

Исследовательский педагогический центр
им. Я. А. Коменского гимназии «Петершуле»

ФИЛОСОФСКОЕ НАСЛЕДИЕ КОМЕНСКОГО: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы Международного методологического семинара

Санкт-Петербург
12 марта 2020 года

ПЕТЕРШУЛЕ
Санкт-Петербург
2020

УДК 371
ББК 74
П84

П84 **Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы:**
Материалы Международного методологического семинара (Санкт-Петербург, 12 марта 2020 г.) / Редактор С. М. Марчукова. — СПб.: Петершуле, 2020. — 203 с., ил.

ISBN 978-5-91556-868-5

Вниманию читателей предложены доклады участников Международного методологического семинара «Философское наследие Я.А.Коменского: итоги и перспективы». В докладах отражены разные аспекты восприятия философского наследия Я.А.Коменского в истории педагогики, в методологии и методике современной теоретической и практической педагогической деятельности, в работе Национального педагогического музея им. Я.А.Коменского (Прага), в практике преподавания иностранных языков в гимназии «Петершуле».

УДК 371
ББК 74
П84

ISBN 978-5-91556-868-5

© Гимназия «Петершуле», 2020
© ИПЦ им. Я. А. Коменского, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

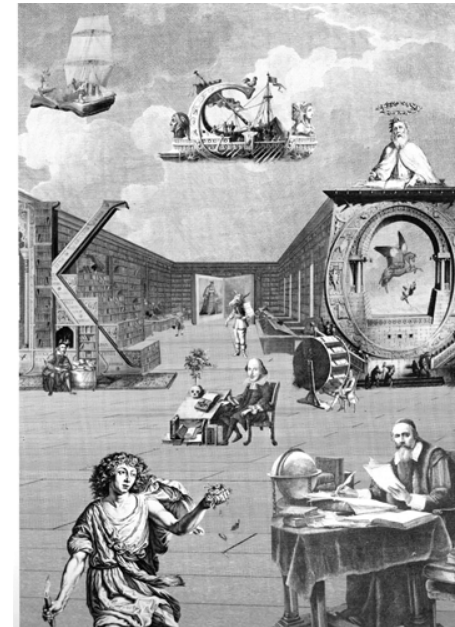
*Э.Б. Мушникова***Метафизика Яна Амоса Коменского. Взгляд из XXI века 6***С.М. Марчукова***От истории педагогики к методологии современных
комениологических исследований: Я.А.Коменский и
герменевтика 22***А.В. Тоичкина***Метафора света в «Панавгии» Я.А.Коменского 43***А.С. Степанова***От методологии к методике: опыт Яна Амоса Коменского и
современные апробации 54***М.А. Полякова***Вклад Яна Амоса Коменского в теорию школы 68***О.А. Янутиш***Специфика актуализации философско-педагогического наследия
Я.А.Коменского в России во второй половине XIX в. и в конце XX
в.: сравнительный анализ 80***Т.Н. Иванова-Шеллингер***Тексты переписки Яна Амоса Коменского: к вопросу о
философии перевода 90***З.А. Лурье***«Диоген» Коменского в контексте полемики о месте античной
литературы в образовании христианина 105***С.М. Машевская***Парадоксы восприятия пьесы Я.А.Коменского о философе
Диогене как стимулы поиска истины 119***П.В. Кленин***Воспитание нравственности: Ян Амос Коменский и немецкая
философия XVIII века 140***О.В. Панкратьев***Педагогика внимания Симоны Вейль 152***А.П. Дьяченко***Оскар Кокошка и Ян Амос Коменский: проблема
самоидентификации личности 163***Л.В. Пинженина***Нетрадиционные формы проведения уроков, их роль в
формировании познавательного интереса к изучению школьного
курса немецкого языка 175****КОменский в КОМиксе: Жизнь «Учителя народов» в рисунках,
представленная в Национальном педагогическом музее
им. Я.А.Коменского 187****Фотографии и иллюстрации с выставки в Национальном
педагогическом музее им. Я.А.Коменского 194**

Annotation

This article investigates philosophical and metaphysical beliefs Comenius. We consider the scope of metaphysics Comenius applications. Assesses the metaphysical insights Jan Amos Comenius from the standpoint of the present.

Key words: Comenius, the philosophy of education. Metaphysics Comenius, Pan-Sophia.

Коменский является основоположником «целостной философии образования». Главная философская идея Коменского, идея всеобщности, «кафоличности» (catholicum). Для реализации этой идеи в педагогике он создал синтетическую философию – пансофию, и пансофический метод, объединяющий: чувство, разум и Откровение.



Во время учёбы в Германии Коменский знакомится с метафизической философией розенкрейцеров. Его интерес привлекает пансофия розенкрейцеров. Её принцип – «от Единого, через всё, к

Э. Б. Мушникова
ректор ИПЦ им. Я. А. Коменского,
член Санкт-Петербургского союза учёных,
Гимназия «Петершуле» (Санкт-Петербург)

МЕТАФИЗИКА ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО.

ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА¹.

Аннотация

В статье исследуются философские и метафизические воззрения Коменского. Рассматривается сфера приложения метафизики Коменского. Дается оценка метафизических прозрений Яна Амоса Коменского с позиций современности.

Ключевые слова: Ян Амос Коменский. Философия образования и воспитания. Философия пансофии. Метафизические воззрения Коменского.

METAPHYSICS OF JAN AMOS COMENIUS. LOOK FROM THE XXI CENTURY.

¹ В статье использованы иллюстрации чешского художника Мирослава Гуптиха: Jan Amos Komensky v nas. Ph. Dr. Marketa Pankova (ed.) 2014: Illustrace Miroslav Huprich, 2014.

Единому» - оказался Коменскому понятен и близок. С конца двадцатых годов XVII столетия Коменской последовательно обдумывает и развивает этот принцип. В своей работе *«Предвестник всеобщей мудрости»*, над которой он работает с 1634 по 1638 год, Коменский уже указывает философский путь, направление поисков «всеобщей мудрости».

«...Нам надо искать христианской философии (или, скорее, пансофии), в которой все восходило бы от незыблемых принципов к незыблемой истине и было бы согласовано между собой при помощи постоянной гармонии, чтобы это создание ума было столь же связано, как связана сама мировая машина»².

В развитии философской идеи пансофии проявились две ипостаси мыслителя: Коменский - метафизик и Коменский - практический организатор образовательного процесса, педагог. Это отмечает Жан Пиаже:

*«Посредством создания философии образования обрели внутреннее единство две ипостаси Коменского: метафизика, с одной стороны и учредителя школ, которому довелось столкнуться с множеством трудностей практического свойства, - с другой»*³.

Как педагог Коменский четко определяет главные направления обучения: *«Между предметами знания первое место занимает мир, созданный, прежде всего, затем человек, введенный в уже готовое зрелище мира, и, наконец, обращенный к нему голос Божий»*⁴.

Коменский-метафизик видел образование, как часть **созидательного механизма природы** и это стало осью его целостной системы, в которой образовательная деятельность происходит по образу и подобию деятельности природы-творца в гармонии и развитии. Природа - *«живой образ того, в ком всё изна-*

*чала и в высшей степени превосходно, неизменно и не подлежит превращению»*⁵. В *«Великой дидактике»* все педагогические принципы формируются как аналогии природным закономерностям.

Одна из стержневых философских идей педагогики Коменского - **образование является неотъемлемой частью созидания, затрагивающего всё сущее** - «Пансофией» я называю то, что могло бы служить живым отражением мира – отражением, где всё было бы одно с другим связано, друг друга поддерживало, было бы друг для друга плодотворно...», – писал Коменский в *«Предвестнике всеобщей мудрости»*⁶. Изначальный замысел пансофии отмечают не часто. Пансофия, пансофическое образование, по замыслу Коменского, необходимо для **перевоспитания и преобразования** всего общества.

Сам вопрос: возможно ли воспитание человека, был далеко не бесспорным не только в эпоху Коменского, но и двумя столетиями позже. Традиции провиденциализма, обрекающего человека и общество на слепое движение вослед персту провидения, и, с другой стороны, не менее сильные, идущие от Платона традиции учения о врожденных идеях, также отсекающие возможность осознанного влияния на развитие человека, в основе своей снимали вопрос о воспитании как сознательном и целенаправленном процессе формирования человеческой личности. Созданная названными традициями альтернатива «внедеятельностных» влияний на развитие человека имела множество модификаций (вплоть до противоборства социологизаторских и биологизаторских педологических концепций). И всем им противостоял, педагогический оптимизм Коменского, утверждавший не только возможность и необходимость, но и огромную самоценную значимость целенаправленного воспитательного воздействия на личность. Коменский опередил своё время.

Придавая огромное значение системе обучения и воспитания в обществе, построение которой во многом возложено на государ-

² А. Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с. 491.

³ J.Piaget. John Amos Comenius. "Perspectives: revue trimestrielle d'education comparative" 1993.Vol. XXIII.№1/2.P.175-199, p. 181.

⁴ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с.182.

⁵ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с.428.

⁶ Ibidem, p.496.

ство, Коменский видел в этой системе главным интеллектуальным звеном человека, личность, как разумную часть природы, как венец творения. Кстати, Коменский первым высказал исключительно важную и новую мысль: **воспитание имеет целью как совершенствование человека само по себе, так и подготовку его к усовершенствованию окружающей жизни.**

Гений не только наилучшим образом познаёт свою эпоху, но и прозревает будущее. Самоотверженно служа своим современникам, будучи служителем настоящего, Коменский смотрит в будущее, предчувствуя, что вслед за разрушением всех привычных идей (церковные разделения, национальные проблемы, войны) придёт новое сознание. Глобальная критика всей существующей системы знания и всего традиционного порядка вещей, расчистка позиции для нового человеческого субъекта и всестороннее обеспечение этого субъекта всей полнотой божественного и человеческого знания с тем, чтобы он мог отныне непоколебимо и прочно удерживать за собой позицию держателя истины посреди сущего — такие задачи ставила перед собой мысль его эпохи. Те же цели были содержанием главной философской идеи Коменского, идеи всеобщности, «кафоличности», (*catholicum*), достижимые, по его мнению, в процессе **перевоспитания и преобразования** всего общества (*emendation rerum humanarum*). Именно эта доминанта воспитания над образованием предвосхищает, опережает многих мыслителей эпохи Просвещения и возвышает педагогические идеи Коменского до философского уровня.

«Я твердо устанавливаю,— формулировал эту задачу Коменский,— универсальные цели, исследуя образование всей человеческой природы»⁷. Перевоспитание и преобразование всего общества, необходимые для достижения кафолического единства, требует значительно более глубокого «проникновения в суть вещей», чем понимание образования, как овладение пусть и «всеобщим» знанием:

⁷ А. Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. —М.: Педагогика, 1982. -656 с. — (Пед.б-ка), с.177.

«...Преобразование человеческих душ к лучшему требует какого-то средства — универсального, или всеобщего, простого, или самодостаточного и самодеятельного, но при этом мягкого и согласующегося с добровольностью...Вещь эта должна быть в чем-то подобна свету... Поскольку мы ищем в области человеческих сердец подобного же действующателя (чье озаряющее, движущее и созидющее воздействие ощущали бы все души), то спрашивается, что еще может здесь нам подойти, как не умный и духовный свет премудрости?»⁸



В поисках средства для перевоспитания и преобразования проявляется ипостась Коменского, как философа-метафизика.

⁸ Ibidemp.311/

Маттиас Шербаум в своей диссертационной работе *Der Metaphysikbegriff des Johann Amos Comenius*⁹ (Отто Фридрих Университет, Бамберг 2006 г.) пишет, что «метафизика Коменского произрастает из широкой философской традиции, её сильные и глубокие корни обогащены философией Платона и Аристотеля. Коменский перенял традиционные темы, конечно, не пассивно, но преобразовал их оригинальным образом. Метафизика Коменского показывает соответственно ясную и желаемую связь с историей и содержит ещё кое-что, некий «довесок»¹⁰. Этот «довесок» на взгляд автора особенно интересен и значителен. Автор трактует его как оригинальное творение Коменского, которое не происходит от идей прошедшего времени, к примеру, от Платона и Аристотеля. Коменский выражает свои пансофически-философские произведения особенным метафизическим путём. Шербаум называет Коменского «философ пансофии» или «пансофический философ» (*Philosophender Pansophie*), метафизическая концепция которого проявилась непосредственно в пансофии¹¹. Шербаум видит главное применение метафизики Коменского в интерпретации его пансофии... «Коменский как пансофист всегда одновременно метафизик, теолог и педагог» заключает он¹².

⁹ Matthias Scherbaum, *Der Metaphysikbegriff des Johann Amos Comenius*. Das Projekt der Pansophieim Spannungsbogen von "Realismus", Heilsgeschichte und Pan-Paideia, Rosstdorf – Darmstadt, Utopica 2008 (Comeniana, Bd. 1), XI +256S. ISBN-13 978-3-938083-09-3.

¹⁰ Ibidemp.7. "Die metaphysik des Comenius aus einer breiten philosophischen Tradition erwuchs und ihrestarksten und tiefsten Wurzeln bis zu Platon und Aristotel reichen. Comenius ubernahm die traditionellen Gegenstande aller dings nicht passiv, sonder formtesie auf originelle Weise um. Metaphysik des Comenius zeigt demarche einedeutliche und gewollte Verbindung zur Geschichte und einen "Rest", der in der selben nicht aufgeht".

¹¹ Matthias Scherbaum, *Der Metaphysikbegriff des Johann Amos Comenius*. Das Projekt der Pansophieim Spannungsbogen von "Realismus", Heilsgeschichte und Pan-Paideia, Rosstdorf – Darmstadt, Utopica 2008 (Comeniana, Bd. 1), XI +256S. ISBN-13 978-3-938083-09-3.S.21.

¹² Ibidem."Comenius als Pansophist ist immer zugleich Metaphysiker, Theologe und Paedagoge".

Шербаум цитирует некоторые отрывки из рецензии Яна Паточки на немецкое издание Пампедии¹³, в которых Паточка характеризует Коменского как метафизика движущегося по неоплатоническому пути. Но Паточка обращает внимание на то, что Коменский «традиционный неоплатонический шаблон особенным образом нарушает», считая, что «возвращение нравственного учения успешно не с уходом из мира, но через дальнейшее созидание мира среди людей»¹⁴.



Вера Шиферова¹⁵ в своей рецензии на диссертационную работу Шербаума¹⁶ отмечает, что Шербаум интегрирует метафизику

¹³ Ibidem S.466.

¹⁴ Vgl. J. Patothka. Epilogus, in:ID., Jan Amos Comensky. Gesammelte Schriften zur Comenius forschung, S.318-350 ID., Die Philosophie der Erziehung des J.A. Comenius, S.42-450

¹⁵ Вера Шиферова - доктор философии, профессор института Философии Пражского университета

¹⁶ Internationale Revue fur Studienuber J.A. Comenius und Ideengeschichte der FruhenNeuzeit. 26(L) Filosofia 2012. S. 193.

Коменского в единое целое с его пансофией, обращая внимание на «метафизически-теологически-педагогическое исследовательское мышление» Коменского¹⁷. Мне кажется, это несколько упрощённый взгляд на метафизическую философию Коменского. Кроме того, в силу историко-культурных особенностей развития науки в России могу предположить, что толкование самого термина «метафизика» в русском языке не на сто процентов идентично западному (немецкоязычному, англоязычному) толкованию. Само слово «метафизика» как, впрочем, и «мистика» незаслуженно приобрело в наше время в силу культурной ситуации негативный смысл.

*«Мистический компонент культуры, - пишет П.С. Гуревич в статье «Роптание души и мистический опыт», - у нас тщательно вытраивался. ...Между тем в мистике скрыты мощные обновленческие тенденции культуры... между наукой и мистикой существуют многомерные связи и метафизика их воплощает... Мистик видит единство там, где обычный взор усматривает лишь многообразие и разобщённость... Это прежде всего древняя духовная традиция».*¹⁸

Мне представляется, что Коменский-метафизик и Коменский-пансофист две близкие, но различные ипостаси. Метафизика Коменского, на мой взгляд, далеко не исчерпывается идеей пансофии.



¹⁷ Ibidem S.193. "Das bedeutet, dass Scherbaum die metaphysisch des Comenius in der integralen Einheit seines pansophischen, das heist metaphysisch-theologisch-pädagogischen Denkart untersucht".

¹⁸ П.С. Гуревич. Роптание души и мистический опыт. // Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. СПб, 1993. С. 423.

Ещё в 1630 году Коменским написана «Метафизика» («Первая философия»). Метафизическим произведением можно считать также его «Дверь вещей». Метафизика для Коменского – это верховное знание, «преддверие мудрости», которое главенствует и над «физикой», которую он понимал как учение о природе вообще, и над «механикой», которую он представлял как учение о человеческих искусствах и умениях. В «Предвестнике всеобщей мудрости» Коменский рекомендует читать «Метафизику» Томазо Кампанелла. Там же мы встречаем прямое указание на значение метафизики для науки и для «дел человеческих»: «...разве ветви мудрости можно оторвать одну от другой, сохраняя невредимой их жизнь, т. е. истину? Никто не должен быть физиком, не будучи в то же время и метафизиком...»¹⁹

Именно метафизическое мышление позволяет Яну Коменскому достигать гармонического единства в целостной картине мира. Отдавая должное науке, он видит её истинное место, как одной из сторон жизни, не покрывающей всего жизненного пространства. Его современник Френсис Бекон разделял в этом вопросе метафизическую позицию Коменского, предупреждая о «безрассудности смешения божественного и человеческого».²⁰ Среди образов современной метафизики, её «метаформ» доминирует лабиринт. Вспомним «лабиринт света и рай сердца» Коменского. Путь, ведущий Странника из «лабиринта света» в «рай сердца».²¹ Это путь метафизический, путь, изобилующий мистическими озарениями. Понимание смысла такого пути требует от современного читателя огромной духовной работы.

Коменский – метафизик, определил «духовный свет премудрости», в качестве средства для перевоспитания и преобразования, чего невозможно достичь без интеллектуальной, умственной деятельности. Коменский старается проникнуть в самую суть духовно

¹⁹ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с.490

²⁰ Бекон Ф. Сочинения в 2-х томах. М. 1971, с.285

²¹ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с. 74-104.

преображающих мыслительных процессов, ищет первопричины мыслительной деятельности.

