельчается или просто не существует. Уже Лакан, в обращении к формуле, созданной Артуром Римбаудом: *Я – другой (Je est un autre)*, напоминает нам, что возведение нашего *Я* проходит через возможность видеть нас

¹ E. Husserl, *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, Kluwer Academic Publishers B.V. 1950, 1963; trad. it. e a cura di F. Costa, *Meditazioni cartesiane*, con l'aggiunta dei *Discorsi parigini*, pres. Di R. Cristin, Bompiani, Milano 5° ed. Riv. 2009, *Quinta Meditazione*, p. 132.

² *Ivi*, pp. 132-133.

³ Цит. по: *ivi*, p. 133.

объективно, посредством зеркала – отражения, взора другого (человека)¹. Также в обращении к определению intersубъективности, изложенном Гуссерлем, Витторио Галлезе говорит о «воплощенной симуляции», то есть, о механизме, поддерживаемом *зеркальными нейронами*, благодаря которому мы имеем способность узнавать в том, что видим что-либо, что входит в отношения резонанса с нами, что-либо из того, что мы присваиваем опытным путем, что можем сделать своим; таким образом значение чужого опыта включено не в качестве объяснения, но благодаря прямому пониманию, так сказать, изнутри². «Зеркальные нейроны» – это клетки мозга (кора *pre-motoria*), существование которых было впервые выделено при наблюдении за поведением обезьян в начале девяностых годов прошлого века Джакомо Ригуцолатти и его бригадой, включающей, среди других, Коррадо Синигалли и Витторио Галлезе, при институте физиологии Пармского университета. «Речь идет о нейронах, которые ведут себя как нейроны-моторы, когда активируются для собственного действия, между тем они демонстрируют собственное своеобразие, когда активируются в ответ на то же самое действие, совершенное другими. Как *кузены-моторы*, также каждый из *зеркальных нейронов* активируется очень специфическим образом для определенного действия. Цель действия чужого – это, таким образом, основной критерий, на базе которого эти нервные клетки могут быть классифицированы, по аналогии с *нейронами-моторами*, на *нейроны-закрепители*, *нейроны-держатели*, *нейроны-рватели*,

¹ Цит. по: J. Lagan, *Le stade du mirror comme formateur de la fonction du Je*, in Id., *Écrits*, Seuil, Paris 1966; trad. it. a cura di G. Contri, *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in Id., *Scritti*, vol.I, Einaudi, Torino 1974.

² Цит. по: V. Gallese, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, Rivista di Psicoanalisi, 2007, LIII, 1, 197-208. Articolo online: (<http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/Gallese%20-%20Riv%20Psicoanalisi.pdf>), p. 5.

нейроны-оставлятели и т. д.»¹. Мозг связан с телом, которое реагирует, которое движется, которое страдает в своем продолжающемся взаимодействии с миром², производя сопереживание, связь, сочувствие. «Другими словами, – объясняет Галлезе, – мы обычно находимся в отношениях *намеренного согласия* с намеренными отношениями других. Эта перспектива накладывается не только на мир действий, но также и больше в основном на эмоциональный и чувственный опыт, прожитый другими. Мы не отдалены от значения действий, эмоций или чувств, испытанных другими не только потому, что разделяем их, но также, потому что привыкли к нервным механизмам, которые их стягивают. Благодаря *намеренному согласию*, другой, который стоит напротив нас, – это гораздо больше, чем репрезентативная система: другой – это другая личность как мы. Система зеркальных нейронов правдоподобно представляет нервную взаимосвязь этого намеренного созвучия»³. С рациональной точки зрения, неспособность развивать полное и законченное намеренное созвучие с другими, ведет, как следствие, к невозможности сочувствовать другим. Открытие этого нервного механизма, богатое также следствиями в области гуманитарных наук, открывает, среди прочего, новые перспективы в области исследования аутизма: гипотеза о том, что *зеркальные нейроны* не функционируют у аутистов должным образом, потому что моторная базовая память у подобных

¹ G. Rizzolatti, L. Voza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna (1a ed. 2008), 4a rist. 2012, pp. 32-33.

² Цит. по: V. Gallese, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, cit., p.3.

³ Nei neuroni' specchio il riflesso sociale della natura umana. Интервью Феличе Чимати, взятое Витторио Галлезе (извлечено из "il manifesto" от 22.06.2005) [http://www.criticamente.com/bacheca/bacheca_cultura_e_arte /Cimati_Felice_Nei_neuroni-specchio_il_riflesso_sociale_della_natura_umana.htm](http://www.criticamente.com/bacheca/bacheca_cultura_e_arte/Cimati_Felice_Nei_neuroni-specchio_il_riflesso_sociale_della_natura_umana.htm)).

субъектов ущербна, предполагает, что реабилитация должна направляться в область нейро-моторики¹.

Каждый человеческий субъект, невзирая на определенные структурные и функциональные трудности, касающиеся уровня физического, психического или чувственного, имеет свой «собственный» специфический способ устраиваться в мире, быть в мире, быть с другими. Разнообразие, как движение, посредством которого человек скрывается, раскрывается, сообщает о себе под взглядом и словами другого, лежит в основе конкретно своей собственной субъективности, своего «уникального достоинства».