«Наш ум мыслит, следовательно, существует. Если существуем мы,— значит, и Бог, сделавший нас такими, тоже. Я сознаю в своей глубине, что всегда каким-то образом мыслю, намереваюсь, действую, причем эти мои всегдашние мысль, намерение (желание или нежелание) и действие суть несомненнейший факт и подлинно существуют. Однако они не всегда были во мне. Выходит, они где-то были раньше меня... Значит, обязательно существует нечто первомыслящее, первонамеревающееся и перводействующее, не идущее ни от чего другого и имеющее мышление, воление и действие своей сущностью»²².

Коменский – метафизик постоянно обращается к размышлениям о человеке. Он проявляет гораздо больший оптимизм в отношении возможностей человека, чем его современники. Оптимизм этот основан на вере в человека, как в творение Всевышнего.



²² А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с.313.

«Строение человеческого всезнания именуется умом (разумом). Он (человек) знает себя выше всех по своему достоинству, поскольку он самый полный по составу, поистине microcosmos и microtheos — и в этом смысле даже выше ангелов, вместе с которыми он причастен мысли, воле и способностям, потому, что ангел тоже может именоваться и именуется малым богом, но не может быть назван микрокосмом»²³.

Бог является по вере Коменского гарантом возможностей человека: его дарований, его интеллекта, успехов его ума.

Коменский-метафизик произносит настоящий гимн разуму и интеллекту:

«Интеллект подобен горящему светильнику, которому воображение, наподобие масла, доставляет материю для горения; а разум подобен пламени, которое на тысячу ладов озаряет выхваченные им предметы и словно в тонком трепетании рассеивает вокруг себя светоносные лучи...Свет в интеллекте есть разумное понимание вещей, которым человек веселит свой дух, исследуя истину вещей и рассматривая их разумные основания. Поскольку этот свет есть озарение, он именуется мудростью — истинным знанием всего существующего, благоразумным и здравым обращением со всеми вещами»²⁴.

Размышляя о пансофическом методе Коменский, пользуясь метафизической логикой, доказывает возможность его создания.

«В возможности же создания такого руководства (т. е. совершенного пансофического метода) убеждает нас следующее: Прежде всего, известно, что сколь ни бесчисленными представляются вещи по своему множеству, сколь ни несоизмеримыми по своей различной величине, сколь ни таинственными по сокрытой в глубине своей истинной сущности,— все они ниже человека, все они подчинены его уму. Ибо все вещи созданы ради человека, но ниже его по достоинству. Отчего же ему, последней вершине творений, чистейшему образу своего создателя, соединяющему в

²³ А. Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка), с. 356.

²⁴ Ibidem p. 345-347.

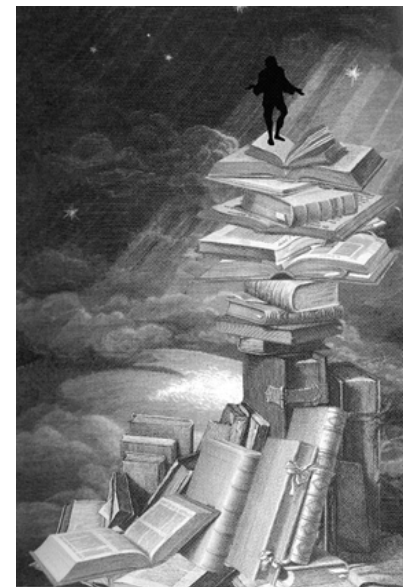
себе одном все, что есть наиболее совершенного во всех других созданиях, не может быть свойственно познавать до конца и самого себя и все прочее? Ведь если поставил Бог человека свидетелем своей мудрости, наверное, не мог он не сделать его достаточно на то способным. Так это было бы в том только случае, если бы Бог создал вещи несоразмерно уму, или ум - несоразмерно вещам»²⁵.

Многие религиозные деятели, и даже некоторые из богемских братьев осуждали Коменского за чрезмерное превознесение человека с его разумом. Однако концепция человека и его разума вполне органично вписываются в целостную картину мира, представленную Коменским. Очевидно, что в утверждении «все вещи созданы ради человека» и что «человеку может быть свойственно познавать до конца и самого себя и всё прочее» как «последней вершине творения», Коменский на века опережает мыслителей эпохи Возрождения. Термины христианской метафизики и современные научные термины различны, разделены временем. Но, по сути, от этой логики один шаг до Сильного Антропного принципа, провозглашённого физической наукой только в XX столетии. А. Н Павленко отмечает, что современный антропный принцип является «наиболее интересным следствием эпохи Коменского».

«...Встретившись в XX веке с необходимостью обращения к целостности мира, хотя бы в её физическом выражении, европейская нововременная наука была вынуждена сделать допущение, прямо противоречащее убеждениям многих мыслителей Возрождения, а именно связать процессы в Универсуме-природе с фактом существования наблюдателя-человека».

²⁵ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. -М.: Педагогика, 1982. -656 с. - (Пед. б-ка), с. 498.

ка... Наука XX века вынуждена была выдвинуть антропный принцип для объяснения фундаментальных свойств мира»²⁶.



Около 1646 года Коменский снова возвращается к работе над своей «Метафизикой». Если судить по сопутствующей этой работе переписке Коменского с Георгом Ричлем, он рассматривает метафизику в новом ракурсе, но несколько ограниченно – только как искусство мышления, однако, с методикой подхода к реальности. В набросках своего сочинения «Синтагма человеческого всезнания...» (около 1650 года) в метафизические представления Коменского снова возвращается «область вещей».

Во «Всеобщем совете» (Пансофия - ступень первая) Коменский с облегчением восклицает: *метафизика – это «простейшая и легчайшая наука», а именно осознание того «умного света», которым*

²⁶ Н.А. Павленко Европейская космология: основы эпистемологического поворота. М. 1997. С. 139

всегда и везде озаряется всякая мысль, всякое слово и дело любого человека»²⁷.

Пансофическая «область всеобщего знания» окружена бесконечной «сферой незнания». Метафизическое мышление Яна Амоса Коменского позволяло ему, озаряя лучами «умного света» область «незнания», видеть в ней некие туманные контуры будущего знания. Метафизика Коменского это, по сути, философские прозрения путей науки и сверх-философское восприятие целостной концепции мира.

Литература

1. Бекон Ф. Сочинения в 2-х томах. М. 1971.
2. Вальденфельс Г. Религия в современном мире научных исследований. Религиоведение. 2004, №2, с.157-165.
3. П.С. Гуревич. Роптание души и мистический опыт. \ \ Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. СПб, 1993. С 419-423.
4. У. Джеймс. Многообразие религиозного опыта. СПб, 1993.
5. А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка)
6. А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. –М.: Педагогика, 1982. -656 с. – (Пед. б-ка)
7. Светлана Марчукова. Развитие идей пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Wydawnictwo IKR(i) BL, Berlin-Siedlice, 2015. -251с.
8. Светлана Марчукова. О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского. Siedlice. COLLOQUIALITERARIASedlensisXVIII, 2015. P. 85-101
9. Н.А. Павленко. Европейская космология: основы эпистемологического поворота. М. 1997.
10. Matthias Scherbaum, Der Metaphysikbegriff des Johann Amos Comenius. Das Projekt der Pansophieim Spannungsbogen von "Realismus", Heilsgeschichte und Pan-Paideia, Rossdorf – Darmstadt, Utopica 2008 (Comeniana, Bd. 1), XI +256S.ISBN-13 978-3-938083-09-3. P.21
11. Vgl. J. Patockhka. Epilogus, in:ID., Jan Amos Comensky. Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung, S.318-350. ID., Die Philosophie der Erziehung des J.A. Comenius, S.42-450.
12. J. Piage. John Amos Comenius. "Perspectives: revue trimestrielle d'education comparee" 1993.Vol. XXIII.Nº1/2.P.175-199.

²⁷ А.Я. Коменский. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. –М.: Педагогика, 1982. С.214.

жизни Коменского, постепенно приобрела большое значение в творчестве его последователей. Показана латентная эволюция его идей в тот период развития педагогической мысли, когда их автор был надолго забыт.

Ключевые слова: Я.А. Коменский, герменевтика, Ф.Я. Шпенер, А.Г. Франке, пиетисты, Н.Л. Цинцендорф, квакеры.

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGY TO THE METHODOLOGY OF MODERN COMENOLOGICAL RESEARCH: Y.A. COMENIUS AND HERMENEUTIC.

Annotation

The article reflects the author's attempt to trace how the hermeneutics, which «came into fashion» (E. Tisselton) during the life of Comenius, gradually acquired great importance in the work of his followers. The latent evolution of his ideas in that period of the development of pedagogical thought, when their author was forgotten for a long time, is shown.

Key words: Y.A. Comenius, hermeneutic, F. Ya. Spener, A.G. Franke, pietists, N.L. Zinzendorf, quakers.

В современной комениологии, широкой области междисциплинарных исследований, особую роль играют герменевтические методы, поскольку принципы герменевтического круга и герменевтической спирали, с одной стороны, способствуют пониманию конкретного знания в контексте развития педагогики, с другой стороны, способны стать основными структурными элементами, связывающими педагогическую науку и практику³. Широкий исторический обзор герменевтических методов, отражающий междисциплинарную направленность герменевтики,

С. М. Марчукова
доктор пед. наук,
руководитель комениологической секции
Санкт-Петербургского союза учёных,
проректор ИПЦ им. Я.А.Коменского,
Гимназия «Петершуле» (Санкт-Петербург)

ОТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ К МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ КОМЕНИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: Я.А. КОМЕНСКИЙ И ГЕРМЕНЕВТИКА¹.

Его звезда одиноко светит на педагогическом небосклоне.

Ж. Карней «Коменский – компас и карта»²

Аннотация

В статье отражена попытка автора проследить, каким образом герменевтика, «вошедшая в моду» (Э. Тиссельтон) ещё при

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00940/19 «Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского». (The reported study was funded by RFBR according to the research project No. 19-013-00940/19 «Heuristic potential of the philosophical and educational project of Jan Amos Komensky»).

² Карней Ж. Коменский: компас и карта // Педагогика. -- 1993. -- № 5. -- С. 82–84.

³ Подробнее об этом см.: Марчукова С.М. О значении герменевтического метода в раскрытии эвристического потенциала философско-образовательного проекта Я.А. Коменского // Психолого-педагогический поиск, 2020, № 3 (55), с. 14-23.

представлен в учебнике Э. Тиссельтона, к тексту которого мы будем неоднократно обращаться⁴.

Греческий термин «герменевтика» стал общеупотребительным и заменил латинский термин «теория интерпретации» после выхода в свет книги Й.К. Даннхауэра (1603-1666) «Герменевтика» (Страсбург, 1654)⁵.



Йоган Конрад Даннхауэр (1603-1666)

Коменский не был автором специального сочинения по герменевтике, однако его труды пронизаны духом библейской герменевтики, которая позже стала фундаментом герменевтического направления в философии. Прежде всего это относится к его позднему трактату «Единственно необходимое», который содержит обращенное к читателю предупреждение автора «Об осторожности и предостережениях при чтении Библии»⁶. По мнению Коменского, читателю, который хочет почерпнуть в этой

книге «божественный свет и истину», необходимо употребить гораздо больше старания, чем на чтение других книг и соблюдать гораздо большую, чем в отношении других книг, осторожность и «руководствоваться не только сухой теорией, но и постоянной практикой»⁷. Что, по его мнению, является причиной осторожности при чтении Библии? Рассуждая об этом, он обращает внимание читателя прежде всего на следующие аспекты, понимание которых поможет не угодить «в ловушку, западню»:

- в тексте Библии надо искать не учености, а мудрости, помогающей понять «дорогу жизни»;

- необходимо быть «твердо убежденным в том, что состояние рода человеческого теперь таково же, как и в давние времена»;

- следует понимать, что Бог «никогда не оставлял бы людей, если бы люди сами не оставляли себя, и в Священной истории есть многочисленные примеры этого» (там же)⁸.

«Поэтому, - заключает Коменский, - не стоит думать, что здесь излагается нечто, не имеющее к тебе ровно никакого отношения <...> всякий раз, как христианин читает Писание <...> он смотрит на его содержание как на собственные дела, отраженные в зеркале дел им подобных»⁹. По мнению исследователей из Донецкого национального университета И. Поповой – Бондаренко и А. Поповой, «библейский код» не только представляет собой средство «художественной коммуникации в произведениях Я.А. Коменского», но объединяет его сочинения разных жанров и создают «совершенно особую ауру» его работ¹⁰.

⁷ Коменский Я. А. Единственно необходимое..., с. 263.

⁸ Коменский Я. А. Единственно необходимое..., с. 264.

⁹ Коменский Я. А. Единственно необходимое..., с. 265.

¹⁰ Попова-Бондаренко И., Попова А. Художественная коммуникация в произведениях Я.А. Коменского / Studia Comeniana Sedlcensia, Band I. Jan Amos Komenski a kultura epoki baroku, Siedlce 2007, с. 111 - 118.

⁴ Тиссельтон Э. Герменевтика. Пер. с англ. - Черкассы: Коллоквиум, 2011. - 430 с.

⁵ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 147.

⁶ Коменский, Я. А. Единственно необходимое // Лабиринт света и рай сердца. -- М., 2000. -- С. 263-264.



Я.А. Коменский (1592 – 1670)

Метафоричность текстов Коменского, их образы и аллегории направлены прежде всего на понимание текстов Священного писания, обращение к которому предполагалось на разных ступенях образования¹¹. «Христианам, - писал Коменский в сочинении «Единственно необходимое», - необходимо верно понимать парадоксальные изречения Христа: «Блаженны нищие, ибо ваше будет Царствие Небесное. Счастливы голодные, ибо вы насытитесь. Счастливы те, кто ныне плачет, ибо вы утешитесь» и прочее. И наоборот: «Горе вам, богатые, потому что вы здесь уже получили утешение ваше. Горе вам, сытые, ибо вы будете голодны. Горе вам, кто сейчас смеется, потому что вы будете горевать» и прочее (Лк 6, 20 и далее). О подобном говорят и апостолы, убеждающие хри-

стиан стараться быть счастливыми, богатыми, сытыми иначе, нежели то понимает мир: «Как соблазнитель – и в то же время правдивые; как неведомые – и в то же время известные Богу; как умирающие – и живые; как печальные – и постоянно радующиеся; как бедные – и обогащающие многих; как ничего не имеющие – и, тем не менее, владеющие всем» (2 Кор 6, 8-10). Кто и впрямь понимает такие парадоксы, тот разберется и в том, что для него действительно необходимо, и сможет выбрать лучшую долю, которая не отнимется у него»¹². Метафоричность, характерная для текстов Коменского – писателя, публициста, переводчика и драматурга, является одним из принципов реализации идеи пансофийности в его педагогическом наследии¹³. Попробуем проследить, каким образом герменевтика, «вошедшая в моду» (Э. Тисельтон) ещё при жизни Коменского, постепенно приобрела большое значение в творчестве его сторонников и последователей, каким образом проходила в истории педагогической мысли латентная эволюция его идей в то время, когда их автор был надолго забыт¹⁴.

Осознание недостаточности механической трактовки человеческой сущности, сомнение в прямой зависимости нравственного прогресса от развития наук и искусств приходят в педагогику уже во второй половине XVII века и с этих пор надолго становится одной из существенных предпосылок педагогических реформ. Как отмечает П. А. Соколов, анализируя педагогические системы XVII в. после Коменского, если для янсенистов, последователей К. Янсения (1585-1638), было характерно использование «некоторых внушений Коменского», то ройялисты «часто действовали совершенно в духе Коменского», а пиетизм «вполне примыкает к его взглядам»¹⁵. Ройялисты, представители самой известной школы

¹² Коменский Я. А. Единственно необходимое..., с. 304.

¹³ Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского...

¹⁴ Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. Ин-т пед. образования и образования взрослых РАО. СПб, 2014. с. 200 – 222.

¹⁵ Соколов П. А. История педагогических систем. -- 2 е изд., испр. и доп. -- Пг. : В. С. Клеостов, 1916. -- [2], II, с. 271, 273, 288.

¹¹ Светлана Марчукова: «Школа старости» в наследии Я.А.Коменского, В: *Młodość i starość w języku, literaturze, kulturze i sztuce*, «Conversatoria Litteraria» Międzynarodowy Rocznik Naukowy 11, red. tomu Danuta Szymonik i Walentyna Krupowies, Siedlce - Bańska Bystrzyca 2017, с. 397-409.

янсенистов, расположенной в монастыре Пор-Ройяль, объединяли в своей общине («кружке Пор-Ройяля») протестантов и католиков. Здесь работали известные математики и логики, философы и юристы: Б. Паскаль (1623 - 1662), П. Николь (1625 - 1695), А. Арно (1612 - 1694), К. Лансело (1615 - 1695) и др. Целью обучения было воспитание, способное поддержать человека в трудную минуту жизни. В то же время ученики получали фундаментальное образование, которое соответствовало уровню быстро развивающейся науки этой эпохи.

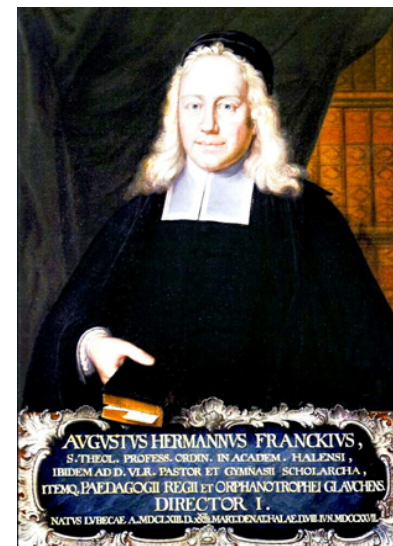
Пиетизм (от лат. *pietas* - благочестие) стремился к воспитанию религиозного чувства в соответствии с индивидуальностью ученика, к усилению практической направленности школьного образования. Для школ пиетистов характерно внимание к родному языку, систематические экскурсии, изучение живой природы. Основателем пиетизма считается Ф.Я. Шпенер, младший современник Коменского, хорошо знакомый с его работами.



Филипп Якоб Шпенер (1635-1705)

Ученик Даннхауэра, автора упомянутого выше классического труда по герменевтике, Шпенер изучал философию и теологию и в 1653 г. получил степень магистра философии в университете

Страсбурга. Спустя 10 лет он стал помощником проповедника в Страсбургском соборе, в 1664 г. защитил диссертацию по теологии и спустя два года переехал во Франкфурт на Майне. С 1670 г. он организовал в своем доме «школу благочестия» («*collegia pietatis*»), от названия которой произошло название педагогического движения «пиетизм». Собрания школы были открыты для всех. Около 1687 – 88 гг. Шпенер тесно сблизился с Августом Франке - самым крупным представителем пиетизма, автором сочинения «Краткое элементарное руководство как воспитывать детей к истинному благочестию и христианской мудрости», в котором популяризовались многие идеи Коменского, развитые в «Материнской школе» и «Великой дидактике»¹⁶.



Август Герман Франке (1663-1727).

¹⁶ Ученики А.Г. Франке – К. Землер и И. Геккер впоследствии открыли в Германии первые реальные школы. Подробнее об идеях Коменского, продолженных в программе этих школ см. *Bečková, M.* Das Werk Komenskýs in seinem Nachleben// Symposium Comenianum 1986 : J. A. Comenius's contribution to world science and culture, Liblice, June 16–20, 1986 / Českosl. akademie věd, Ped. ústav Jana Amose Komenského. -- Prague, 1989. -- P. 215–226.

В 1687 году Франке, по собственному свидетельству, пришёл к мысли о необходимости *исправить испорченное общество путём воспитания детей*¹⁷. После практического знакомства с преподаванием в школах Гамбурга он переселился в Эрфурт. Предметами его занятий со студентами в университете Эрфурта были герменевтика, педагогика и дидактика. «В 1695 году, - отмечает Э. Тиссельтон, - возникло и среднее учебное заведение (по немецкой терминологии — *Höhere Schule*), в виде так называемого *Pädagogium*, с 1702 году получившего привилегии казённого заведения и наименование *Pädagogium regium*, но не потерявшего своего частного характера»¹⁸. Многие учебные заведения Пруссии были преобразованы «в духе пиетической педагогики» и имели руководителей из числа учеников и последователей Франке. Программу и весь строй жизни учреждений они организовывали, следуя подробным инструкциям, которые разработал Франке. Пожертвования в эти учебные заведения, для которых были характерны «обширные здания, светлые классы и дортуары, сады, отличная питьевая вода и здоровая пища», поступали из разных стран Европы¹⁹.

Педагогика Франке соединяла набожность с практической направленностью, давала ученикам полезными знания и навыки. Его дидактика была основана на утилитарном принципе: побольше сведений и возможно кратким путём. «Преподавание языков, - подчеркивает Тиссельтон, - имело не систематический, научный, а практический характер», в дидактике использовались правила Ратихия²⁰. «Оригинальным нововведением у Франке было то, что вместо прежней неподвижной классной системы Штурма для каждого предмета образованы были отделения, в которых учащиеся распределялись сообразно с успехами. Это нововведение, во многих отношениях очень практичное, нашло в XVIII веке сто-

ронников и подражателей, пока не было вытеснено вновь казённой классной системой»²¹. Франке был автором нескольких книг по герменевтике. По его утверждению, слово, подобно семени, имеет характер практический и духовный, следовательно, при изучении библейского текста нельзя ограничиваться лишь внешней оболочкой, его историческим смыслом²². В школе пиетистов «*collegium Fredericianum*» в 1773-1740 гг. учился И. Кант, в педагогике которого современные исследователи отмечают историческую преемственность с идеями Коменского²³.

Деятельность «поздних пиетистов», к которым Э. Тиссельтон относит Фридриха Ойтингера (1702-1782), Николаса Людвига графа фон Цинцендорфа (1700-1760), а также братьев Джона и Чарльза Уэсли (Джон, 1703-1791; Чарльз, 1707-1788), он сопровождает следующим комментарием: «Их деятельность охватывает почти весь восемнадцатый век, то есть они — современники просветителей и представителей зарождающейся библейской критики. Ни то, ни другое, впрочем, практически не оказало на них влияния»²⁴. Формат небольшой статьи и логика нашего исследования позволяют остановиться подробнее на личности одного из представителей позднего пиетизма — «радикального пиетиста»²⁵ графа Цинцендорфа, который находился под сильным влиянием Шпенера²⁶ и Франке.

²¹ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 149.

²² Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 148.

²³ Подробнее об этом см.: Марчукова С.М. Я.А. Коменский и И. Кант: эволюция идеи пансофийности в контексте истории педагогической мысли // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование. № 4, 2017. – с. 16 – 28.

²⁴ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 149. О пиетизме Ф. Ойтингера одобительно отзывался Гадамер, противопоставляя его рационализму Просвещения (там же).

²⁵ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 149.

²⁶ Шпенер был крестным отцом Цинцендорфа.

¹⁷ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 147.

¹⁸ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 149.

¹⁹ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 149.

²⁰ Правилами Ратихия (Ратке), как известно, во многом руководствовался и Коменский, высоко ценивший его дидактику.



Николай Людвиг фон Цинцендорф (1700 – 1760).

В возрасте 10 лет Николай был отправлен в Галле на обучение в «Педагогиуме» («Pädagogium»), основанном Франке, затем поступил в университет Виттенберга, где получил степень юриста. Пиетистские устремления Цинцендорфа привели его к связям с общиной Богемских братьев, епископом которой, как известно, в свое время был Коменский. Причиной распространения и развития идей Коменского в немецкой педагогике XVII - XVIII вв. во многом способствовали, во-первых, его работы, которые в разные годы выходили преимущественно на немецком языке, во-вторых, многочисленные богемские влияния, сохранявшиеся в прусских бранденбургских землях²⁷. Зная о гонениях, которые терпели Богемские братья, Цинцендорф отправляет им приглашение переселиться в его поместье Бертельсдорф, которое они с радостью и благодарностью принимают. Здесь, в Саксонии, они нашли свою вторую родину. В городке Хернхут в 1722 г. они основали новое братство, которое продолжало педагогические традиции общи-

²⁷ Melmukova E. Das alternative Schulwesen im Geiste von J.A. Comenius in der Illegalität des 18. Jahrhunderts in den böhmischen Ländern \ Comenius als Theologe. Beitrage zur Internationalen wissenschaftlichen Konferenz "Comenius Erbe und die Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert" (Sektion VII). Nadance Comenius, Prag, 1998, s. 141-148.

ны Богемских братьев. В немецкоговорящих странах их обычно называют «Общиной Хернхутских братьев» или гернгутерами. Благодаря их обширной миссионерской работе, начатой в 1732 г., идеи братства распространились в разных странах мира – прежде всего в Африке, средней, южной и северной Америке²⁸. Во время своего пребывания в Америке (1741 – 1742) Цинцендорф много сделал для объединения церквей, проповедовал христианство среди индейцев.



Изображение Цинцендорфа на немецкой марке.

Жизнь Цинцендорфа и образ его мыслей уже с отрочества подчинялись центральной идее пиетизма, которую он называл «религией сердца». Эти идеи перекликаются с мыслями Коменского, выраженными в его драме «Лабиринт света и рай сердца». При содействии Цинцендорфа для мирян издавался еженедельный журнал «Дрезденский Сократ» («Le Socrate de Dresde»), в публика-

²⁸ Bilder aus der Herrnhuter Mission : Fotografien des 19. Jahrhunderts aus den Sammlungen des Unitätsarchivs / hrsg. von Rüder Kröger. -- Herrnhut : Comenius-Buchhandlung, 2008. -- 161 S.

циях которого отражались идеи универсальной необходимости в религии и делались попытки примирить христианское благочестие с философией²⁹. В 1736 г. Цинцендорф посетил Россию и проповедовал в Ревеле (Таллинн)³⁰. Спустя год, в 1737 г. при участии внука Коменского, епископа моравских братьев Д. Э. Яблонского, Цинцендорф был посвящен в сан епископа и стал, таким образом, 64 епископом Богемских братьев³¹.



Даниэль Эрнст Яблонский (1660-1741), внук Я.А. Коменского.

В общей системе идей Хернхутских братьев центральное место традиционно занимали и занимают идеи педагогические.

²⁹ Эти идеи, как известно, вдохновляли Коменского в течение всей жизни. Особенно явно отражены в его «Физике» (полное название – «Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis» - «Обозрение физики, реформированной божественным светом», 1633), недавний перевод которой на русский язык стал событием отечественной комениологии.

³⁰ Цинцендорф // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907. Хотя Коменского традиционно называют последним епископом Богемских братьев, Община продолжала существовать и после него, её педагогические традиции, как будет показано ниже, живы до сих пор.

³¹ Школа и гимназия в Хернхуте до сих пор носят имя Коменского и продолжают его идеи в своей практической деятельности.

Община и сегодня способствует сохранению и развитию педагогического наследия Коменского, сочетая активную педагогическую деятельность с обширной социальной и миссионерской практикой³². Немецкое общество им. Я.А. Коменского (Comenius - Gesellschaft) систематически проводит в Хернхуте конференции и семинары, посвященные актуальности наследия основателя педагогической науки в социокультурных условиях современного мира. Эти встречи сопровождаются посещением «Братской школы» в Хернхуте, сохраняющей пансофические устремления Коменского, а также - родового замка Цинцендорфов в Бертельсдорфе (Примечание).

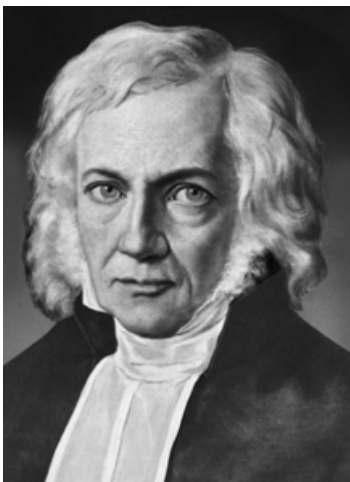
Цинцендорф и моравские братья оказали серьезное влияние на молодого Шлейермахера³³. Сын реформаторского пастора, он воспитывался в братской общине гернгутеров, учился в гимназии, а затем – в семинарии братства. На особенность герменевтического метода применительно к дидактическим текстам Ф. Шлейермахер указывал в своем классическом труде «Герменевтика»³⁴. «Дидактические тексты, — утверждал он, — являются более или менее фрагментарными. При этом не обойти задачу отыскания целого. Без него невозможно никакое истинное понимание»³⁵.

³² Школа и гимназия в Хернхуте до сих пор носят имя Коменского и продолжают его идеи в своей практической деятельности.

³³ «Шлейермахер и Гадамер, - утверждает Э. Тисельтон в своем учебнике «Герменевтика», - действительно олицетворяют два важнейших поворотных момента в истории изучаемого предмета» (Тисельтон Э. Герменевтика..., с. 380).

³⁴ Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. — СПб. : Европейский дом, 2004. — 242 с.

³⁵ Шлейермахер Ф. Герменевтика..., с. 217-218.



Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер (1768-1834).

Как и Коменский, Шлейермахер стремился к единству рационального, эмоционального и интуитивного аспектов в познании мира, Бога и человека. «Иногда забывают, - отмечает Э. Тиссельтон, - что в основе герменевтических изысканий Шлейермахера лежали в равной степени забота о добросовестности научных исследований и представление о действенной проповеди христианства. Преподавая богословие в Берлинском университете, Шлейермахер каждое воскресенье проповедовал в церкви Троицы. Чтобы сделать свою проповедь по-настоящему действенной, писал он, проповедник должен «заставить музыку звучать» и пробудить «дремлющую искру»³⁶. Эти выражения вызывают ассоциацию с трудами Э. Шаделя, который сопоставлял трихотомии Коменского с музыкальным трезвучием³⁷.

³⁶ Тиссельтон Э. Герменевтика..., с. 28.

³⁷ Шадель Э. Пансофия Коменского как гармоничное единство познания мира, себя и Бога / Эрвин Шадель // Картина мира: наука, философия и религия : материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 6-7 нояб. 2008 / Центр системных исслед. С.-Петерб. союза ученых [и др.]. — СПб., 2009. — С. 13-30.

Заканчивая наше исследование, вспомним ещё об одном педагогическом течении, которое сформировалось в эпоху Коменского и продолжает оставаться в наши дни актуальным направлением альтернативной педагогики³⁸. Речь идет о педагогике квакеров, которая возникла под непосредственным влиянием пиетизма в середине XVII века. Концептуальным ядром педагогики квакеров стали идеи младшего современника Коменского Джорджа Фокса. По его мнению, основной задачей образования должно стать воспитание, дающее возможность доступа к «внутреннему свету» в каждом человеке.



Джордж Фокс (1624 - 1691).

Идеи квакеров вызывают ассоциацию с представлением Коменского о «внутреннем светильнике», способном осветить путь в «лабиринте мира», о восприятии образования в целостном контексте жизненного пути человека, его знаний и опыта. При этом

³⁸ Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М. : Логос, 2001. — 223 с.

образование «становится процессом личностных исканий, поддерживаемых дружеским и заботливым окружением»³⁹. Выявлению исторической преемственности педагогики квакеров с идеями Я.А. Коменского служит проведенный нами сравнительно-сопоставительный анализ «Лабиринта света» с «Путем паломника» Дж. Беньяна (1628-1688), младшего современника Коменского⁴⁰. Основа сюжета «Пути паломника» и «Лабиринта света» – поиск героем прочной основы для своих убеждений, которые были поколеблены сомнениями в период крушения традиционных идеалов и устоявшихся ценностей. Идеи Фокса, как и идеи Коменского, были надолго забыты и привлекли внимание лишь в наше время. Ограничимся одним примером. В 1659 г. он послал английскому парламенту свою брошюру «Пятьдесят девять наставлений для исправления положения», однако из-за бурных политических событий этого года парламент так и не рассмотрел её⁴¹. Документ был опубликован только в XXI веке. Педагогика квакеров и в наше время активно развивается как одно из направлений альтернативного образования, для которого характерна широкая социальная деятельность, расовая и межкультурная гармония⁴².

Подведем итог. Вернее, сделаем остановку на пути раскрытия темы исследования, которой мы лишь коротко коснулись. Забвение Коменского в эпоху Просвещения сопровождалось уходом его последователей в тень Руссо и энциклопедистов. Секуляризация знаний способствовала обособлению библейской герменевтики от магистрального пути развития философии и науки, разрастанию корпуса эмпирического и рационального знания и разделения его на фрагменты, постепенно утратившие общий язык. Се-

годня мы говорим об актуальности герменевтических методов в комениологии, о пансофии как «прообразе междисциплинарного знания» (В. Кортгаазе), о «библейском гуманизме» Коменского (Ж. Карпей), о «библейском коде», придающем единство и целостность обширному наследию Коменского, его трудам разных лет и разных жанров (И. Попова-Бондаренко и А. Попова). Семантический смысл системной триады, объединяющей рациональное, эмоциональное и интуитивное знание (Э. Шадель, Р. Баранцев) вызывает многочисленные ассоциации с трихотомиями Коменского, с его сомнениями и тревогой, обращенными к читателю, с его пансофическими устремлениями. Долгое время бывшие на периферии историко-педагогического знания эти устремления в современной комениологии становятся центром, ядром междисциплинарных исследований, инициирующим попытки понимания места и роли Коменского не только в педагогике раннего Нового времени, но и в целостном процессе развития философии образования, в формировании «парадигмы понимания» (А.С. Степанова) и осмыслению её актуальности в социокультурных условиях современного мира.

Примечание. Фрагменты программы международной встречи в Хернхуте, посвященной наследию Коменского (2011).

DEUTSCHE COMENIUS-GESELLSCHAFT

Programm für die Tagung der DCG vom 21.-23. 10. 2011 in Herrnhut/OL

„Heimat im Exil – Universelle Herausforderungen bei Comenius an Politik, Bildung und Religion“

Tagungsort: Unitätsarchiv der Evang. Brüder-Unität, 02747 Herrnhut, Zittauer Str. 24

Freitag, 21.10.2011

Tagungsort: Tagungs- und Erholungszentrum Herrnhut, 02747 Herrnhut, Comeniusstr. 8+10

³⁹ Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования..., с. 112.

⁴⁰ Марчукова С.М. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света». — СПб.: Изд-во христиан. библ. братства св. ап. Павла, 2006. — с. 167-168.

⁴¹ Обратим внимание на сходство названия брошюры Дж. Фокса с названием фундаментального труда Коменского «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих».

⁴² Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования..., с. 112.

- 17.30 Uhr **Vortrag Dr. Hartmut Rudolph**, Hamburg
Zur Bedeutung der Heimat bei Comenius und im deutschen Protestantismus nach dem Zweiten Weltkrieg
- 20.00 Uhr **Vortrag Pfr. Karl-Eugen Langerfeld**, Waldhufen, im **Schloss Berthelsdorf**
Irenisches und sozialpolitisches Projekt der Brüder-Unität im Exil zu einer gesamtgesellschaftlichen Reform im Heimatland Böhmen. Die tschechische Schrift „Haggaeus redivivus“ von Comenius als Vorform einer später weltweit konzipierten „Consultatio catholica“
- Anschl. Besichtigung Schloss Berthelsdorf (mit restauriertem Zinzendorf-Zimmer).
- Tagungsort: Tagungs- und Erholungszentrum Herrnhut (s. o.)**
Samstag, 22.10.2011
- 9.30 Uhr **Vortrag Prof. Dr. Uwe Hericks**, Marburg
Bildung und Professionalisierung
- 10.45 Uhr **Vortrag Prof. Dr. Uwe Voigt**, Augsburg
Heimat im Exil der Welt: Comenius und das Menschenrecht auf Bildung
- 17.00 Uhr **Vortrag Pfr. Dipl.-Päd. Manfred Richter**, Berlin
Comenius und das „liebreiche Religionsgespräch“ in Thorn 1645:
Kaum bekannte lateinische Schriften zum Dialog – ihre Aktualität bis heute
- 20.00 Uhr **Film über die Comenius-Schule** mit Pfr. Volker Krolzik (Leiter der Diakonie) und Schulleiter Holger Böwing
- Sonntag, 23.10.2011**
im Tagungs- und Erholungsheim Herrnhut, 02747 Herrnhut, Comeniusstr. 8+10.
(Lageplan s. u.)
Eröffnung u. a. mit Berichten von Hans van der Linde (Direktor des Comeniusmuseums in Naarden/NL),
Dr. Svetlana Martschukova (St. Petersburg).

Литература.