Из вышесказанного видно, насколько *забота* является нечто большим, чем ее редукция до простой формулы *познай самого себя*, интерполированной в измерение узко когнитивного термина. Говоря с педагогической точки зрения, *забота* доказывает, наоборот, семантику гораздо больше отчетливую и богатую, которая, вероятно, имеет доонтологические корни, и, которые помещают ее, таким образом, в такие условия, что человеческое существо не есть одно в мире, но его часть и участвует сознательно. Этот доонтологический семантический смысл нужно восстанавливать, как показывает намеченный здесь анализ, поскольку *забота* есть не только *знать самого себя*, но *conditio sine qua non* (обязательное условие) наличия жизни в мировом человечестве. Если человеческая *humanitas* – это не только знание самого себя и мира, но также действие и взаимодействие человека с самим собой и с миром, тогда *забота* – тот основополагающий элемент, который управляет и составляет человечески возможные отношения также и прежде всего в их нормативно-взаимообусловленном измерении. Так *забота* становится не только знанием, но также озабоченностью за другого. Этот другой будет тем *оплотом*, который существует и которому *забота* помогает существовать. Этот оплот, который сам *Я* и который является каждым

¹ Цит. по: G. Rizzolatti, I segreti dei neuroni specchio, TreccaniChannel, video intervista, 26-maggio-2009.

Другим, для которого *взять заботу* – это продолжающийся и обоюдный акт взаимосвязи, а не исключения. В конечном счете *педагогическая забота как отношение поддержки* не есть зарезервированный путь одной особой категории воспитателей, скорее – это субстрат, общий для любого воспитания. Каждый, воспитывая, пользуется этим субстратом и каждое воспитание структурируется внутри этой семантики *заботы* как пережитой связи, связи, достигнутой опытом, связи, внутри которой воспитывающий экспериментирует с самим собой в отношениях с *другими* и во взаимной *заботе*, что, наконец, не есть ничто иное, как цель любого воспитания: быть самим собой в гармонии с Другими в связи солидарной ответственности и взаимной любви к самим себе и к миру, частью которого мы являемся и которому мы обязаны нашими возможностями и существованием.

Избранная библиография

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах. Т. II. Мир преломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / Сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова и О.И. Варьяш. М., 1994. – 352 с.
2. Аристотель Политика // Сочинения: В 4-х томах. Т. 4 / Пер. с древнегреч. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.
3. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с франц. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. – 416 с.
4. Балашова Н.Ю. Вольфганг Ратке – немецкий мыслитель и педагог XVII в. М., 2004. – 266 с.
5. Барбашин М.Ю. Институты и этногенез: институциональное воспроизводство этнической идентичности в локальных сообществах: монография. – Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2013. – 356 с.
6. Барбье Ф. Европа Гуттенберга. Книга и изобретение западного модерна (XIII-XVI вв.) / Пер. с фр. И. Кушнаревой; под науч. ред. А. Марковой. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2018. – 496 с.
7. Бах А. История немецкого языка / Пер. с нем. Н.Н. Семенюк. М., 1956. – 344 с.
8. Безрогов В.Г. Обучение ремеслу и обучение культуре в педагогической системе Аристотеля // Психолого-педагогический поиск. 2012, № 22. С. 85-92.
9. Безрогов В.Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I – V веках: Дис. д-ра пед. наук. – М., 2004.

10. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 459 с.
11. Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г. Обучение грамоте в учебных пособиях по чтению Валентина Икельзамера // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. – С. 147–158.
12. Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Высшее образование для полиса и человека: идея заботы о себе в интерпретации Платона // Alma-mater (Вестник высшей школы). 2014. № 12. – С. 92–95.
13. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. – 937 с.
14. Беленчук Л.Н. Педагогические идеи Московского государства XVI в. // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2016. Вып. 3(43). – С. 61–73
15. Бёмер Г. История ордена иезуитов / Пер. с нем. Н. Попова. – М.: Ломоносовъ, 2012. – 216 с.
16. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
17. Березина Л. Ю. Графы и их применение. М., 1979. – 144 с.
18. Бессонова Л.П. Инновации в образовании: сущность и социальные аспекты. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. – С. 13–16.
19. Бим-Бад Б.М. Образование как инструмент культурной регуляции истории человечества (стенограмма выступления на Первом национальном форуме российских историков педагогики, Москва, 25 апреля 2013 г.) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. – С. 150–157.
20. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. – 223 с.

21. Бим-Бад Б.М. Ян Амос Коменский – вызов человечеству // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2(42). С. 21–25.
22. Блинова Т.Б. Иезуиты в Беларуси (Их роль в организации образования и просвещения). – Гродно: ГрГУ, 2002. – 425 с.
23. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. 2016. № 3(48). С. 4–11.
24. Бхаскар Р. Общества / Пер. с англ. // Социологос. 1991. Выпуск 1. Общество и сферы смысла / Сост., общ. ред. и предисл. В.В. Винокурова, А.Ф. Филиппова. – М.: Прогресс, 1991. – С. 219–240.
25. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 508 с.
26. Ведута О.В. // Математические методы и модели в управлении, экономике и социологии: Сборник научных трудов. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2014. – С. 50–52.
27. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
28. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
29. Вивес Х.Л. Практика латинского языка / Пер. Н.И. Ревякиной // Проблемы современного образования. – 2014. № 6. – С. 53-76.
30. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
31. Восхождение к истории педагогики: монография. В 2-х томах. Т. 1: Теория истории педагогики. История педагогики за

рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: Академия социального управления, 2014. – 188 с.

32. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. М.А. Журиной, С.Н. Земляного, А.А. Рыбакова, И.Н. Буровой / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

33. Галкин В.П. Проблемы современности: теоретические аспекты и основы экологической проблемы: контекстное учебное пособие к циклу «Экологические проблемы человечества». Ч. 2: Толкователь слов и идиоматических выражений. – Чебоксары: НИ-УМП Чуваш. гос. ун-та им. И.Н. Ульянова, 1997. – 220 с.

34. Гарднер М. Математические головоломки и развлечения. – М.: Мир, 1971. – 512 с.

35. Гарднер М. Математические досуг. – М.: Мир, 1972. – 496 с.

36. Голубкин Ю.А. Филипп Меланхтон и его «Наставление визитаторов» // Европейская педагогика от античности до Нового времени. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1994. Ч. 3. – С. 54–58.

37. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык-Медиа, 2005. – 1062 с.

38. Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения. / Пер. с фр. И. Эльфонд. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 720 с.

39. Джевала С.С., Бутенко Л.И. Инновации в современном образовании, анализ нововведений в оценке качества образования – единого государственного экзамена // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. – С. 46-48.

40. Диттес Ф. История воспитания и обучения. – СПб: Типография В. Безобразова и К°, 1873. – 286 с.

41. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА, 2003. – 381 с.

42. Дьюи Д. Демократия и образование // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак:

Учебное пособие / Под ред. Г.Б. Корнетова; сост. А.И. Салов. – М.: Академия социального управления, 2009. – С. 18-127.

43. Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Учпедгиз, 1960. – 331 с.

44. Зыков А.А. Основы теории графов. – М.: Вузовская книга, 2004. – 664 с.

45. Идеи эстетического воспитания: антология в двух томах. Том первый: Античность, средние века, Возрождение. – М.: Искусство, 1973. – 408 с.

46. Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Т. 2. / Пер. с нем. М.Н. Ботвинника. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. – 259 с.

47. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя / Пер. с англ. и вступит. стат. О.В. Алиевой. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2014. – 216 с.

48. История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения: учебник / под ред. Л.М. Брагиной. М.: Высшая школа, 1999. – 479 с.

49. Кальвин Ж. Наставления в христианской вере / Пер. с фр. А.Д. Бакулова. М.: Изд-во Российского гуманитарного университета, 1997. – 582 с.

50. Кампанелла Т. Город Солнца / Пер. и комм. Петровского Ф.А. // Идеи эстетического воспитания: антология в 2-х томах. Том 1: Античность. Средние века. Возрождение. / Сост.: С.С. Аверинцев, В.П. Шестаков – М.: Искусство, 1973. – С. 399–401.

51. Кариков С.А. Брауншвейгский школьный устав 1528 года // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Збірник наукових праць. – Харків: Харківський національний університет, 2001. – С.165-172.

52. Карпов А.О. Познавательная культура Реформации // Философия образования. 2012. № 5(44). – С. 207–215.

53. Касторидис К. Воображаемое установление общества / Пер. с фр. Г. Волкова. М.: Гнозис – Логос, 2003. – 480 с.
54. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
55. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / Пер. А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том II. Отдельные произведения. – М.: Учпедгиз, 1939а. – С. 233–262.
56. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Великая Дидактика / Пер. Д.Н. Королькова. – М.: Учпедгиз, 1939б. – 322 с.
57. Коменский Я.А. Материнская школа (пер. с лат.). // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические произведения. Том II: Отдельные произведения / Под ред., с вводными статьями и прим. проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1939в. С. 10–51.
58. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Пер. с лат. Ю.Н. Дрейзина. – М., 1957. – 352 с.
59. Коменский Я.А. Пансофическая школа / Пер. проф. В.Н. Ивановского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II. Отдельные произведения. – М.: Учпедгиз, 1939г. – С.146-193.
60. Корзо М.А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 672 с., 5 ил.
61. Корнетов Г.Б. Древнегреческие истоки педагогических традиций // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры: Материалы Седьмой национальной научной конференции. – Москва, 17 ноября 2011 г. / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. – С. 80–82.

62. Корнетов Г.Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1(49). – С. 15–40.
63. Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли: Учебно-методический комплекс. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 196 с.
64. Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. – М.: АСОУ, 2013б. – 436 с.
65. Корнетов Г.Б. Модуль «Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки: историко-теоретическое изучение» // Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества: Учеб. Пособие / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2013в. – С. 9–72.
66. Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. – М.: АСОУ, 2014. – 256 с.
67. Корнетов Г.Б. Педагогика и образование: вчера, сегодня, завтра: монография. – М.: АСОУ, 2019. – 348 с.
68. Корнетов Г.Б. Педагогические институции: историко-теоретический аспект // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2017. – С. 22–84.
69. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.
70. Корнетов Г.Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 13–21.
71. Кочергин А.Н. Моделирование мышления. – М.: Политиздат, 1969. – 224 с.
72. Кошкина Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2012. № 5(94). С. 83–95.

73. Крылова И.Б. Школа – центр сферы образования: современный контекст проблемы // *Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия* / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. Москва-Владимир: Калейдоскоп, 2007. – С. 250–254.
74. Кузнецов А.М. Компонентного анализа метод // *ЛЭС*. – С. 233–234.
75. Куличкова О.Ю. Различные стили обучения в Германии рубежа XVI в. в восприятии Мартина Лютера // *Общество и цивилизация*. 2015. Том 2. – С. 11–15.
76. Курило О.В. Образовательно-просветительская деятельность лютеран в России (XVI–XX вв.) // *Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог* / Сост. Курило О.В. – М.: Изд-во РОУ, 1996а. – С. 188–204.
77. Курило О.В. Педагогические взгляды и деятельность Мартина Лютера в свете идей гуманизма и Просвещения // *Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог*. – М.: Изд-во РОУ, 1996б. – С. 161–180.
78. Куровская Ю.Г. Основы когнитивной лингвистики через призму педагогической науки // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2014. № 3. – С. 91–97.
79. Лаптева Л.П. Мартин Лютер и Филипп Меланхтон в русской педагогической литературе XIX – начала XX вв. // *Вестник Университета РАО*. 1998. № 9. – С. 124–134.
80. Лиценбергер О.А. Евангелическо-лютеранская церковь в Российской истории (XVI–XX вв.). – М.: Фонд «Лютеранское наследие», 2003. – 544 с.
81. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ: дис. на соискание ученой степени доктора философских наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 323 с.
82. Лукацкий М.А. Понимание – базовая функция педагогической науки // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2011. № 3. – С. 83–92.

83. Лурье З.А. Конфессиональные аспекты гуманизма в 1520-1530-е гг. // Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени. 2014. № 11. – С. 42–65.
84. Лурье З.А., Полякова М.А. Брауншвейгский церковный устав Иоганна Бугенхагена о реформе образования // *Proslogion: Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени*. 2018. № 2. – С. 189–216.
85. Лютер М. Большой Катехизис: Книга согласия / Пер. с нем. К. Комарова. – Минск: Пикорп, 1996.
86. Лютер М. К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства / Пер. Ю.А. Голубкина // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / Сост. О.В. Курило. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – С. 12–90.
87. Лютер М. Краткий катехизис / Пер. с нем. К. Комарова. – Минск: Пикорп, 1996.
88. Лютер М.: О поклонении Причастию / Пер. с нем. В. Володина. // Труды Лютера. Т. 36. Фонд «Лютеранское наследие».
89. Лютер М. Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы / Пер. Ю.А. Голубкина // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / Сост. О.В. Курило. – М.: Изд-во РОУ, 1996г. – С. 91–118.
90. Лютер М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу / Пер. О.В. Курило // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / Сост. О.В. Курило. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – С. 118–154.
91. Лявшук В.Е. Организационные аспекты образовательной модели иезуитского коллегиума. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 239 с.
92. Мак-Люэн Г.М. Галактика Гутенберга: сотворение человека печатной культуры / Пер. с англ. А. Юдина – Киев: Ника-Центр, 2003. – 432 с.

93. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с фр. М.А. Сокольской – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1998. – 426 с.
94. Марчукова С.М. Об эвристических методах работы с историко-педагогическими источниками // Проблемы современного образования. 2013. № 2. – С. 39–53.
95. Марчукова С.М. Эвристический потенциал наследия Коменского: опыт современного осмысления // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2(42). – С. 57–66.
96. Мацкевич В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования // Индивидуально-ориентированная педагогика: сборник научных трудов по материалам 2-ой научной тьюторской конференции и региональных семинаров. – Москва; Томск, 1997. – С. 4–18.
97. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2- изд., испр. и доп. – М.: ГУПИ, 1938. – 512 с.
98. Меланхтон Ф. Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Генриха Саксонского / Пер. Ю.А. Голубкина // Европейская педагогика от античности до Нового времени: Исследования и материалы. Ч. 3. – М., 1994. – С. 58–64.
99. Меланхтон Ф. О школах / Пер. В.М. Володарского // Идеи эстетического воспитания: антология в 2-х томах. Том 1: Античность. Средние века. Возрождение. / Сост.: С.С. Аверинцев, В.П. Шестаков – М.: Искусство, 1973. – С. 360–362.
100. Мельников Г.П. *Harmonia mundi* в философии образования Я.А. Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3-4 июня 2015 г.) / Под ред. С.М. Марчуковой, Р. Мниха. – СПб.: Петершуле, 2016. – С. 7–18.

101. Меньшиков В.М. Российская школа в контексте европейского образования (историко-теоретический анализ): Дис. д-ра пед. наук. – М., 1996.
102. Николенко Е.Ю. Интерактивная лингводидактическая среда при обучении иностранному языку (русскому как иностранному) // Вестник ЦМО МГУ. 2010. № 2. – С. 44–47.
103. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах. / Научно-ред. совет: В.С. Стёпин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 2000. Т. 1–4. – 2659 с.
104. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.
105. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / пер. с англ. А.Н. Нестеренко. – М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 90 с.
106. От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху древности и средневековья / Под ред. Т.Н. Матулис. – М.: Изд-во Рос. Ун-та Дружбы народов, 1998. – 530 с.
107. Панченко Т.М. Школа как институт социализации // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – № 1.
108. Пичугина В.К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека // Известия ВГПУ. 2014. № 4(89). – С. 175–179
109. Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / Науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. – 180 с.
110. Платон. Государство / Перевод А. Н. Егунова // Собрание сочинений в трех томах. – М., 1971.
111. Платон. Диалоги Платона.
112. Платон. Законы. Кн. VII.
113. Политический глоссарий.