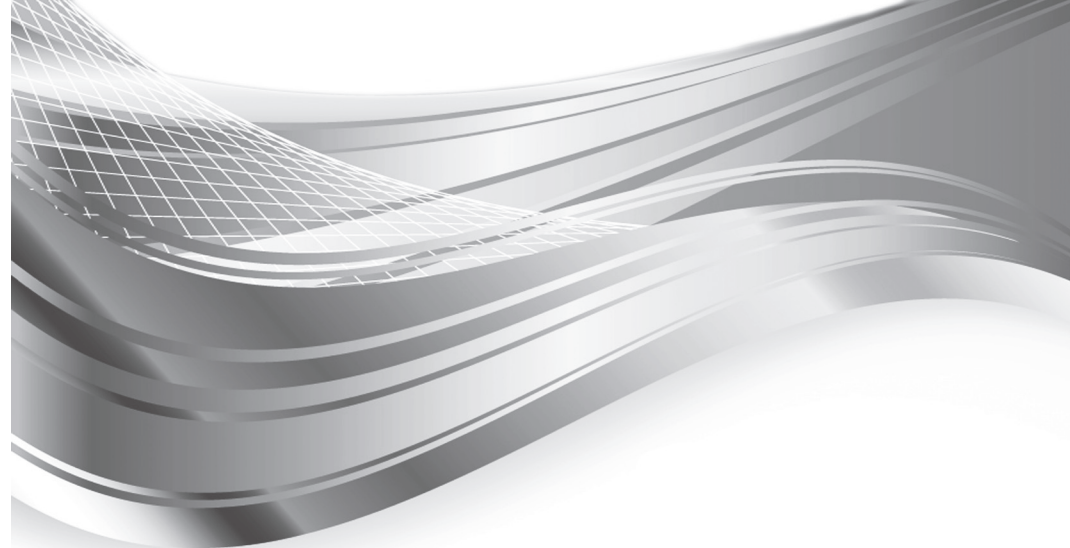
1. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М. : Логос, 2001. — 223 с.
2. Карней, Ж. Коменский: компас и карта // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 82–84.
3. Коменский, Я. А. Единственно необходимое // Лабиринт света и рай сердца. — М., 2000. — С. 263–264.
4. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. под ред. А. И. Пискунова [и др.]. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с. ; Т. 2. — 576 с. — (Педагогическая библиотека).
5. Марчукова С.М. О значении герменевтического метода в раскрытии эвристического потенциала философско-образовательного проекта Я.А. Коменского // Психолого-педагогический поиск, 2020, № 3 (55), с. 14–23.
6. Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. Ин-т пед. образования и образования взрослых РАО. СПб, 2014. 388 с.
7. Марчукова С. М. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света». — СПб. : Изд-во христиан. библ. братства св. ап. Павла, 2006. — 285 с.
8. Попова-Бондаренко И., Попова А. Художественная коммуникация в произведениях Я.А. Коменского / *Studia Comeniana Sedlensis*, Band I. Jan Amos Komenski a kultura epoki baroku, Siedlce 2007, с. 111 - 118.S
9. Соколов, П. А. История педагогических систем. — 2 е изд., испр. и доп. — Пг. : В. С. Клецов, 1916. — [2], II, 708 с.
10. Тисельтон Э. Герменевтика. Пер. с англ. - Черкассы: Колловкум, 2011. - 430 с.
11. Цинцендорф // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907.
12. Шадель Э. Пансофия Коменского как гармоничное единство познания мира, себя и Бога // Картина мира: наука, философия и религия : материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 6–7 нояб. 2008 / Центр системных исслед. С.–Петербург. союза ученых [и др.]. — СПб., 2009. — С. 13–30.

13. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. — СПб. : Европейский дом, 2004. — 242 с.

14. Bečková, M. Das Werk Komenskýs in seinem Nachleben// Symposium Comenianum 1986 : J. A. Comenius's contribution to world science and culture, Liblice, June 16–20, 1986 / Českosl. akademie věd, Ped. ústav Jana Amose Komenského. — Prague, 1989. — P. 215–226.

15. Bilder aus der Herrnhuter Mission : Fotografien des 19. Jahrhunderts aus den Sammlungen des Unitätsarchivs / hrsg. von Rüdiger Kröger. — Herrnhut : Comenius-Buchhandlung, 2008. — 161 S.

16. Melmukova E. Das alternative Schulwesen im Geiste von J.A. Comenius in der Illegalität des 18. Jahrhunderts in den böhmischen Ländern \\ Comenius als Theologe. Beitrage zur Internationalen wissenschaftlichen Konferenz "Comenius Erbe und die Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert" (Sektion VII). Nadance Comenius, Prag, 1998, s. 141-148.



А. В. Тоичкина
канд.филол.наук,
доцент кафедры славянской филологии
филологического факультета
Санкт-Петербургского государственного университета
Санкт-Петербург, Россия

МЕТАФОРА СВЕТА В «ПАНАГВИИ» Я.А.КОМЕНСКОГО.

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос о метафоре света в «Панавгии» Я.А.Коменского. «Панавгия» – одна из книг знаменитого трактата Коменского «Вселенский совет об исправлении человеческих дел», в которой фактически изложены основные положения его гносеологии. Образная ткань этой книги построена на последовательном раскрытии в разных планах метафоры света, одной из ключевых метафор христианской культуры. В «Панавгии», при посредстве разворачивания рядов связанных со светом образов и понятий, Я.А.Коменский выстраивает свою, авторскую, концепцию христианской эсхатологии. Метафоры «восьмого пути света» и «небесной академии» обозначают его понимание и видение «жизни будущего века».

Ключевые слова: Коменский, метафора, свет, Бог, эсхатология.

METAPHOR OF LIGHT IN "PANAUGIA" BY J.A. COMENIUS.

Annotation

The article considers the question of the metaphor of light in J.A.Comenius' "Panaugia". "Panaugia" is one of the books of the famous treatise of Comenius, "The Ecumenical Council on the correction of human affairs". This book sets out the basics of the epistemology of Comenius. The figurative system of this book is built on the sequential disclosure in different planes of the metaphor of light, one of the key metaphor of Christian culture. In "Panaugia", through the expansion of the series of images and concepts connected with the light, Comenius builds his own, author's, concept of Christian eschatology. Metaphors of the "eighth way of light" and "heavenly academy" denote his understanding and vision of "life of the future century".

Key words: Comenius, metaphor, light, God, eschatology.

Книга «Панавгия» («Всепросвещение») занимает особое место в составе «Вселенского совета об исправлении человеческих дел» Я.А.Коменского¹. Это вторая книга (после «Панегерсии» – «Все-пробуждения»), наиболее завершенная и самостоятельная часть сочинения². В ней излагаются главные религиозно-философские установки автора. Не случайно в XIV главе (а всего в книге XVI глав) автор предлагает подробный план дальнейшего труда, объясняя необходимость создания книг «Пансофии», «Панпедии», «Панглоттии» и «Панортосии». Дальнейший план проистекает из логики последовательно выстроенного рассуждения в «Панав-

гии». Центральным понятием в книге является понятие «света» („Lux“)³.

Трактат целиком написан на латыни. При жизни Коменского «Панавгия» выходила дважды малым тиражом. Первое издание 1660 года сохранилось в одном экземпляре, репринт которого издал в 1970 году Д.И.Чижевский в Мюнхене. В.В.Биbihин пишет о том, что «Панавгия» «содержит философское обоснование тех планов „исправления дел человеческих“, которым посвящены следующие части огромного труда»⁴. Само название от греческого «пан» - «все» и «ауге» - «сияние» означает «всеобщий свет», «всеобщее просвещение». Конечно, для европейской литературы XVI - XVII века такого рода сочинения были общепринятым явлением. Так, как на один из источников трактата Коменского, указывают на «Панавгию» Франческо Патрици (1529-1597) – первую часть его «Новой философии вселенной», учение о свете как «образе Бога и его благодати», как первом источнике природного и духовного познания⁵. Тем не менее, большинство исследователей признает самобытность и оригинальность «Панавгии» Коменского. Биbihин пишет об этом так: «Если у Патрици свет – прежде всего бытийное и познавательное начало, то у Коменского свет увлекает уже главным образом как начало просвещения всех самых глубоких слоев народа и самых отдаленных уголков земли, что позволяет говорить о чешском мыслителе как о предшественнике будущих идеологий просвещения»⁶.

Конечно, метафоры света („Lux“) и огня („Ignis“) со времен античности оказывались ключевыми как в космогонических, так и в гносеологических построениях⁷. Но именно в Ветхом, а потом и Новом Завете метафора света осмысливается как составляющая

³ О понятии света у Я.А.Коменского см.: Červenka J. Die Naturphilosophie des Johann Amos Comenius. Praha, 1970. С.186-192.

⁴ Коменский Я.А. Сочинения. С.439.

⁵ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2.М., 1982. С.514.

⁶ Там же. С.514.

⁷ См. как решается эта тема в трудах Парменида: Гамри У.К.Ч. Досократовская традиция от Парменида до Демокрита. Т.2.СПб., 2017.С.113, 137.

¹ См. статью Д.И.Чижевского: Die Stelle der „Panaugia“ im Werk des Comenius // J.A.Comenius. Panaugia. Nachdruck der Ausgabe von 1660 mit einer Einleitung von Dmitrij Tschizewskij. Slavische Propiläen. Band 48, 1970. München. S.5.

² Коменский Я.А. Сочинения. М., 1997.С.386.

образного, метафорического, воплощения идеи Бога⁸. Бог связан со светом, дьявол – с тьмой. И Коменский в «Панавгии» использует уже сложившиеся в античности и средневековье традиции понимания света и тьмы. В его «Панавгии» метафора света разворачивается в оригинально осмысляемый сюжет истории человечества: история человечества предстает как постепенное распространения света и отступление тьмы.

Восходящий характер построения в целом «Совета об исправлении человеческих дел» тоже связан именно с таким развертыванием метафоры света. Искренняя вера Коменского в реальность преобразования человека и человечества на путях познания Бога через свет воплощается на всех уровнях его многосоставного сочинения. И речь идет именно о религиозном свойстве просвещения человека на путях его духовного и физического приобщения Богу как к свету. Образно-метафорический строй «Панавгии» показывает, как в лексической ткани, в метафоре света, преобразуется понятие натурфилософское в явление духовной жизни⁹. В

⁸ «Уже в Ветхом Завете проходит череда священных событий, связанных с явлениями Божественного света, сияния, огня: Моисей на Синае, непалимая купина, вознесение Илии...Позднейшая православно-исихастская традиция, соотносящая Свет с обожением, следствием Воплощения Сына, будет утверждать принципиальное отличие этих ветхозаветных явлений от видения Света по Воплощению: "Свет...являлся в Ветхом Завете как слава Божия: явление, страшное и невыносимое для твари, ибо оно было внешним, чуждым человеческой природе до Христа и вне Церкви" (В.Н.Лосский). Новозаветные свидетельства многочисленны и разнообразны – в них намечаются уже все темы и направления, которыми будет следовать христианское учение о Божественном свете».(*Хоружий С.С.* Исследования по исихастской традиции. В 2 т. Т.1. СПб., 2012. С.109). См. далее, к примеру, трактат *Николая Кузанского* «О даре Отца светов» (1446) (*Николай Кузанский.* Сочинения.Т.1. М., 1979.С.321-335). Особое место в православном богословии заняло понятие «нетварного света», разработанное в трудах исихастов XIV века (например, в трудах Григория Паламы), см.: *Хоружий С.С.* Указ.соч.С.108-117.

⁹ С.М.Марчукова рассматривает метафоричность языка Я.А.Коменского «как методологический принцип реализации идеи пансофийности», который «ассоциируется с учением Коменского, как системой сравнительных связей». Исследователь пишет следующее: «Метафоричность – основа эвристического метода познания, связывая вместе логику и интуицию, она

«Панавгии» свет тесно связан с познанием (Бибихин определил эту часть как «гносеологию Коменского»). Речь идет, о целях познания, о возможностях его и необходимых для него условиях («необходимость», «возможность» и «доступность»)¹⁰. Эта часть «Совета» является одной из основополагающих, т.к. именно в ней рассматриваются основания возможности познания Бога человеческим разумом. Как у Декарта и Спинозы, эта возможность предопределена врожденными понятиями, побуждениями и способностями. «Разум – явственное подобие в нас божественного ока. Он отраженным зрением созерцает вещи так, как если бы они уже были помещены внутрь ума <...> И сила <...> называемая разумом, воспринимает не непосредственно вещи в их особенности и отдельности, как они существуют вовне и воспринимаются чувством, но отвлеченные идеи вещей в уме, и в этом разум некоторым образом подобен Богу, Который заключает в Себе основания всех вещей, и, видя Себя, видит все»¹¹. Идея Бога Коменского, вера мыслителя в познаваемость Бога человеческим умом, является залогом веры в возможность преобразования естества человеческого на путях Богопознания. Весь сюжет «Совета»: движение от «Панегерсии» (Всепробуждения) к реальным изменениям в «Панортосии» (исправления дел человеческих, шестой книге «Совета») возможно только как следствие исправления человеком и человечеством своего испорченного естества через приобщение к Божественному свету, данному нам в нашем чувственном опыте, просвещения в смысле преобразования умным светом нашего поврежденного ума и естества.

Метафора света разрабатывается Коменским в «Панавгии» в нескольких планах: образно-метафорическом, умозрительном, и понятийном, натурфилософском. В образно-метафорическом

позволяет находить существенное и сущностное сходство в предметах и явлениях, на первый взгляд друг с другом несхожих» (*Марчукова С.М.* Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Берлин-Седльце, 2015.С.151).

¹⁰ Коменский Я.А. Сочинения. С.440.

¹¹ Коменский Я.А. Сочинения. С.332.

плане он разворачивает целую систему метафор. Так, в первой главе он называет «духовный свет разума» (мудрость), в четвертой главе он рассматривает «три светильника» («три книги», «три театра», «три зеркала», «три закона», «три свода правил», «три источника света»): мир («мастерская божественной премудрости»), человеческий врожденный ум («божественный наставник»), слово Писания. В главе восьмой рассматривает «тройное око», в девятой – «око ума». В пятой и тринадцатой – метафора мира-школы, поделенной на классы, в которой человечество постепенно постигает умом универсальный свет. Эсхатологические метафоры «восьмого пути света» и «небесной академии» возникают в конце тринадцатой главы. Метафора «бельмо предрассудков» (пятнадцатая глава) тоже важна для понимания смыслового раскрытия метафоры света в «Панавгии». Метафоры света и огня вступают в тесное взаимодействие¹² и оказываются взаимодополняющими в завершающей трактат молитве «Воздыхания к Отцу светов о восхождении полного света».

Из образно-метафорической ткани кристаллизуется целая система понятий, связанных со светом: первая глава – «изначальный свет» (источник мировых идей); вторая глава – виды света: вечный, внешний, внутренний (и соответствующие виды тьмы); глава третья – «всеобщий свет ума» (Панавгия), «полнота умного света»; глава четвертая – «умный свет»; глава пятая – природа как источник умного света; глава шестая – человеческий дух и ум как второй источник умного света (совесть, сознание, образ Божий), врожденные понятия, врожденные инстинкты (свобода выбора), врожденные способности (силы), врожденный свет, врожденная чистота; глава седьмая – слово Божие (третий источник света), глава восьмая – виды зрения: непосредственное зрение (чувства), отраженное зрение (разум), преломленное зрение (вера); глава девятая – понятие и виды метода: «синкритический» (сравнивающий), «аналитический» (разрешительный) и «синтетический» (сочетательный); глава десятая – понятие «пангармонии» про-

¹² О взаимодействии понятий света и огня у Коменского пишет Червенка: Červenka J. Die Naturphilosophie des Johann Amos Comenius. Praha, 1970. С.186.

стейших начал бытия, которая усиливает излияние света: параллелизм, согласие, симметрия, виды гармонии в мире, человеческом уме, Писании и восхождение от этих частных видов гармонии к величайшей пангармонии. Далее, в одиннадцатой главе автор предлагает систему математических доказательств о свете на примере физического света – 78 теорем; затем, в двенадцатой, предлагает «практику применения света для изгнания тьмы и обеспечения видения» в 21 «проблеме» с решениями. В главе тринадцатой возникает понятие универсального, вселенского света, с ним связана историософская концепция Коменского: вся история человечества – путь постепенного открытия умного света, в мире - школе, поделенном на классы. Это путь преодоления и вытеснения тьмы.

Метафора света у Коменского строится на сложном взаимодействии понятийного и образно-метафорического планов. Его гносеология строится на принципе познания духовной реальности через доступную нашим чувствам природу физических явлений. В пятой главе он предлагает нам следующий набор аксиом: «1) мир есть; 2) он от Бога; 3) он создан с той целью, чтобы невидимое Божие представало зримо; 4) люди посылаются сюда, словно в школу, как ученики божественной премудрости; 5) творения, все вместе и каждое в отдельности, суть живые книги Божии в этой школе; 6) числом их столько, сколько надо, чтобы представить полноту незримой мощи, мудрости, благости; 7) все существует здесь для этой цели и поэтому все должно изучаться; 8) всеми, кто сюда послан; 9) для почерпания истиннейшей мудрости; 10) затем это так для нас предусмотрено, чтобы, если мы постигнем все это, мы преисполнились света, словно отовсюду озаренный образ премудрого Бога»¹³. И далее: «<...> все творения – не что иное как тени и отражения вечного света»¹⁴. В основе метафоры света у Коменского метод сравнения/уподобления явлений физического и духовного мира («Ведь природа – лучший мастер, и кто ей сле-

¹³ Коменский Я.А. Сочинения. С.309.

¹⁴ Коменский Я.А. Сочинения. С.310.

дует, не заблуждается»¹⁵). Он идет снизу вверх. В частности, когда речь заходит об «умном свете» (шестая глава) появляется термин «врожденные понятия» – «общие понятия» («всякое целое больше своей части»), т.е. понятия, которые даны природой и не приобретаются наблюдением и опытом¹⁶. Так, в рассуждении образно-метафорический план переплетается с понятийным: «Разжигать в себе свет ума значит раздувать скрытые в глубине души искры, поднося к ним различные предметы, словно к кремню – огниво, и доставлять им горючее, чтобы из них могло возгореться пламя»¹⁷. Понятно, что несколько другой ряд критериев Коменский предлагает в главе седьмой о третьем источнике света – Священном Писании.