114. Полякова М.А. Базовая модель школьного образования как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). – С. 41–57.
115. Полякова М.А. Возникновение классно-урочной системы как инновации XVI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. – С. 55–61.
116. Полякова М.А. Интерпретация школы: социолингвистический и историко-педагогический аспекты // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 8(112). –С. 10–18.
117. Полякова М.А. Когнитивно-лингвистический анализ текста как инструмент историко-педагогического исследования (на некоторых примерах из Краткого катехизиса Мартина Лютера) // Известия Российской академии образования. 2015. № 4(36). – С. 77–86.
118. Полякова М.А. О некоторых культурологических и историко-генетических корнях современного понимания образования // Педагогика. 2019. № 1. – С. 22–31.
119. Полякова М.А. Педагогика Cinquecento: учебно-методическое пособие. – Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Издательство «Эйдос»), 2020. – 218 с.
120. Полякова М.А. Педагогическая институция и возможности ее интерпретации посредством базовых моделей школ // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2(50). – С. 14–25.
121. Полякова М.А. Педагогическая метафоризация как метод познания воспитательных процессов западной цивилизации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 3 – С. 97–105.
122. Полякова М.А. Педагогические инновации прошлого: опыт иезуитских коллегиумов // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2019. №. 1. – С. 69–76.

123. Полякова М.А. Педагогический идеал Эразма Роттердамского // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. – С. 189–198.
124. Полякова М.А. Проблема генезиса школы в системе институтов социализации // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2015. № 9. – С. 57–62.
125. Полякова М.А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии: исторические предпосылки, содержание, практическая реализация. / Под. ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ; Калуга: Изд-во «Эйдос», 2010. – 192 с.
126. Полякова М.А. Социальные институты и педагогические институции: проблемы идентификации и возможности эксплуатации // *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / Под редакцией Г.Б. Корнетова*. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. – С. 80–90.
127. Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. / Под. ред. Г.Б. Корнетова. – Калуга: Издательство «Эйдос», 2016. – 272 с.
128. Полякова М.А. Формирование картины мира в катехизисах Мартина Лютера // *Школьные пособия раннего Нового времени: от Часослова к Orbis sensualium pictus*. Коллективная монография / Под ред. К.А. Левинсона, Ю.Г. Куровской, В.Г. Безрогова – М.: Памятники исторической мысли, 2017. – С. 114–138; 213–226.
129. Полякова М.А. “Leges scholae bene ordinatae” Коменюса и немецкие школьные уставы XVI в. // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2017. № 4. – С. 3–15.
130. Полякова М.А. «Schulmethodus» Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве // *Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана*. 2014. № 2(16).

131. Порозовская Б.Д. Мартин Лютер: его жизнь и реформаторская деятельность // Ян Гус. Мартин Лютер. Жан Кальвин. Торквемада. Лойола: Биографические очерки. – М., 1995. С. 57–166.
132. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах: Учебное пособие / Сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов. Под общ. ред. Т.Н. Матулис. – М., 1996. – 416 с.
133. Прокопьев А.Ю., Лурье З.А. Лютер пять веков спустя. Размышления над книгой Хайко Обермана // *Proslogion: Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени*. 2017. Том 3. № 1. – С. 235–257.
134. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер. Н.М. Любимова. – СПб, 2013. – 832 с.
135. Ревякина Н.В. О диалогах Хуана Луиса Вивеса «Практика латинского языка» // *Проблемы современного образования*. 2014. № 6. – С. 53–76.
136. Рейер А. Особый и чрезвычайный доклад о том, как по Божиему соизволению могут и должны быстро и с пользой обучаться мальчики и девочки, включенные в младшие школьные группы, в деревенских школах и в городах княжества Гота / Пер. с нем. М.А. Поляковой // *Историко-педагогический ежегодник*. 2010 год / Гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2010. – С. 134–142.
137. Романов А.А. Дискуссия о категориях истории педагогики (по страницам журнала «Психолого-педагогический поиск» // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 1(49). – С. 53–67.
138. Савин М.В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // *Историко-педагогический журнал*. 2012. № 3. – С. 102–114.
139. Савина С.Л. Политика Реформации в области образования // *Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала нового времени (Исследования и материалы)*: Сб. науч. тр. – М.: Издательство АПН СССР, 1990. – С. 113–121.
140. Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. – СПб: Наука, 2007. – 594 с.

141. 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.
142. Соловьев Э.Ю. Непобежденный еретик: Мартин Лютер и его время – М.: Молодая гвардия, 1984. – 288 с.
143. Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / Под ред. чл.-кор. АН СССР В.И. Рутенбурга. – Л.: Наука, 1986. – С. 127–151.
144. Терентьев А.А. Школа как социальный институт российского общества: Структурно-генетический анализ: Дис. д-ра филос. наук. – Нижний Новгород, 1998.
145. Учитель и ученик: становление интересубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья). Коллективная монография под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2013. – 706 с.
146. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2018 года.
147. Филичева Н.И. Немецкий литературный язык. – М.: Высшая школа, 1992. – 176 с.
148. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
149. Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. – М.: «Ad Marginem», 1999. – 479 с.
150. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Библихина. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503, [9] с.
151. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. В.В. Ошиса – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

152. Хёйзинга Й. Эразм // Культура Нидерландов в XVII веке. Эразм. Избранные письма. Рисунки / Пер. Д.В. Сильвестров, комм. Д.Э. Харитонович. – СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2009. – 680 с.

153. Хрестоматия по истории Древней Греции / пер. М.Н. Ботвинника. – М.: Мысль, 1964. – 695 с.

154. Хуторской А.В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения // Школьные технологии. 2012. № 6. – С. 107–109.

155. Хуторской А.В. Дальтон-план Елены Паркхерст и другие зарубежные системы обучения // Народное образование. 2012. № 8. – С. 220–228.

156. Хуторской А.В. Дидактические системы XX века // Народное образование. 2012. № 7. – С. 151–158.

157. Цветаев Д.В. Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра. – 1889. (Варшавские университетские известия. 1889. №8).

158. Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. – М.: Т-во «Мир», 1923. – 149 с.

159. Чиколини Л.С. Библиотека ученого-грамматика по Курионе // Средние века. Вып. 52. 1989. – С. 219–232.

160. Чиколини Л.С. Гуманистические и реформационные идеи Челио Секондо Курионе // Культура эпохи Возрождения / Ред. Л.М. Брагина, А.Н. Немилев. – Л.: Наука, 1986 – С. 112–127.

161. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – Санкт-Петербург: Издание В. И. Губинского, 1894. – 992 с.

162. Шевелев А.Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1(49). – С. 41–52.

163. Школа // Школьный этимологический словарь русского языка. Составители: Н.М. Шанский, Т.А. Боброва, 2004 год.

164. Школьные пособия раннего Нового времени: от Часослова к Orbis sensualium pictus. Коллективная монография / Под

ред. К.А. Левинсона, Ю.Г. Куровской, В.Г. Безрогова – М.: Памятники исторической мысли, 2017. – 400 с.

165. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.Б. Боброва. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.

166. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов (в четырех томах). Том 1. – М.: Издание К.Т. Солдатенкова. Типография А.И. Мамонтова и К°, 1877. – 516 с.

167. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов (в четырех томах). Том 2. – М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1879. – 479 с.

168. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов (в четырех томах). Том 3. – М.: Типография Мартынова и К° (быв. Грачева и К°), 1880. – 777 с.

169. Шмонин Д.В. *Regulae Professoribus*, или как иезуиты учили философии // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2009. Том 10. Выпуск 4. – С. 84–99.

170. Шмонин Д.В. Античные и иудейские религиозно-педагогические компоненты в истории формирования христианской образовательной парадигмы // *Schole*. Философское антиковедение и классическая традиция. 2016. 10.1. – С. 183–195.

171. Шмонин Д.В. Введение в философию Контрреформации: иезуиты и вторая схоластика // *Verbum*. 1999. № 1. – С. 58–79.

172. Шмонин Д.В. От катехумена до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Том 2. № 2. – С. 96–104.

173. Шмонин Д.В. Религиозное образование и образовательные парадигмы // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Том 14. Вып. 2. – С. 47–64.

174. Шмонин Д.В. Религия и просвещение: становление ново-европейской образовательной парадигмы // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2016. Том 17. Вып. 2. – С. 87–93.

175. Шмонин Д.В. Схоластическая образовательная парадигма в контексте исторических форм трансляции знания: к постановке проблемы // Вестник СПбГУ. Серия 17. 2013. Вып. 2. – С. 32–37.

176. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф.; Сочинения. Изд. второе. Том 21. – М.: Государственное издательство политической литературы. – С. 28–178.

177. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.

178. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя / Пер. с лат. А.В. Тарасовой. – М.: Мысль, 2010. – 366 с.

179. Эразм Роттердамский. Разговоры запросто / Пер. с лат. С. Маркиша. – М.: Художественная литература, 1969. – 704 с.

180. Этимологический словарь М. Фасмера.

181. Юдина Н.П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. – С. 88–105.

182. Юдина Н.П. Сущностные характеристики модели историко-педагогического процесса // Восхождение к истории педагогики: монография в 2-х томах. Т. 1.: Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2014. – Глава 2. – С. 26–32.

183. Andreas M. Reyher. Magister, Pädagoge, Schulreformer 1601 – 1673. Festschrift zum 400. Geburtstag am 4. Mai 2001. – Suhl: Stadtverwaltung Suhl, 2001. – 32 S.

184. Andreas Reyher “Wer war wer im 30jährigen Krieg”.

185. Angelozzi G. Le scuole degli ordini religiosi // Il catechismo e la grammatica: II: Istruzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700 / A cura di G.P. Brizzi. – Bologna: Il mulino, 1986. – P. 13-76.

186. Bacher G. W. Philipp Melanchthon: der Lehrer Deutschlands. Ein Jubiläumsbüchlein für die deutsche Jugend. – Karlsruhe: Diente Auflage, 1897. – 38 S.