Но математическая, доказательная часть, состоящая из теорем о свете, тоже целиком построена на уподоблении физического и духовного планов¹⁸. Вот одна из теорем о свете: «Свет имеет свой субъект, из которого истекает, и объект, в который втекает. Также среду, через которую протекает. (Например: дневной свет истекает от Солнца к Земле через воздух. И всякий другой свет истекает от какого-либо светящегося тела в темное тело через диафаническое, т.е. прозрачное, тело.) Также умный свет, познание, исходит из вещей, через чувства, в ум»¹⁹.

Взаимодействие натурфилософского и умозрительного планов во внутреннем строе метафоры света в «Панавгии» приводит к особому звучанию апокалиптической темы в трактате. Как верно пишет В.В.Биbihин, «Вся история представляется как единая школа, где смена веков соответствует переходу из класса в класс, а современность близка уже к “открытию вечной академии” (гл.13, п.7). Такой опыт в принципе должен иметь завершение, и на этом основана эсхатология Коменского, вполне ортодоксальная, не-

¹⁵ Коменский Я.А. Сочинения. С.311.

¹⁶ Коменский Я.А. Сочинения. С.313.

¹⁷ Коменский Я.А. Сочинения. С.318.

¹⁸ Коменский использует популярное со времен античности правило «подобное постигается подобным». Этим правилом руководствуются в своих размышлениях о свете и Платон, и Плотин (см. Хоружий С.С. Указ.соч. С.109).

¹⁹ Хоружий С.С. Указ.соч. С.348.

смотря на предъявлявшиеся ему недоброжелателями-современниками обвинения в хилиазме <...>²⁰. Именно поэтому восторг перед научными и техническими открытиями современной Коменскому эпохи (которым дышит буквально каждая страница “Панавгии”) вызывает у него напряженное ожидание близкого конца света (замечательно, что это ожидание окрашено отнюдь не страхом, а радостным упованием, и ведет не к оставлению “человеческих дел”, а к энергичнейшей деятельности по их исправлению»²¹.

Это радостное ожидание конца света связано с пониманием Бога как «вечного света». «Вечный свет есть то неприступное для человеческих чувств сияние, в котором обитает Бог (1Тим 6, 16). <...> Этому свету причастны творения, которым даровано соцарствие с Творцом, в блаженном видении созерцающие Бога и бесконечно наслаждающиеся в Нем преизобилием радости»²². И шестнадцатая глава «Воздыхания к Отцу светов о восхождении полного света» оказывается в логике «Панавгии» молитвой об окончании человеческой истории в обретении полноты света в Боге. Коменский не просит о том, чтобы «огнь поядющий» сошел на землю. Он надеется на другой – мирный – исход вселенской истории, исход, предопределенный духовно-религиозным просвещением мира по программе, изложенной в «Панавгии», и в теории осуществленной в «Совете». Его молитвенное обращение к Богу об этом. Приведем заключительные строки молитвы: «19. О, зажги свет Твой, Отче светов, Свете истинный, Свете великий, единственный, могущий развеять мрак всего мира, пред Которым затмятся все наши коптящие светильники и тусклые искры человеческих домыслов! А если есть в них что-то новое от истинного света, то есть Твоего света, то да присоединится к Твоему свету. 20. Ты, Боже, еси огонь, огонь же – пламя, а пламя – свет. Но до сих пор, из-за грехов наших, ты был для мира огнем поядущим (Евр

²⁰ Речь идет о критике «Совета» Самуила Маресия (1669) (см.: Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.2. С. 510).

²¹ Коменский Я.А. Сочинения. С.441.

²² Коменский Я.А. Сочинения. С.298.

12,7), теперь же стань наконец огнем светлым, освещающим государство Церкви, восстановленной по воле Твоей (Откр 21, 23), в свете которой ходят народы и в которую цари земли приносят славу свою и честь. 21. Соделай, Господи, чтобы все искры всей Земли разгорелись в огонь. И всякий огонь – в пламя! И всякое пламя воссияло бы как Солнце! Как обещал Ты, свет Луны станет как свет Солнца, а свет Солнца станет светлее всемеро, как свет семи дней, в тот день, когда перевяжет Господь рану народа Своего и исцелит нанесенные ему язвы (Ис 30, 26). Это Твои слова, Твое обетование, да будет Твоим и исполнение, о вечно истинный, живой и поклоняемый Боже! Аминь, Аминь, Аминь»²³.

Таким образом, можно сказать, что в «Панавгии» Коменский предложил свою, оригинальную, интерпретацию темы Апокалипсиса, в которой воплотилась его реальная программа исправления дел человеческих в предчувствии надвигающегося Страшного Суда. Протестантский характер предложенной программы очевиден: речь идет не о призыве ко всеобщему покаянию, а к деятельному практическому исправлению всех сторон земной (мирской) жизни человечества. И главный механизм перестройки связан со всеобщим просвещением: очищением ума, исправлением процесса познания. Реальность «жизни будущего века» обозначена в «Панавгии» в метафорах «небесной академии» и «восьмого пути света». И перспектива обретения этого светлого будущего находится, по Коменскому, в руках самого человечества.

Литература

1. *Гатри У.К.Ч.* Досократовская традиция от Парменида до Демокрита. Т.2.СПб., 2017.
2. *Марчукова С.М.* Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Берлин-Седльце, 2015.
3. *Коменский Я.А.* Сочинения. М., 1997.
4. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. В двух томах. М., 1982.
5. *Николай Кузанский.* Сочинения. Т.1. М., 1979.
6. *Хоружий С.С.* Исследования по исихастской традиции: В 2 т.Т.1.К феноменологии аскезы. СПб., 2012.
7. *Чижевский Д.И.* Ян Амос Коменский и западная философия // Коменский Я.А. Сочинения. М., 1997. С.5-12.
8. *Červenka J.* Die Naturphilosophie des Johann Amos Comenius. Praha, 1970.
9. *Tschižewskij D.* Die Stelle der „Panaugia“ im werk des Comenius // J.A.Comenius. Panaugia. Nachdruck der Ausgabe von 1660 mit einem Einleitung von Dmitrij Tschižewskij. München, 1970. S.V-XVI.

²³ Коменский Я.А.. Сочинения. С.402.

теорию и практику отечественной педагогики и ее творческий потенциал.

Ключевые слова: методология, модель свободных наук и искусств, пансофия, педагогические методы, образование, Я. А. Коменский, С. И. Гессен, С. Т. Шацкий.

FROM METHODOLOGY TO METHOD: EXPERIENCE OF JAN AMOS KOMENSKY AND MODERN APPROBATION.

Annotation

The article discusses the organic ratio of methodology, funded by various aspects of the philosophical and educational project of Komensky and the methods he applied in the field of pedagogy. The influence of Komensky's pedagogical theory in the projection of his concept of pansofia on the theory and practice of national pedagogy and its creative potential is justified.

Key words: education, Liberal Arts, methodology, pansofia, pedagogical methods, Jan Amos Komensky, S. I. Gessen, S.T. Shatsky.

Национальный проект «Образование», в котором в качестве приоритетного отмечен раздел «Успех каждого ребенка», призван раскрыть способности обучаемого не только в сфере дополнительного образования, как уже нередко его трактуют, а в образовательном процессе в широком смысле слова. Разрабатывая стратегию современного образования нелишне вспомнить традицию. Именно Ян Амос Коменский обратил внимание на фактор развития способностей учащихся, отчетливо говоря о возможности познания мира «посредством раскрытия способностей так, чтобы они легко проникали в вещи» (XIV 14)².

Перечисление Коменским способностей известно: разум, воля и совесть, неотъемлемым свойством которых является то, что они неразъединимы, «поскольку составляют одну и ту же душу»

А. С. Степанова

д-р филос. наук, доцент,

профессор кафедры философской антропологии и истории философии института Философии человека

Российского государственного

педагогического университета им. А.И. Герцена

ОТ МЕТОДОЛОГИИ К МЕТОДИКЕ: ОПЫТ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО И СОВРЕМЕННЫЕ АПРОБАЦИИ¹.

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос органичного соотношения методологии, фундированной разными аспектами философско-образовательного проекта Коменского и методов, применявшихся им в области педагогики. Обосновано влияние педагогической теории Коменского в проекции его концепции пансофийности на

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00940/19 «Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского». (The reported study was funded by RFBR according to the research project No. 19-013-00940/19 «Heuristic potential of the philosophical and educational project of Jan Amos Komensky»).

² Коменский Я.А. Великая Дидактика (Didactica Magna) / Под ред. А. Адольфа и С. Любомудрова. М.: Изд.-во Тихомирова, 1896. С. 193.

(*quia eandem constituunt animam*) (XIV 14)³. Описание души включает соединение трех сил: разума, воли и памяти, завершает же ряд еще одна неразделимая триада, демонстрирующая украшение души: образование, добродетель и благочестие. Приводимая Коменским схема не случайна, делая акцент на способности человека, она предполагает и развитие их, то есть обучение.



Коменский Ян Амос (1592 – 1670)

Как отмечается, российский образовательный национальный проект должен быть нацелен на всех учащихся средней школы, что вполне соответствует проекту Я. А. Коменского «учить всех и всему», и это – главное. Как известно, Коменский прекрасно осознал, что нельзя объять необъятное и выдвинул положение о том, что успешное познание возможно только «посредством сокращения материала наук и искусств», то есть процесс обучения, а, по мысли Коменского это процесс двуединый – познания и обучения, должен быть разумным, «чтобы учиться скоро» (XIV 14)⁴. Как видим, проблема обилия материала и связанные с этим за-

дачи сокращения времени вовсе не новы, но всегда предполагали умение выбора главного.

Особенности нынешнего времени, конечно, требуют коррективов традиционных методик, долженствующих в постоянно меняющихся условиях информационной эпохи обеспечить не только овладение обучающимися соответствующими приемами, работающими в скоростном режиме, но и развитие собственных задатков, навыков, акцент на личностное становление. В этом пункте и возникают проблемы. Прежде всего, под угрозой оказалось умение писать, с чем сталкиваются педагоги в вузе. Печатание оказывается наиболее приемлемым способом, по существу, для всех, обитающих в интернете и, кроме того, для людей с ограниченными возможностями, прежде всего, с дисграфией. Принимая во внимание всю необходимость работы с этой категорией учащихся, невозможно игнорировать другую их часть, для которой письмо необходимо, ведь мы по-прежнему принадлежим письменной культуре! Тем более не следует суживать пространство для развития и первой указанной категории детей, с учетом еще и различной степени ограничений возможностей. Любопытно, что современные педагоги, желая исправить положение – отсутствие соответствующей школьной подготовки в области практики составления письменных текстов, используют современные технологии для обучения студентов письму в игровой форме. А ведь это как раз метод Коменского! Почему письмо как фактор обучения не должно исчезнуть? Будучи медленным способом изложения мыслей, письмо тренирует память, развивает образное мышление, заставляет думать и, что особенно важно, настраивает на универсальность восприятия мира. Одновременно формирует внутренний мир человека (пансофические аксиомы, согласно Коменскому, пребывают внутри души человека).

Фрагментированный характер современной политической и социокультурной реальности рождает фрагментарность мышления, отсутствие видения всеобщей взаимосвязи в мире, от чего предостерегал Коменский. Именно опыт Коменского, воплощенный в его богатом наследии, значимом не только в образовательном-педагогическом плане, но и в философском, позволяет взгля-

³ Коменский Я.А. Великая Дидактика (*Didactica Magna*) / Под ред. А. Адольфа и С. Любомудрова. М.: Изд.-во Тихомирова, 1896. С. 193.

⁴ Коменский Я.А. Великая Дидактика (*Didactica Magna*) / Под ред. А. Адольфа и С. Любомудрова. М.: Изд.-во Тихомирова, 1896. С. 193.

нать на ситуацию со стороны. Коменский как будто предвидел возможность современного, казалось бы, тупикового варианта, что не случайно, поскольку сам столкнулся с необходимостью реформирования всего строя традиционного образования, требующего корректировки с учетом довлеющих императивов схоластики, как они были представлены в европейской системе образования, и требований национальных особенностей.

При этом особенно важно, что, разрабатывая методы и правила, чешский мыслитель ориентировался на мировоззренческий вектор, указывая на необходимость философских оснований образовательной стратегии. Не случаен поиск им «какого-нибудь незыблемого и безошибочного основания» (XIV 14)⁵. Именно эта мысль о роли устойчивого принципа в достижении истинного знания, изложенная им в пропедевтическом плане в посвященных методологическим правилам § 83 и § 93 «Предвестника всеобщей мудрости», составила основу понимания метода как не просто гаранта такого знания, а законосообразного, обладающего признаками всеобщности и отражающего разные стороны бытия (не только Бог и природа, но и человеческая мудрость как воплощенное творчество) принципа. Отсюда не случайно именование метода Коменского синкретическим (К. Шаллер). Многообразие метода и проявляется многопланово, поэтому можно утверждать, что «педагогика не отделена от эпистемологии. Если мы хотим реформировать знание, мы должны реформировать педагогическое мышление»⁶.

Методология Коменского предполагает аспект понимания, раскрывая тем самым смысловую сторону действительности, относящуюся к человеку как таковому и задействует потенциал образования. Поэтому очень верно исследователь отмечает

⁵ Коменский Я.А. Великая Дидактика (Didactica Magna) / Под ред. А. Адольфа и С. Любомудрова. М.: Изд.-во Тихомирова, 1896. С. 193.

⁶ Jaume A.L. Comenius and Descartes on Method: Two Solutions to One Problem? (Коменский и Декарт о методе: Два решения одной проблемы?) // Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей. Коллективная монография / под ред. Светланы Марчуковой и Романа Мниха. Siedlce. 2015. С.123.

субстанциональность у Коменского «как способ выхода в многомерное пространство смыслов в педагогическом мышлении в соответствии с семантической формулой триады «рацио-эмоцио-интуицию»⁷. Поэтому роль методологии как концептуального локомотива отдельных методик так важна в проекции многомерных идей Коменского. Можно добавить, что конструктивность мысли Коменского в отношении метода, выраженную уже в утверждении «проблему можно переформулировать» напрямую касалась педагогической теории и практики и, главное, в способах их осуществления. В этом особая ценность учения Коменского как системы.

Таким образом, эта система, будучи нацелена на принципы универсальности и целостности, не ограничивается дидактикой, но актуализирует философско-образовательный вектор педагогической мысли. Подход Коменского предполагает широту охвата: самоценность отдельного знания не только не исключает, а предполагает наличие «за сценой» чего-то столь важного (так позже прозвучит мысль С. И. Гессена), что помогает творческому освоению этого отдельного знания. Здесь уже вступает в свои права проблема типов обучения. Такое понимание исповедовал и характеризовавший разные типы обучения С. И. Гессен (1887-1950), в наследии которого можно обнаружить идеи, перекликающиеся с мыслями Коменского.



Гессен Сергей Иосифович (1887-1950)

⁷ Мушников Э. Б. Коменский – путь в многомерное педагогическое мышление // Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы. Коллективная монография. СПб.: Петершуле, 2019. С. 20.

Своеобразие подхода С. И. Гессена к обучению в предисловии к его труду отмечал П. В. Алексеев:

«Понимание сути свободы как творчества применительно к дидактике, - писал Алексеев об отношении С. И. Гессена к феномену метода, проявляется, в частности, в том, что учитель в своей работе с учениками делает акцент на методе и его самостоятельном применении. Задача обучения, указывает С. И. Гессен, – овладение методом. Всякое отдельное знание передается здесь не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего. Так, можно чисто формально изложить теорему о равенстве треугольников. Но эту же теорему можно преподать ученику так, что позади нее ученик почувствует тот метод, которым она была найдена и доказана. Увидев путь, которым была построена эта геометрическая теорема, ученик сможет уже сам продолжить полученное движение мысли, самостоятельно прийти к нахождению и доказательству новых теорем аналогичного рода. Второй тип обучения формирует в ученике способность к творчеству, порождению нового. Сила слова учителя – не только в том, что оно говорит, но и в том, что оно подразумевает»⁸.

Здесь схвачено главное – путь познания и путь обучения совпадают как раз в той точке, где возникает момент новизны и навигатором на этом пути является метод, стимулирующий рождение нового. Мысль, знакомая нам из учения о методе Сократа. Эвристический в своей основе, его метод раскрывал суть гносеологии. С. И. Гессен развивает идею Сократа, дополняя схожим со стоическим тезисом: «Чтобы установить правила должного поведения, необходимо знать законы бытия»⁹. Тем самым, он расширяет сферу применения метода, подчеркивая его онтологическую глубину. Но он идет еще дальше, распространяя суть эвристиче-

ского метода на область педагогики, введя для ее определения ряд понятий: понятия нормы деятельности, строя жизни, системы образования и образованности как синонима культуры.

Вместе с тем раскрывается глубина понятия метода применительно к понятию духовности: «Слово “образованность”, напротив, правильнее было бы закрепить за более внутренним, или “духовным” содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию»¹⁰. А вот здесь мы снова возвращаемся к проекту Коменского, впервые связавшего эти понятия «культура» и «образование», отметив их синонимичность. И методология Коменского «работает» внутри этой парадигмы. Он постоянно говорит об особенностях пути обучения как о пути «взрачивания» обучающегося для обретения им нового качества. Об этом же, продолжая свою мысль, говорит С. И. Гессен: «Все эти области деятельности человека не могут быть просто пересажены с одной почвы на другую, они могут быть только “привиты” к дичку местной жизни и медленно, постепенно взращиваемы»¹¹.

Творческое развитие идей Коменского присутствует и в трудах другого крупного отечественного педагога С. Т. Шацкого (1878-1934).



Шацкий Станислав Теофилович (1878-1934)

⁸ Алексеев П. В. Живой источник: педагогическая концепция С. И. Гессена // Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 17.

⁹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 23.

¹⁰ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 26.

¹¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 27.