187. Baldacci M. La ricerca empirica in pedagogia // Studi sulla formazione. 2009. n. I/II(XII). – P. 15-21.

188. Becchi E. I bambini del Marrou // Studi sulla formazione. 2016. 2(XIX). – P. 309-320.

189. Becchi E. A scuola con gli antichi // Studi sulla formazione. 2019. II(XXI). – P. 99-110.

190. Bellermann Ch.Fr. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. – Berlin: Druckt und Verlag von Georg Reimer, 1859. – 260 S.

191. Beyer M. Der Katechismus als Schulbuch – das Schulbuch als Katechismus // Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. – Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002. – S. 101-114.

192. Biondi A. Curione, Celio Secondo // Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 31 (1985).

193. Borrelli M. La Paideia dell'Occidente // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2012. 12. – P. 24-38.

194. Brizzi G.P. Le scuole delle Comunità. Repertorio // Il catechismo e la grammatica: II: Istruzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700 / A cura di G.P. Brizzi. – Bologna: Il mulino, 1986. – P. 77-164.

195. Cagnolatti A. Comenio e l'infanzia // Studi sulla formazione. 2010. I. – P. 69-79.

196. Cambi F. Dibattiti in corso: sulla “Bildung” e dintorni // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2011. n. 10. – P. 60–69.

197. Cambi F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia // *Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2011. n. 10. – P. 2–14.

198. Cambi F. La pedagogia cattolica e la Bildung: annotazioni...minime // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2011. n. 10. – P. 52–59.

199. Cambi F. La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo // *Studi sulla formazione*. 2017. 2. – P. 409-413.

200. Cambi F. *Manuale di storia della pedagogia*. – Roma-Bari: Laterza, 2009. – 392 p.

201. Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2014. n. 15. – P. 115–138.

202. Caroli D. Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia // *History of Education & Children’s Literature*. 2012. VII/1. – P. 341-388.

203. Casalini C., Salvarani L. I collegi gesuiti alle origini del teatro barocco. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*. 2013. n. 1(II). – P. 29-51.

204. Colicchi E. Ricerca educativa e razionalità pratica // *Studi sulla formazione*. 2009. I/II(XII). – P. 23-32.

205. Cusinato G. Il problema dell’orientamento nella società liquida: autotrasendimento e aver cura come esercizio di trasformazione // *Thaumàzein*. 2013. № 1: Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sé fra antico e postmoderno / a cura di Guido Cusinato, Luigina Mortari e Linda M. Napolitano. – P. 35-84.

206. D’Ascia L. *Frontiere: Erasmo da Rotterdam, Celio Secondo Curione, Giordano Bruno*. Bologna: Pendragon, 2003. – 176 p.

207. Der ehrbaren Stadt Braunschweig Schriftliche Ordnung, zu Dienst dem heiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Frieden und Einigkeit. Durch Johan Bugenhagen beschrieben. // Bellermann Ch. F. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin: Druckt und Verlag von Georg Reimer, 1859. – S. 106–260.

208. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm.

209. Dizionario di filosofia (2009).

210. Dizionario etimologico on-line della lingua italiana.

211. Duden Online-Wörterbuch.

212. Ferrari M. Per una storia dei processi formativi: intersezioni, costrutti euristici e problemi aperti // Studi sulla formazione. 2008. 1. – P. 29-37.

213. Frabboni F. Il Problematicismo pedagogico // Studi sulla formazione. 2012. I(XII) – P. 11-23.

214. Frabboni F. La ricerca in pedagogia // Studi sulla formazione. 2009. I/II(XII). – P. 9-13.

215. Gennari M. La nascita della Bildung // Studi sulla formazione. 2014. 1. – P. 131-149.

216. Giosi M. La tradizione degli *specula principum* e la *Institutio principis christiani* di Erasmo di Rotterdam // EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica. 2016. n. 2(V). – P. 43-66.

217. Göring C. E. K. Philipp Melanchthon's Leben und Wirken in Fragen und Antworten für Volk und Jugend. – Nürnberg: G.U. Braun, 1860. – 192 S.

218. Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. – Stuttgart: Den Christian Gottlieb Koßlin, Hof und Canßlen Buchdruckern, 1743. – 428 F.

219. Il catechismo e la grammatica: II. Istruzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700 / a cura di Gian Paolo Brizzi. – Bologna: Il mulino, 1986. – 204 p.

220. Il Dizionario della Lingua Italiana di Niccolo Tommaseo.

221. Kellner K. A. H. Zur Geschichte der deutschen Volksschule, insbesondere im Kurfürstentum Mainz. Freiburg im Breisgau. – München: Berberische Verlagshandlung, 1897. – 40 S.

222. Kintzniger M. Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig im Hohen und Späten Mittelalter: Verfassungs- und institutionengeschichtliche Studien zu Schulpolitik und Bildungsförderung. – Köln/Wien: Böhlau, 1990. – 381 S.

223. Klin M. CH., Pöschel R. und Rosenbaum K. Angewandte Algebra für Mathematiker und Informatiker: Einführung in gruppentheoretisch-kombinatorische Methoden. – Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1988. – 208 S.