Ссылаясь на великих предшественников – Коменского, Руссо, Песталоцци, Гербарта, Фребеля, Толстого, Эллен Кей, Стэнли Холла, Дьюи и ратуя за «осуществление полной детской жизни сейчас», С. Т. Шацкий отмечал: «Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки»¹². У перечисленных же педагогов нет мысли о том, что даст будущее: «Грозный призрак будущего, - продолжает Шацкий, - устраняется и перед нами разворачивается реальная детская жизнь с ее неизмеримо богатым содержанием и целесообразностью»¹³. Рассуждения Шацкого о диалогическом методе обучения, выстраивающегося на взаимодействии усилий обоих и имеющего эвристический потенциал, подвигающий ученика к обновлению, рождающий желание улучшить показатели приобретенного знания на каждом этапе обучения, не только воспроизводят матрицу Сократ – Коменский, но и демонстрируют «работу» метода в конкретных исторических условиях советской школы. Вот что пишет об этом Шацкий: «Перед нами стоят совершенно новые задачи в области методики ... связать теорию с практикой»¹⁴. Мы видим, что это, вообще говоря, вечная задача педагогики, актуальная и сегодня. Шацкий ссылается на наметки новой методики в массовой школе, касающейся устной и письменной речи, ориентированной на понятие значимости деятельности личности, отвечающей общественным интересам, задачам пропаганды. Другой пример затрагивает новый метод обучения чтению – книгоношество, когда ученики, распространяя книги среди населения, заинтересовываются книгами сами. Каждый такой ученик осознает ценность для других своего труда, его полезность¹⁵.

¹² Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 2. С. 17.

¹³ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 2. С. 17.

¹⁴ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 4. С. 112.

¹⁵ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 4. С. 113.

Подобный проект предполагает органичное сочетание методологии и методики. Методология имеет универсальный характер, выражает *locus communis* фундаментальных основ педагогики, методика же всегда ситуативна, ориентирована на утилитарный интерес, сиюминутную данность. Упоминание С. Т. Шацким основоположницы реформаторской гуманной педагогики Эллен Кей в данном контексте не случайно.



Эллен Каролина Софья Кей (1849-1926)

Помимо приверженности идеям социальной справедливости и стремления к объединению задач воспитания с задачами общественного плана Эллен Кей в своей концепции свободного воспитания ребенка органично соединила в том числе и идеи Коменского с воззрениями Л. Н. Толстого.

Главное, на что обращала внимание Эллен Кей – это развитие творческого начала в человеке. На рубеже XIX-XX вв. в значительной степени идеи Эллен Кей предварили проект будущей образовательной программы, получившей название либеральной, которая, к сожалению, утратила гуманистическое и универсалистское ядро.



Л. Н. Толстой (1828-1910)

Главное, на что обращала внимание Эллен Кей – это развитие творческого начала в человеке. На рубеже XIX-XX вв. в значительной степени идеи Эллен Кей предварили проект будущей образовательной программы, получившей название либеральной, которая, к сожалению, утратила гуманистическое и универсалистское ядро.

В условиях современности наблюдаются попытки актуализации стратегии в области образования, характерной для начала XX века. Такой актуальной образовательной моделью считается модель Liberal Arts (свободных наук и искусств). При всей ее традиционной форме (само название адресует еще ко временам античности и средневековья), она оказалась приемлемой в содержательном плане для современного либерального общества. В основе этого типа обучения лежит вопросно-ответная форма. Попытки согласовать российскую систему с европейской путем внедрения компетентностного подхода, «спорящего» с универсализмом, всем известны. Задачи образования в настоящее время действительно согласуются с задачами столетней давности, поскольку ориентированы на профессиональный и практико-ориентированный характер образования, что отвечает духу времени. Ключевым моментом модели Liberal Arts считается способность критического мышления, которую нередко отождествляют с

творчеством обучающегося. Но в либеральной модели с ее акцентом на критическом мышлении явно присутствует политическая составляющая, которая плохо согласуется с образом обучения как творческого процесса получения знаний. Отмечаются следующие черты модели Liberal Arts, требующие соответствующих, популярных ныне методик: «гибкий план обучения, широта дисциплинарного охвата и глубина предметного изучения, междисциплинарность, свобода выбора курсов и ориентированная на студентов педагогика»¹⁶.

Между тем, в вышеприведенном примере подхода Шацкого отмечался, на мой взгляд, более приемлемый метод двухполюсной модели – взаимодействия учителя и ученика в образовательном процессе, что отвечает идеям Сенеки и Коменского о совместном и обоюдном обучении. Второй момент, отмечавшийся Шацким (тоже в духе Коменского), – метод должен быть социально (не политически) ориентирован, действенен, результативен. В этом пункте – еще широкий простор для стратегических и тактических поисков педагогов. Поэтому столь важна сегодня тема горизонтов новой социальности в образовании и сознательного обретения человеком своего места в социуме (мотив, в свое время чутко уловленный Шацким-педагогом). Это задача, призванная акцентировать внимание на требованиях текущего момента, поэтому столь актуально звучит сегодня вопрос: «Каким образом комениология может способствовать формированию “социальной мудрости” в современных концепциях универсального знания? Методологическим фундаментом таких исследований представляется троичность...»¹⁷. Действительно, принцип троичности (Разум, Чувство, Писание) методологически является ключевым (не случайно обосновывается Коменским в предисловии к «Физике») и фиксируется на идее дружелюбности человека,

¹⁶ Авдоница Н. С. Образовательная модель Liberal Arts: содержание и методы // Ценности и смыслы. 2017. № 4 (50). С. 100.

¹⁷ Марчукова С. М. Человек в лабиринте мира: уроки Я. А. Коменского // Горизонты новой социальности в образовании: Коллективная монография / Под ред. М. Н. Кожевниковой. СПб.: РХГА. С. 286.

мира и Бога. Еще важный аспект разработки методов обучения, ориентированного на идеал пансофийности, заключается в учете поступательного (постепенного) способа обучения, отвечающего парадигме непрерывного образования.

Постулат непрерывного образования принят, казалось бы, за аксиому. Вместе с тем в условиях преобладающего влияния информационных потоков возникает проблема роли учителя. Образ учителя в последнее время приобретает отрицательную коннотацию простого передатчика знаний, что демонстрирует утрату понимания самой сути образования, которое, прежде всего, есть не что иное как познавательно-воспитательный процесс в его целостности, формирующий целостную картину мира, что может происходить только при универсальном векторе как базовом принципе образования как такового. Наконец, когда постулируется либеральная модель образования, часто понимаемая слишком узко, как бы мимоходом упоминается задача воспитания такого качества человека как ответственность, но современная действительность, когда идеал нравственности в значительной степени затушеван, как раз свидетельствует о значительном ослаблении ответственности. Чтобы указанная задача не оставалась лишь благим пожеланием, должно быть осуществлено действенное воплощение в жизнь такого фактора как духовно-нравственное развитие личности. Идеал духовно-нравственного воспитания был взлелеян в тесной связи с задачами пансофии как целостного, философско-гуманистического в своей основе, проекта образовательной теории и практики именно Я. А. Коменским.

Литература

1. Авдонина Н. С. Образовательная модель Liberal Arts: содержание и методы // Ценности и смыслы. 2017. № 4 (50). С. 98-105
2. Алексеев П. В. Живой источник: педагогическая концепция С. И. Гессена // Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
4. Коменский Я. А. Великая Дидактика (Didactica Magna) / Под ред. А. Адольфа и С. Любомудрова. М.: Изд.-во Тихомирова, 1896. 596 с.
5. Марчукова С. М. Человек в лабиринте мира: уроки Я. А. Коменского // Горизонты новой социальности в образовании: Коллективная монография / Под ред. М. Н. Кожевниковой. СПб.: РХГА. С. 286. 446 с.
6. Мушников Э. Б. Коменский – путь в многомерное педагогическое мышление // Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы. Коллективная монография. СПб.: Петершуле, 2019. С. 7-20
7. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 2. 475 с.
8. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 3. 490 с.
9. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в четырех томах / Под ред. И. А. Каирова, М.: Просвещение, 1964. Т. 4. 328 с.
10. Jaume A. L. Comenius and Descartes on Method: Two Solutions to One Problem? (Коменский и Декарт о методе: Два решения одной проблемы? // Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей. Коллективная монография / под ред. Светланы Марчуковой и Романа Мниха. Siedlce. 2015. С. 119-127.



М. А. Полякова
кандидат пед. наук,
доцент кафедры педагогического образования
АНО ВО «Российский новый университет»

ВКЛАД ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В ТЕОРИЮ ШКОЛЫ.

Аннотация

В статье идет речь о феномене школы в истории образования. Вводится понятие «теория школы», указываются основные категории школьной проблематики. По мнению автора, первым в истории педагогики к теории школы обратился Ян Амос Коменский и, в целом, его представление об этом феномене сохраняет свою актуальность.

Ключевые слова: Комениус, теория школы, школа, социальный институт, педагогическая институция, субъекты школьного процесса, *Leges scholae bene ordinatae*.

THE CONTRIBUTION OF JAN AMOS COMENIUS TO THE THEORY OF SCHOOL.

Annotation

The article deals with the phenomenon of school in the history of education. The concept of «school theory» is introduced, and the main

categories of school problems are specified. According to the author, Jan Amos Komensky was the first person in the history of pedagogy that addressed to the theory of school and, in general, his idea of this phenomenon remained relevant.

Keyword: Comenius, school theory, school, social institute, pedagogical institution, subjects of the school process, *Leges scholae bene ordinatae*.

Школа, без сомнения, представляет собой один из самых популярных феноменов педагогической науки и практики. Наряду с образованием и воспитанием слово, обозначающее это явление, входит в число наиболее частотных терминов педагогической номенклатуры. В то же время «история» употребления данного слова в русскоязычной традиции совсем недавняя – ей чуть более ста лет, когда «школа» пришла в русский язык через польский из латыни¹. В связи с таким поздним заимствованием были утрачены изначально весьма метафоричные корни этого сегодня традиционного слова².

Изначально школа представлялась как нечто отнюдь не предполагающее специальных занятий детей, но скорее, как беззаботное и отрешенное от особых усилий времяпровождение, что отражено в исходном значении гр. термина *σχολή* ‘досуг, свободное времяпровождение’. Однако вследствие постепенного осмысления умственных занятий как особого вида труда и превращения школы в постоянное место таких занятий происходит не только метафорический, но и метонимический перенос имени, превращающий слово «школа» из названия праздного времяпрепровождения в обозначение того ‘места, в котором учителя и их ученики собираются с целью обучения’³. Такое развитие семантики

¹ Этимологический словарь М. Фасмера. URL: <http://vasmer.narod.ru>. (дата обращения: 28.04.2020).

² Подробнее об интерпретации школы см.: Полякова М.А. Интерпретация школы: социолингвистический и историко-педагогический аспекты // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 8(112). С. 10-18.

³ Dizionario etimologico on-line della lingua italiana. URL: www.etimo.it. (дата обращения: 28.04.2020)

(своего рода «метонимической локализации») слова *scuola* Итальянский этимологический словарь дополнительно подтверждает указанием на то, что еще в древнеримских термальных заведениях место рядом с купальней (бассейном), где купающиеся сидели в ожидании своей очереди, называлось *schola labri*, букв. 'купальный досуг'⁴. Сходное толкование дает соответствующему значению слова *schola* и латинский этимологический словарь⁵ и словари других западных языков (например, немецкого).



Термы Кракаллы, реконструкция (автор: Дованни Йопполо)

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. По всей видимости, должно было пройти определенное время, чтобы эта благостная и праздная школа преобразовалась в трудовую деятельность, хотя и интеллектуальную, в противовес физической. Но еще в Древнем Риме наблюдаются реликты первоначальной семантики слова «школа». Так, согласно существовавшей тогда дифференциации школьного образования, младшая школа (начальная, эле-

⁴ Ibidem.

⁵ Walde A. Lateinisches etymologisches Wörterbuch / 3., neubearbeitete Auflage von J.B. Hofmann. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. – XXXIV. S. 493.

ментарная), где учили, прежде всего, грамоте (*alfabetizzazione*), обозначалась словом *ludus*⁶, имеющим в латыни также значение: 'игра'. *Ludus* как место, «...где можно играть буквами...» фигурирует в качестве элементарной школы в диалогах Хуана Луиса Вивеса «Практика латинского языка» (XVI век)⁷. И наконец, «радостный компонент» феноменологии школы отражен в опыте театральных постановок Яна Амоса Коменского (в Шарош-Патоке), названных им «Школа – игра»⁸ (*Schola – ludus*).



Школа, средневековая миниатюра

Несмотря на то, что «школьная тематика», включая ее исторический компонент, довольно неплохо разработана в зарубежных и отечественных исследованиях (Ф. Камби, Д. Кароли, М. Лаенг, Е.П. Ламанна, М. Фуко, В.Г. Безрогов, Г.Б. Корнетов, В.М. Меньшиков, Т.М. Панченко, А.В. Хуторской и др.), такого понятия как «теория школы» в педагогической номенклатуре нет. Хотя, как кажется, вопросы этимологии слова «школа» и родственных ему,

⁶ Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari: Laterza, 2009. P. 53

⁷ Вивес Х.Л. Практика латинского языка / Пер. Н.И. Ревякиной // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 60.

⁸ Машевская С.М. Школа как игра: курс для маленьких творцов, которым хочется сыграть все, что они узнали на уроке: Методическое пособие / под ред. М.П. Воюшиной. Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2019. С. 3.

контексты школы как педагогического явления (исторический, социологический, организационный, пенициарный и т. д.), структура школы, ее субъектно-предметная составляющая, ее связь с другими институтами социализации личности (семьей и государством, прежде всего) и педагогическими институтами (ученичество, наставничество), представляют несомненный интерес, как для педагога-исследователя, так и для учителя-практика, и позволяют лучше понять сущность происходящих в современном образовании процессов.

Выявленные проблемы (конечно, далеко не все) по сути своей и являются *теорией школы*, позволяющей видеть в ней (в школе) сложный педагогический феномен. Школу можно трактовать как некий *социальный институт* или *педагогическую институцию* (термин Г.Б. Корнетова), *продукт* разделения труда на физический и интеллектуальный (о чем, в частности, говорит этимология слова), *средство легитимации* образования (В.И. Добренков и В.Я. Нечаев), *агента социализации личности*, наконец – «мастерскую гуманности» (Я.А. Коменский).

Указанные интерпретации напрямую или косвенно связывают школу с социальной сферой, что и понятно, при учете специфики данного историко-генетического явления (школы), которое могло зародиться и развиваться только в человеческом обществе в процессе эволюции практики передачи коллективного опыта от старших поколений младшим.

Однако, кроме такой сугубо социологической трактовки школы, основанной на исследовании ее функционирования в пространстве общественных структур, ролей и статусов, для полноценного осмысления значения школы в жизни общества и отдельного человека, а также возможных перспектив развития образования вообще, 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»⁹.

Именно выяснение и анализ этих вопросов в рамках историко-педагогического исследования позволяет, 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»¹⁰.

Иными словами, изучение школы, создание четкой *теории школы* дает возможность практикующим педагогам и педагогам-исследователям не только лучше понять современные процессы в сфере образования, но и более эффективно использовать собственный опыт и потенциал, а также опыт, накопленный по-

⁹ 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. 80-81.

¹⁰ 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. 84.

колениями учителей и исследователей, ведь построение теории невозможно без знания истории того или иного социального явления. При обращении к педагогическому опыту античной (древнегреческой) педагогики, в котором, собственно, и оформляется понимание школы как институции, завоевавшей позднее все западное образовательное пространство, примечательным выглядит утверждение Э. Бекки, считающей, что работа А.-И. Марру «История воспитания в античности» – это по преимуществу «...история школы, показанная как специально организованная и уполномоченная совокупность занятий, прежде всего, умственных»¹¹. Неизменные (*базовые*) моменты этих занятий задаются ответами на вопросы: *кто, как и с какой целью* обучается, входящими, по мнению Э. Бекки, в «отчеканенную» рамку дискурса А.-И. Марру. И, как кажется, именно эта «рамка» составляет ядро *теории школы*.

Причем, аналогичное понимание правильного функционирования школы предложил уже намного раньше (чем А.-И. Марру и Э. Бекки) Ян Амос Коменский в своих «Законах хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*, 1652).

В связи со своей религиозной деятельностью и благодаря своей теоретико-педагогической работе, Коменский был вовлечен в социально-политическую жизнь ведущих европейских стран: его привлекали к реформированию школьного образования в Швеции и Англии, Франции и Польше.



Ян Амос Коменский и ученик (автор: Миколаш Алеш, 1898)

¹¹ *Becchi E. I bambini del Marrou // Studi sulla formazione. 2016. 2(XIX). – P. 309-320. DOI: 10/13128//Studi_Formaz-20218. (дата обращения: 28.04.2020).*

В 1650 году он был приглашен князем Трансильвании Дьёрдем II Ракоци в город Шарош-Патока с тем, чтобы провести там школьную реформу. Педагог провел в Шарош-Патоке четыре года, пытаясь создать семилетнюю школу на новых, пансофических принципах, однако столкнулся там с проблемами более серьезными: ученики оказались не готовы к такому образованию, они даже не умели читать. Кроме того, он встретил сильное противление своим реформам со стороны местных учителей и властей. Тем не менее, «трансильванский период» Комениуса нельзя считать совсем уж неудачным, ведь именно тогда он закончил свой знаменитый *Orbis pictus* («Мир чувственных вещей в картинках») и написал ряд работ по организации школьного дела. «Законы хорошо организованной школы» (*Leges scholae bene ordinatae*, 1653) входят в их число и именно здесь автор сам 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»¹².

Это произведение нельзя считать лишь обычным школьным уставом, а значит, только продуктом организационно-административного творчества, в нем раскрывается сущность школы как особой организации по воспитанию подрастающих поколений.

Законы начинаются со следующего пояснения:

«... Работа [в школе] заключается частью в главнейшей 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

¹² *Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / пер. А.А. Красновского) // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические произведения. Том II. М.: Учпедгиз, 1939. С. 259.*

воспитателями под наблюдением и руководством ректора; затем те, кто пускают дело в ход – инспектора и школьные начальники».

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»¹³.

Можно видеть, что тем самым Коменский указал те базовые составляющие в понимании школы, которые сохраняют свою значимость и сегодня, а также позволяют изучать этот педагогический феномен (школу) с точки зрения именно таких параметров как субъектно-субъектная сторона (кто обучается и кем), инструментальная сторона (в самом широком контексте: от педагогических идей до конкретных методов и способов обучения) и, наконец, целевая парадигма, которую преследует школьное образование.

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 занятий, о наглядных пособиях (образцах) и учебниках, о методе обучения и испытаниях, театральных представлениях и отдыхе, о поведении и воспитании благочестия). Это законы, касающиеся работы школы, затем следуют законы, касающиеся порядка отдельных лиц, составляющих сообщество (родителей, учеников, декурионов, педагогов и учителей и др.). Специальный раздел посвящен законам, касающимся школьной дисциплины. То есть, 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.