224. Kluge Fr. 23 erweiterte Auflage. – Berlin, New York: de Gruyter, 1999. – 921 S.

225. Koenigsberger H.G., Mosse G.L., Bowler G.Q. L'Europa del Cinquecento. – Roma-Bari: Laterza, 1999 – 584 p.

226. L'Enciclopedia italiana Treccani.it.

227. Laeng M., Tradizione e innovazione nella riforma della scuola // Studi sulla formazione. 2014. I. – P. 25-31.

228. Lamanna E.P. Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico. – Firenze: Le Monnier, 1950. – 268 p.

229. Lamanna E.P. Il problema dell'educazione nella storia del pensiero. – Firenze: Felice le monnier, MCMXLI. – 300 p.

230. Lombardi M.G. Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro // Studi sulla formazione. 2017. 2. – P. 357-364.

231. Lucchi P. La Santacroce, il Salterio e il Babuino: Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa // Quaderni storici. 38: Alfabetismo e cultura scritta. – Ancona: Il Mulino, 1978. – P. 593–630.

232. Lucchi P. Nuove ricerche sul Babuino. L'uso del sillabario per insegnare a leggere e scrivere a tutti in lingua volgare (sec. XV-XVI) // Lesen und Schreiben in Europa. 1500-1900. Vergleichende

Perspektiven – Perspectives comparées – Perspettive comparate. – Basel: Schwabe, 2000. – P. 201-234.

233. Luther M. Der Große Katechismus. URL: <https://www.evangelischer-glaube.de/grosser-katechismus/> (дата обращения: 11.01.2023).

234. Luther M. Kleiner Katechismus. URL: <https://www.evangelischer-glaube.de/kleiner-katechismus/> (дата обращения: 11.01.2020).

235. Luther Martin. Parvus catechismus – Norimberga: Fridericum Peypus, 1532. – 48 p.

236. Maria A. Polyakova. The study of school education through historical and pedagogical modeling // 7th ICCSBS The annual international conference on cognitive - social, and behavioral sciences 2018. 2019. Vol. LVI. – P. 469-479. DOI: 10.15405/epsbs.2019.02.02.52.

237. Mariia A. Poliakova & Zinaida A. Lurie. Celio Secondo Curione as a reformed pedagogue // Paedagogica Historica. 2019. Vol. 55. DOI: [10.1080/00309230.2019.1690007](https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1690007).

238. Martin Lutero. Il Piccolo Catechismo / A cura di Fulvio Ferrario. – Torino: Clauiana, 2004. – 84 p.

239. Mattei F., Casalini C. Padre Claudio Agguaviva: *Ratio Studiorum e libertas opinandi* // EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica. 2016. n. 1(V). – P. 7-26.

240. Melanchthon Ph. Unterricht der Visitatoren. URL: http://www.glaubensstimme.de/doku.php?id=autoren:m:melanchthon:melanchthon-unterricht_der_visitatoren_kpl. (дата обращения: 11.01.2023).

241. Melanchthon Ph. Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherrn im Kurfürstenthum zu Sachssen. – Nürnberg, 1528. – 68 S.

242. Mortari L. La ricerca empirica in educazione: questioni aperte // Studi sulla formazione. 2009. I/II(XII). – P. 33-46.

243. Oertel H. Bugenhagens Schulordnung in der Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 // Die Reformation in der Stadt Braunschweig. – Braunschweig, 1978. – S. 103-110.

244. Oniga R. *Contro la post religione: per un nuovo umanesimo cristiano*. – Verona: Fede & Cultura, 2009. – 224 p.
245. Paul H. *Deutsches Wörterbuch*. – Halle: Max Niemayer-Verlag, 1959. VII. – 782 S.
246. *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. Dilinga, 1600.
247. Reyher A. *Methodus Oder Bericht / Wie Nechst Göttlicher Verleyhung die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschafften / und in den Städte*. Gotha. 1698. 164 S.
248. Rosa M. *Acquaviva Claudio // Dizionario Biografico degli Italiani*. Volume 1 (1960).
249. Scholz A. *Bugenhagens Kirchenordnungen in ihrem Verhältnis zueinander // Archiv für Reformationsgeschichte*. 10.Jg. – Leipzig, 1913. – S. 1-50.
250. Segreto V. *Forme di vita e relazione educativa // Studi sulla formazione*. 2014. n. 2. P. 235-245.
251. Tenorth H.-E. *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa-Verlag, 2000. 387 S.
252. *The Jesuit Ratio studiorun of 1599 / Translated into English, with an Introduction and Explanatory Notes by Allan P. Farrell*. Washington: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970. 149 p.
253. Vorbaum, R. *Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts*. Gütersloh, 1860. Bd 1.
254. Walde A. *Lateinisches etymologisches Wörterbuch / 3., neubearbeitete Auflage von J.B. Hofmann*. – Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. – XXXIV.
255. Westphal S. *Reformatorsche Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen // Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*. – Bd. I: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. – Frankfurt / Main: Insel-Verlag, 1996. S. 135 – 151.
256. Weydmann L. *Luther, ein Charakter- u. Spiegelbild für unsere Zeit*. Hamburg u. Gota: bei Fridrich und Andreas Perths, 1850. 200 S.

Научное издание

Полякова Мария Александровна

Категории педагогической культуры
в историко-педагогическом осмыслении: монография

Компьютерная верстка автора

Подписано в печать 10.03.2023 Формат 60 × 84 / 16 Бумага офсетная
Печать цифровая Объем 11,2 п. л. Тираж 500 экз. Заказ № 74

Отпечатано с готового оригинал-макета
«Наша полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126
Лиц. ПДЛ № 42–29 от 23. 12. 1999