¹³ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / пер. А.А. Красновского) // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические произведения. Том II. М.: Учпедгиз, 1939. С. 233.

Тем самым очевидно, что это те же *базовые моменты*, что представлены 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 Г.Б. 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 Г.Б. 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 Г.Б. Корнетова – какие задачи решает).

Leges scholae Коменского отличаются тем, что здесь четко прописан метод, которого должны придерживаться учителя при обучении. Что отличает именно метод Коменского, это его подчеркнуто практический характер с персонализированной окраской: обучаться всему «...через личное наблюдение, личное чтение, личный опыт». Так или иначе, но прежде всего метод наглядности, примера, соответствие уровней обучения возрастным особенностям учащихся (принцип природосообразности) сделали из Комениуса великого дидакта и теоретика в области педагогики.

Следует отметить, что кроме *Leges scholae* организации школьного дела и теории школы посвящен ряд других произведений Коменского, например «Пансофическая школа», в некоторой степени – «Материнская школа». И все эти работы, а также «Великая дидактика» и серия учебных пособий педагога могли бы составить «золотой фонд» не только истории педагогики, но и *теории школы*.

Современный итальянский исследователь истории педагогики Ф. Камби считает, что современная школа рождается именно

в эпоху Коменского. Ключевые моменты школьного образования были и остаются: классы, организация, структура и уровни, место в государстве и обществе, идеология, дисциплина. Все это говорит о том, что модель обучения, осмысленная (так как он все же опирался на ранний опыт протестантских и иезуитских школ) и улучшенная Комениусом, доказала свою эффективность.

Литература

1. *Вивес Х.Л.* Практика латинского языка / Пер. Н.И. Ре-
вякиной // Проблемы современного образования. 2014. № 6.
– С. 53-76.
2. *Коменский Я.А.* Законы хорошо организованной шко-
лы / Пер. А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избран-
ные педагогические сочинения. Том II. Отдельные произве-
дения. М.: Учпедгиз, 1939. С. 233-262.
3. *Корнетов Г.Б.* Педагогические институции: историко-
теоретический аспект // Институты образования, педаго-
гические идеи и учения в истории человеческого общества:
монография / Под ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 22-84.
4. *Машевская С.М.* Школа как игра: курс для маленьких
творцов, которым хочется сыграть все, что они узнали на
уроке: Методическое пособие / под ред. М.П. Воюшиной. Шуя:
Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2019. 151 с.
5. *Полякова М.А.* Интерпретация школы: социолингви-
стический и историко-педагогический аспекты // Известия
ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 8(112). С. 10-18.
6. Этимологический словарь М. Фасмера. URL: <http://vasmer.narod.ru>.
7. *Becchi E.* I bambini del Marrou // Studi sulla formazione.
2016. 2(XIX) P. 309-320. DOI: 10/13128//Studi_Formaz-20218.
8. *Cambi F.* Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari:
Laterza, 2009. 392 p.
9. Dizionario etimologico on-line della lingua italiana. URL:
www.etimo.it.
10. *Walde A.* Lateinisches etymologisches Wörterbuch /
3., neubearbeitete Auflage von J.B. Hofmann. – Heidelberg: Carl
Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. – XXXIV.



О. А. Янутш
кандидат культурологии, доцент,
доцент кафедры теории и истории культуры
института философии человека
Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена

**СПЕЦИФИКА АКТУАЛИЗАЦИИ
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Я.А. КОМЕНСКОГО
В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. И В КОНЦЕ XX В.:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ¹.**

Аннотация

В статье рассмотрена специфика причин и основных тематических векторов актуализации наследия Я. А. Коменского в отечественных исследованиях второй половины XIX в. и конца XX – начала XXI вв. Показано, что общая конфигурация изменений культурной парадигмы, научной картины мира, педагогической

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00940/19 «Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского». (The reported study was funded by RFBR according to the research project No. 19-013-00940/19 «Heuristic potential of the philosophical and educational project of Jan Amos Komensky»).

культуры и институциональных особенностей системы образования обуславливает специфику отбора тех смысловых блоков, которые оказываются в центре внимания исследователей, а также саму логику обоснования актуальности работ Я. А. Коменского и их богатого эвристического потенциала.

Ключевые слова: Я. А. Коменский, векторы актуализации, XIX век, XX–XXI вв., культурная парадигма, педагогическая культура, система образования.

**THE SPECIFICS OF THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL
HERITAGE OF J. A. COMENIUS ACTUALIZATION IN RUSSIA IN
THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY AND AT THE END OF
THE XX CENTURY: COMPARATIVE ANALYSIS.**

Annotation

In this paper we review the specific reasons and the main thematic trends of J. A. Comenius heritage's actualization in Russian researches of the second half of XIX and late XX – early XXI centuries. It is demonstrated that the general configuration of changes in the cultural paradigm, scientific picture of the world, pedagogical culture and institutional features of the education system determines the specifics of the selection of those semantic blocks that are in the focus of researchers' attention, as well as the logic of substantiating the relevance of the J. A. Comenius's works and their rich heuristic potential.

Key words: J. A. Comenius, vectors of actualization, XIX century, XX–XXI centuries, cultural paradigm, pedagogical culture, education system.

В 1915 г. П. П. Блонский писал: «Коменский наш, более наш, чем своего века»². Сейчас мы могли бы сказать то же самое: согласно данным научно-электронной библиотеки Elibrary.ru, с 2001 по 2019 гг. было издано более 320 работ (включая сборники статей и коллективные монографии), посвященных Я. А. Коменскому. Вместе с тем, характер и содержание тех смысловых акцентов, которые ставят современные авторы, значительно отличаются

² Блонский, П. П. Я. А. Коменский: монография / Под ред. М. М. Рубинштейна. – М.: Книгоизд-во К.И. Тихомирова, 1915. – С. 117.

от тех смысловых акцентов, которые ставили авторы второй половины XIX века.

Актуализация тех или иных идей и теорий выдающихся педагогов-мыслителей прошлого, как правило, имеет волнообразный характер. Помимо формальных или сугубо научных факторов (таких, например, как очередная памятная дата или обнаружение и публикация ранее неизвестных текстов), большую роль в этом процессе играют изменения социокультурного контекста: культурной парадигмы и научной картины мира, педагогической культуры, институциональных особенностей системы образования. В данной небольшой статье я попытаюсь сравнить особенности изменений этих компонентов в 70–90-е гг. XIX в. и на рубеже XX–XXI вв., чтобы показать, как они влияли на тематические векторы актуализации наследия Коменского.

Как отмечает И. В. Чувашев, несмотря на то, что первые переводы работ Коменского на русском языке появились еще в начале XVIII в., «в первой половине XIX в. в России имя Коменского в педагогической литературе совершенно не упоминалось»³. Ситуация кардинальным образом меняется в 1870-е гг.

В общекультурной парадигме того времени одним из основных лейтмотивов был поиск «собственного» пути развития, обусловленный спором «западников» и «славянофилов». Вариант его разрешения в сфере образования был предложен К. Д. Ушинским, который, критикуя и тех, и других, органично сочетал идею исторического единства происхождения разнообразных педагогических систем Европы с идеей «народности» воспитания (необходимости соответствия образовательных систем самобытному духу и характеру народа). Обращение к наследию Коменского позволяло развить и укрепить эту логику: акцентируя внимание на славянском происхождении педагога, авторы публикаций 1870–1890-х гг., таким образом конструировали глубокую историческую перспективу «отечественной» педагогики и отводили ей уникальную роль в развитии мировой педагогической мысли в целом. Так, например, в 1870-м г. И. Д. Юркевич писал:

³ Чувашев, И. В. Русские педагоги о Я. А. Коменском // Советская педагогика. – 1957. – № 6. – С. 69.

«Эллинъ Платонъ и Славянинъ Коменскій — вотъ двѣ основныя педагогическія эпохи, то-есть, такія эпохи, которыя дѣйствительно внесли въ педагогическій міръ новыя и высшія начала. Третьей эпохи, которая была бы независима отъ генія Платона, или отъ генія Амоса Коменскаго, не было въ исторіи нашей науки»⁴.

В этой же работе виден и другой распространенный мотив – указание на вторичность и содержательную бедность всех последующих собственно западных теорий:

«Въ такой простой наукѣ, какъ астрономія, не можетъ быть перенесена на другое лицо заслуга Коперника, не смотря на то, что Коперникъ былъ Славянинъ. Педагогика гораздо сложнѣе и гораздо темнѣе астрономіи: здѣсь національное пристрастіе историка не замѣтитъ, что и Коперникъ педагогическаго космоса есть также Славянинъ, котораго одна частная идея была достаточна для того, чтобы сдѣлать имя нѣмецкаго Песталоцци безсмертнымъ въ исторіи педагогики»⁵.

Эту же идею практически во всех своих текстах, посвященных Коменскому, развивает и С. Миропольский:

«они [немцы – О.Я] такъ долго пользовались славою педагогическихъ учителей всего міра, такъ привыкли чтить своихъ Франка, Базедова, Песталоцци отцами современной педагогіи, – что не въ ихъ интересѣ признать первенство въ этой области славянскаго генія и, такимъ образомъ, своихъ «отцовъ и учителей» разжаловать въ дѣтей и учениковъ»⁶.

Похожие, практически идентичные по смыслу, фрагменты можно найти в подавляющем большинстве текстов того времени. Вот еще лишь один пример:

⁴ Юркевич, И. Д. Идеи и факты изъ исторіи педагогики // Журналъ М. Н. П. – 1870. – Книг. 9 и 10. – Часть CXLXI, отд. 3. – С. 16.

⁵ Юркевич, И. Д. Идеи и факты изъ исторіи педагогики // Журналъ М. Н. П. – 1870. – Книг. 9 и 10. – Часть CXLXI, отд. 3. – С. 27.

⁶ Коменскій, Я. А. Великая дидактика. – СПб.: Типография А. М. Котомина, 1875. – С. II. – (Приложение к журналу «Наша Начальная Школа» на 1875 год).

«Со дня рожденья великаго педагога, въ литературѣ ничего не появилось подобнаго и даже болѣе, все то, что было создано всѣми послѣдующими педагогами всей классической Швейцаріи и Германіи, представляет собою либо повтореніе мыслей А. Коменскаго либо жалкое, безцвѣтное ему подражаніе. <...> Такое значеніе А. Коменскаго въ педагогіи сознають и сами нѣмцы, но, къ прискорбію, сознательно же умалчиваютъ все то, что для насъ, русскихъ, принадлежащихъ къ славянской расѣ, составляетъ великую гордость, а именно, что А. Коменскій славянинъ и что всѣ корифеи педагогіи, нѣмцы, по своему происхожденію, являются его учениками, его послѣдователями!»⁷.

Второй компонент – педагогическая культура – также радикально меняется во второй половине XIX в.: развиваются идеи демократизации образования, появляется широкое общественно-педагогическое движение. В данном контексте, ключевая идея дидактики Коменскаго – учить всех всему (включая девочек) – превращается в фундаментальный принцип разработки нового образовательного пространства. От общества и государства требуется пересмотреть свое отношение к школе, которая, наконец, действительно «должна стать достояніемъ для всѣхъ, должна быть *общеобразовательнымъ учрежденіемъ* <...> образованіе должно быть не только естественнымъ *правомъ* всѣхъ, но и *долгомъ* всеобщимъ»⁸.

Кроме того, описывая особенности общей и педагогической культуры времен Коменскаго (невежество, грубое суеверие, жестокость нравов, протест против тирании в жизни и в школе), авторы отмечали, что то же самое сохраняется и в современной им педагогической культуре. И здесь на первый план выходили такие требования дидактической системы Коменскаго, как необходимость любви и уважения к учащимся, а также индивидуализация обучения и воспитания.

Наконец, появление земских школ и городских училищ как новых звеньев институциональной структуры системы образования, требовало, с одной стороны, обеспечить гармоническое

⁷ Фесенко, И.О. Иван Амос Коменский великий славянский педагог. – Харьков: тип. «Южного края», [1892]. – С. 17-21.

⁸ Марков, Н. Педагог нового христианского мира славянин Амос Коменский. – Чернигов: тип. Губ. Правл., 1885. – С. 40.

общечеловеческое воспитание и образование всех представителей молодого поколения, а с другой стороны, – учитывать практические запросы и условия их жизни:

«У нас двѣ крайности: дѣти въ интеллигентной средѣ знаютъ много изъ книгъ и не знаютъ жизни; народъ же не умѣетъ обращать въ идеи сырой матеріалъ, который даетъ ему ежедневно жизнь. Задача школы по возможности сблизить то и другое»⁹.

В связи с этим, особое внимание уделялось принципам и методам дидактики Коменскаго, направленным на обеспечение органичной связи школы с жизнью.

На рубеже XX–XXI вв. в России также происходят значительные изменения культурной парадигмы, педагогической культуры и институциональных особенностей системы образования. Распад СССР, сложный (хотя и богатый интереснейшими педагогическими экспериментами) период 1990-х, трансформация идеологических и геополитических установок конца 2010-х вновь актуализировали проблему поиска «правильного» пути развития российской культуры в контексте глобальных процессов, происходящих в мире в целом. Однако логика этого поиска существенно изменилась. Из-за скорости и, часто, непоследовательности происходящих изменений, исследователи всё чаще обращаются к изучению фундаментальных теоретических оснований, которые могли бы помочь в решении актуальных проблем.

Соответственно, и история педагогики начинает изучаться в более широком контексте. Если количество работ, посвященных историко-педагогическим аспектам наследия Коменскаго, остается примерно таким же, как и в прежние годы, то принципиально новым явлением становится пристальное внимание к религиозным и философско-культурным основаниям и содержательным аспектам этого наследия. Акцент делается на том, что «великое прогрессивное педагогическое учение Коменскаго, учение которого было центром предшествующей комениологии,

⁹ Тренюхина, В. М., Кайданова, О. В. Иоанн Амос Коменский: Речи, прочит. на заседании Тифлисс. о-ва взаимного вспоможения учительниц и воспитательниц, посвященномъ памяти И.А. Коменскаго по случаю 300-летнего юбилея дня его рожденья, членами О-ва В.М. Тренюхиной и О.В. Кайдановой. – Тифлис: тип. А. А. Михельсона, 1892. – С. 27. – (В помощь голодающим).

есть лишь практическое выражение в школьном деле его философских идей, на что, кстати, указывал сам Коменский»¹⁰.

В современной практике обращения исследователей к «философско-культурологическим»¹¹ взглядам Коменского можно выделить две тенденции. Первая, – изучение его идей в контексте религиозной философии, выявление диалогической связи между ними и философией античных мыслителей, Ф. Бэкона, В. И. Вернадского, И. Гердера, И. Канта, Ф. Меланхтона, П. А. Флоренского и др.¹², анализ историко-культурных особенностей эпохи и отношения Коменского к тем или иным культурным феноменам (с позиций, характерных для современных культурных исследований). Вторая тенденция заключается в том, что в трудах Коменского современные авторы находят фундаментальные философско-теоретические основания для разработки предельно широкого круга актуальных социокультурных проблем: от развития менталитета человечества и общих вопросов, связанных с формированием нравственности, до особенностей построения межхристианского дискурса и социально-политических коммуникаций¹³.

¹⁰ Мельников, Г. П. Изучение наследия Яна Амоса Коменского // Славяноведение. – 2015. – № 4. – С. 6.

¹¹ Кавычки в данном случае представляются необходимыми, поскольку использование указанной дефиниции применительно к идеям автора, жившего в XVII веке, само по себе является лишь отражением современных тенденций развития гуманитарного знания.

¹² См. напр.: Степанова, А. С. Судьба идей Яна Амоса Коменского: от Ф. Меланхтона до И. Гердера // Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Петершуле, 2012. – С. 22-31; Степанова, А. С. Роль античного наследия в формировании эвристического потенциала философско-образовательного проекта (пансофия и дидактика) Я. А. Коменского // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2019. – Т. 20. – № 2. – С. 146-152.

¹³ См. напр.: Марчукова, С. М. Об этическом ракурсе наглядности в наследии Я. А. Коменского // Этическое и эстетическое в образовании. История проблемы, векторы: Сборник научных статей: К 70-летию профессора Андрея Евгеньевича Зимбули. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 119-124; Марчукова, С. М. Об эвристическом потенциале христианской антропологии в проблемном поле образования: историко-педагогический

В современной педагогической культуре идеи Коменского обрели новое звучание благодаря развитию гуманной педагогики и личностно-ориентированного подхода в образовании, интерактивных (в частности, игровых) технологий обучения, повышенному вниманию к проблемам раннего развития способностей и одаренности детей. Г. П. Мельников отмечает, что новым моментом становится также и «реабилитация» религиозной составляющей дидактики Коменского¹⁴. Действительно, попытка найти золотую середину между все более активным проникновением церкви в школу с одной стороны и необходимостью поиска высших принципов, смысловых, этических основ получения и использования знаний с другой, вызывает все более пристальный интерес к описанным Коменским методам и принципам духовно-нравственного воспитания. Еще одним, побочным эффектом, связанным с развитием и широким внедрением принципов педагогики сотрудничества, становится актуализация вопросов, связанных с дисциплиной.

Наконец, если говорить об институциональных изменениях, то ими можно объяснить актуализацию еще двух компонентов философско-педагогического проекта Коменского, слабо отрефлексированных во второй половине XIX в. Прежде всего, – тематические сюжеты, связанные с целями, задачами, принципами организации непрерывного образования и самообразования. Во-вторых, – роль театра в общекультурном развитии учащихся, принципы и методы отбора содержания, осуществления театральных постановок, как в школе, так и в рамках разного рода неформальных и информальных образовательных практик.

Подводя итог, можно сказать следующее. Актуализация и переосмысление философско-педагогических идей конкретных педагогов-мыслителей прошлого – процесс постоянный. Однако волны этого процесса достигают пика в те моменты истории, когда, с одной стороны, одновременно происходят значительные

аспект // Социально-антропологические проблемы современного образования: Материалы Международной научно-методической конференции, посвящённой памяти профессора Л.М. Лузиной. – Псков: Псковский государственный университет, 2020. – С. 93-96.

¹⁴ Мельников Г.П. Изучение наследия Яна Амоса Коменского.

изменения и в общекультурной парадигме и научной картине мира, и в педагогической культуре, и в институциональных особенностях системы образования, а с другой стороны, при этом, в наследии конкретного автора можно найти ответы на вопросы, связанные с соответствующими (содержательными) изменениями каждого из этих компонентов. Чем сложнее и многограннее наследие конкретного автора, тем чаще будут происходить подобные совпадения. Так что, по-видимому, философско-педагогическое наследие Я. А. Коменского ожидает еще не одна волна актуализации. Хотя, возможно, и в совершенно иных смысловых контекстах.

Литература

1. *Блонский П. П.* Я. А. Коменский: монография / Под ред. М. М. Рубинштейна. М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1915.
2. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. СПб.: Типография А. М. Котомина, 1875. (Приложение к журналу «Наша Начальная Школа» на 1875 год).
3. *Марков Н.* Педагог нового христианского мира славянин Амос Коменский. Чернигов: тип. Губ. Правл., 1885.
4. *Марчукова С. М.* Об эвристическом потенциале христианской антропологии в проблемном поле образования: историко-педагогический аспект // Социально-антропологические проблемы современного образования: Материалы Международной научно-методической конференции, посвящённой памяти профессора Л.М. Лузиной. Псков: Псковский государственный университет, 2020. С. 93-96.
5. *Марчукова С. М.* Об этическом ракурсе наглядности в наследии Я. А. Коменского // Этическое и эстетическое в образовании. История проблемы, векторы: Сборник научных статей: К 70-летию профессора Андрея Евгеньевича Зимбули. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 119-124.
6. *Мельников Г. П.* Изучение наследия Яна Амоса Коменского // Славяноведение. 2015. № 4. С. 3-13.
7. *Степанова А. С.* Роль античного наследия в формировании эвристического потенциала философско-образовательного проекта (пансофия и дидактика) Я. А. Коменского // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2019. Т. 20. № 2. С. 146-152.
8. *Степанова А. С.* Судьба идей Яна Амоса Коменского: от Ф. Меланхтона до И. Гердера // Наследие Яна Амоса Коменского и современные междисциплинарные исследования: Материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Петершуле, 2012. С. 22-31.
9. *Тренюхина В. М., Кайданова О. В.* Иоанн Амос Коменский: Речи, прочит. на заседании Тифлисск. о-ва взаимного вспоможения учительниц и воспитательниц, посвященном памяти И.А. Коменского по случаю 300-летнего юбилея дня его рождения, членами О-ва В.М. Тренюхиной и О.В. Кайдановой. Тифлис: тип. А. А. Михельсона, 1892. (В помощь голодающим).
10. *Фесенко И.О.* Иван Амос Коменский великий славянский педагог. Харьков: тип. «Южного края», [1892].
11. *Чувашев И.В.* Русские педагоги о Я. А. Коменском // Советская педагогика. 1957. № 6. С. 67-80.
12. *Юркевич И.Д.* Идеи и факты изъ истории педагогики // Журналъ М. Н. П. 1870. Часть CXLXI, отд. 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://runivers.ru/lib/book7643/453672/>



*Т. Н. Иванова-Шелингер
канд. филол. наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена и СПбГУАП,
член Санкт-Петербургского союза ученых*

ТЕКСТЫ ПЕРЕПИСКИ ЯНА АМОС КОМЕНСКОГО: К ВОПРОСУ О ФИЛОСОФИИ ПЕРЕВОДА.

Автор выражает благодарность кафедре ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. Герцена и Бард колледжу (штат Нью Йорк) за организацию семинаров по критическому мышлению и критическому чтению, которые дали толчок к написанию данной статьи.

Аннотация

Статья посвящена опыту перевода ряда текстов из переписки Яна Амоса Коменского, сохранившейся в архиве С.Хартлиба благодаря Шеффилдскому проекту. Предлагается также философская трактовка интерпретации и истинности/ложности переводного текста. Рассматриваются вопросы особенностей перевода текстов такого жанра и данных текстов в частности, вопросы диахронического перевода, вторичного перевода.

Ключевые слова: диахронический перевод, вторичный перевод, интерпретация, истинность, философия перевода, Ян Амос Коменский, С.Хартлиб, архив С.Хартлиба, Шеффилдский проект.

LETTERS AND DOCUMENTS FROM J.A. KOMENSKY'S CORRESPONDENCE: ON THE PHILOSOPHY OF TRANSLATION.

Annotation

The article deals with the author's experience in translating a number of texts from J.A.Komensky's letters and documents, preserved as part of Samuel Hartlib archives due to the Sheffield Project. True value of interpretation and verity of translated texts is analysed. In wider terms the article dwells on the philosophy of the whole field of translation and some particular characteristics of the translation process.

Key words: diachronic translation, secondary translation, interpretation, verity, philosophy of translation, Jan Amos Komensky (Comenius), Samuel Hartlib, the Sheffield project.

Статья написана по следам работы над переводом документальных текстов Я.А. Коменского – его переписки и текста договора-клятвы, написанного им совместно с С.Хартлибом, Дж. Дьюри и У.Гамильтоном. Перевод представляется еще одним способом проникновения в мысль Коменского и поиска истинного понимания его философии и всего наследия. Данное небольшое исследование является междисциплинарным, что означает, по мнению М. М. Бахтина близость к философии¹. Споры вокруг переводческих проблем не утихают и научные исследования в области перевода становятся все более и более актуальными.

С самого своего рождения наука о переводе проявляла междисциплинарный характер, значит, она тоже не чужда философии, или пытается ее почувствовать. Бахтин считает, что в гуманитарных науках логические построения и выводы основываются на

¹ Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках//Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М. 1986

тексте, понимаемом широко, т.е. и музыкальное произведение, и художественное полотно это – тексты, только представленные в другом коде, в другой совокупности знаков². Принимая данную точку зрения, мы можем сказать, что уже на стадии создания любого нашего авторского оригинального текста, мы совершаем перевод из внутренней речи во внешнюю. Примером такого «перевода» будет, например, рассказ критика или зрителя о произведении живописи или о фильме.

В художественной галерее Нижегородского Кремля в одном из залов собраны полотна, посвященные библейскому сюжету «Снятие с креста», и там четко обнаруживает себя переводческая основа, если мы понимаем ее как замену кода и интерпретацию оригинала. Общим является сюжет, но одежда, фон, пейзажи, различные детали резко отличаются. Вместо иудейской (ныне израильской) пустыни мы видим чисто немецкий или голландский или французский пейзаж и архитектуру, а также костюмы совсем другого типа. Происходит переосмысление художником библейской истории, ее интерпретация и привязка к привычному для жителей другой страны контексту.

Академик Д.С. Лихачев в книге «Поэзия садов» рассказывает о воплощении идей и принципов тех или иных ландшафтных архитекторов в устройстве сада, об определенном конфликте между французским и английским садом, в основе которого лежит разная философская концепция³. Следовательно, и в этом случае мы можем говорить о замене кода. В.Н.Комиссаров критиковал ситуацию, когда в повседневной речевой практике перевод как нечто, объективно передающее смысл, противопоставляется интерпретации, явлению более субъективного порядка. С точки зрения Комиссарова интерпретация – это неотъемлемая часть любого перевода, а переводчик, воссоздавая текст на другом языке и

² Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М. 1986, с. 473

³ Лихачев Д.С. Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Л., 1982

абстрагируясь от оригинала, совершает с помощью интерпретации одну из важных и правомерных процедур переводческой деятельности⁴. Эта мысль созвучна французским теориям перевода – Ж.-П. Вине и Ж.Дарбельне и других исследователей. Самые современные подходы к переводу выдвигают интерпретацию на первый план.

Работы Яна Амоса Коменского - мыслителя, философа, педагога и ученого, а также последнего епископа церкви Моравских братьев быстро становились известны всей Европе, особенно после создания «Лабиринта света и Рая сердца» в 1623 году. Причиной этого, конечно, прежде всего, было глубокое философское содержание. Второй причиной, наверное, можно считать своевременную Коменскому ситуацию в стране и в Европе (только что по Европе прокатился первый период Тридцатилетней войны и вопросы философии и гуманизма в сочетании с мотивом скитаний и странствий были близки и понятны многим). Несомненно, причиной известности работ этого автора можно считать и возможность практического применения. После публикаций произведений правители разных стран приглашали Коменского создавать образцовые новые школы.

В какой-то период изучения его наследия исследователи считали его только дидактом и педагогом, и гораздо реже философом, тогда как именно философия лежала в основе всех его устремлений, а педагогика была важной сферой применения выработанной философии. Однако ни та, ни другая причина не объясняют полностью популярности и долгожительства идей Я.А. Коменского и его актуальности сегодня.

О. А. Янтуш (статья в настоящем электронном сборнике), ссылаясь на данные Elibrary, пишет, что за 19 лет XXI века о Коменском вышло рекордное количество публикаций, 320 (!). При этом уникальность, гибкость и широта его идей приводит к тому, что возникают «волновые периоды» интереса к его наследию, обусловленные ситуациями в культуре, в странах и в образователь-

⁴ Комиссаров В.Н. Перевод и интерпретация // Тетради переводчика, Вып. 19, М.1982, с.3-19

ных контекстах тех, кто является адресатом и получателем идей великого педагога⁵. При каждой такой «волне» появлялись те, кто разделял и продвигал идеи Коменского, претворял их в жизнь. Самая первая волна интереса возникла при жизни Коменского, а его единомышленники в Англии объединились в «круг друзей» (Пансофии). Все причины известности и действенности идей Коменского неизбежно переплетаются или соприкасаются с проблемой понимания его текстов, а значит с проблемой представления текста на разных языках, в разных кодах, а значит, и для постижения истины через перевод. В этой связи хотелось бы особо отметить, что в случае работ Коменского часто это был двойной перевод, иногда текст писался параллельно на двух языках.

Интерес к его наследию и к деятельности круга друзей, которые способствовали продвижению его философии и педагогических идей, в частности, интерес к творчеству Самюэля Хартлиба, привел уже в XXI веке к грандиозному проекту оцифровки и перевода архива Хартлиба, в котором содержится большое количество писем и документов, связанных с Коменским.

Задача Шеффилдского проекта – сделать наследие максимально открытым и доступным. Во имя этой же цели Научно-исследовательский центр Я.А.Коменского в Петербурге впервые опубликовал на русском языке три документа, написанные Коменским, в моем переводе, который был выполнен с английского перевода латинского оригинала. И этот факт, как и сам Шеффилдский проект, в котором ряд документов был уже в начале XXI столетия переведен на английский с латыни, заставили задуматься о проблеме понимания Коменского с точки зрения философской проблемы истинности того, как переданы его идеи на других языках, в частности английском и русском. Перевод на русский в данном случае является «третичным».

И.С.Алексеева, со ссылкой на А.Поповича, называет такой перевод двухступенчатыми, или переводом через посредника, ког-

⁵ Янтуш О.А. Специфика актуализации философско-педагогического наследия Я.А.Коменского в России во второй половине XIXв. И в конце XX в.:сравнительный анализ.

да переводчик не знает языка оригинала⁶. У А.Попович имеется в виду подстрочник, а в нашем случае речь идет именно о двойном переводе, в результате которого появляется третий вариант текста. Необходимость и социальная значимость таких переводов определяется потребностью в информации, содержащейся в тексте, а иногда в физическом отсутствии текста оригинала или в отсутствии в какой-то конкретной ситуации переводчиков со знанием языка оригинала. Случаи такого перевода известны в истории. Например, в Россию англоязычные тексты великих авторов иногда попадали уже во французском переводе, но это не мешало переводить их на русский язык с французского для российского читателя. Тексты Коменского из архива С.Хартлиба были представлены на латыни изначально, и на английском языке в оцифрованном варианте, в начале XXI, но сегодня возникает потребность передать их и на русском языке.

При переводе художественного текста в такой ситуации возникновение искажений и расхождений могло бы быть гораздо более значительным, но тексты Коменского сочетают в себе стиль официально-деловых бумаг того времени и публицистический стиль, приближающийся к стилю памфлетов, потому, что это тексты – убеждения и им присуща определенная образность и яркость слова. Кроме того, не во всех случаях латынь могла быть оригиналом, не исключено, что это уже был перевод на латынь, сделанный для других стран. Еще один фактор заслуживает отдельного упоминания. Оригинальный текст – это текст XVII века. К переводу таких текстов обычно применимо понятие «диахронический перевод», потому что важен не только исторический контекст, но и учет определенных языковых явлений, связанных с давностью создания текста. Переводчик Хитченсон, передавая текст на английском языке уже в наше время, пытался сохранить язык в «состаренном виде».

Известно, что родным языком Коменского был чешский, но, в его эпоху, в XVII веке латынь продолжала быть языком церкви, науки и образования, международного научного общения. На ла-

⁶ Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. М.2008

тыни переписывались многие величайшие деятели прошлого, но, несмотря на это, ряд примеров говорит нам о том, что уже тогда необходимо было представление текста на разных языках.

Г.Н.Питулько высказывала предположение о том, что некоторые работы Дж. Мильтона были сначала опубликованы на латыни в других странах из соображений конспирации, чтобы сохранить идеи, высказывать которые на родине было небезопасно⁷. Не исключено, что и Коменский, писал на чешском и на латыни, а публиковал сначала на латыни, а затем на чешском именно по этим причинам. Но уже в XVII столетии латыни оказывалось не достаточно для распространения идей. С.Хартлиб перевел работу Коменского на английский язык, чтобы увеличить количество читателей и заинтересованных людей в Англии.

Особенно остро вопрос общего кода встал тогда, когда началась Реформация церкви. Сознание того, что латынь – язык католичества, становление и развитие различных национальных языков, дало толчок к отказу от латыни как единственного языка обучения и предмета изучения, а в основе реформации был положено правило проведения Богослужения на национальных языках и в этот период утверждались переводы Библии на национальные языки. Интересный пример привел в докладе на Санкт-Петербургском культурном форуме 2018 года итальянский исследователь и переводчик Пьетро Котальди. Он напомнил о розеттском камне, найденном в Наполеоновские времена. На камне был текст на трех языках, и только один из них был по-настоящему понятен специалистам того времени – это был греческий язык. В результате сопоставления стал ясен смысл древнеегипетского письма до того момента науке неизвестного. Это еще одно доказательство важности двойного перевода и третичного текста. Мы снова имеем дело с поиском пути к истине через перевод. Поиск истины, которая может быть ближе или дальше от нас, но всегда содержит интерпретацию.

⁷ Питулько Г.Н. Английский читатель и книга в XVII веке. Опыт реконструкции книжного собрания Ферфаксов// Чтения памяти А.А.Зайцевой. СПб., 2009 г.с.36-55

Поиски истины и путь от невежества к просвещению был впервые подробно описан Платоном с помощью образа пещеры, который, с точки зрения этого великого греческого философа, показывает просвещенность и непросвещенность человечества. Просвещенные не боятся искать истину, и становятся еще более просвещенными, а непросвещенные остаются в оковах своего невежества, в подземелье или пещере, где они не могут и никогда не смогут увидеть реальной картины. При этом Платон исходил из того, что видимый мир, иначе говоря, чувственный мир, это – тюрьма, а солнце, свет огня, подъем на поверхность – это истинное прозрение. При этом по Платону получается, что «путаница бывает двух видов и возникает в двух случаях; или если уходишь от света, или если выходишь на свет...»⁸ Прозрение может сначала ослепить, и мы не сможем ничего увидеть, можем испугаться и повернуть назад. Не так ли и в переводе? Мы сначала можем блуждать во тьме, потом кажется, что решение найдено, но его снова можно потерять, не разобравшись до конца.

Весьма важным представляется тот факт, что у Я.А.Коменского, который, опираясь на Платона в целом ряде положений, показан уже следующий этап движения к познанию, и, добавим от себя, что он схож с поисками интерпретации текста и перевода. Странник движется по лабиринту в сопровождении двух странных существ – Всеведа и Обмана. Он приближается к истине, но заблуждается, хотя, в отличие от Платона, Коменский, по-видимому, не противопоставляет мир чувств миру чистых истин, указывая на то, что мы сами часть чувственного, видимого мира, а потому идем к познанию через чувство так же как и через разум.

Удивительный образ Обмана абсолютно приложим к интерпретации и поиску истины в переводе. Необходимо обратить особое внимание на его прозвище или имя на чешском языке. Во-первых, в русском переводе, этот спутник Странника приобретает мужской род, тогда как по-чешски «Mámení» – род сред-

⁸ Платон. Государство. Книга седьмая (в переводе А. Н. Егунова) // Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1994. — С. 295—296. — (Философское наследие).

ний, что само по себе интересно, потому что показывает существо вне человеческого мира. Mámení – обман, морочение, призрак (синоним přízrak) обман, мания⁹. Современные поиски в интернете дают такие варианты: mámení – это *соблазнение, иллюзия, мираж*. Однокоренные глаголы: mámit – *обманывать, соблазнять, привлекать*, otámit – *одурманить, опьянить, очаровать, наречие, прилагательное -otámený – в состоянии наркотического или иного опьянения, сбитый с толку, очарованный, одержимый*. Этот славянский корень родственен русскому «манить», «манок» и «обман». И при этом, навязываясь в провожатые, причем позже, только в третьей главе, существо это берется объяснять увиденное, растолковывать его. Видимо поэтому в одном из русских переводов «Рая сердца» появляется не Обман, а Толмач, синоним слова «переводчик», который заменяет код на то, что будет более понятно Страннику. В этой аллегории, если мы применим ее к переводу, кроется философская сущность интерпретации, через нее происходит познание, но она же может серьезно обмануть, ввести в заблуждение и мы получим лишь «призрак» истинного текста.

В работах о сущности художественного перевода И.С.Алексеева утверждает, что изучение вторичных переводов представляет собой непростую исследовательскую задачу¹⁰. Т.А.Казакова считает, что «Если переводчик сделал все, что можно сделать в условиях различия двух языков, культур и авторских личностей, он создал полноценный перевод – или то, что можно так назвать»¹¹. Она выражает солидарность с точкой зрения чешского автора Иржи Левого, который считает, что лингвистически верный перевод невозможен, а возможна лишь интерпретация, он вводит понятие творческого перевода, в котором переплетены различные факторы, но первый и главный – установление объективного смысла произведения, второй – интерпретационная позиция переводчика и третий – интерпретация объективной сущности произведе-

ния, то есть переводческой концепции произведения, включающей возможность «переоценки ценностей»¹².

Иллюстрацией разной интерпретации служит и живописное оформление обложек книги «Лабиринт света и рай сердца». Слева – обложка издательства «Мелантрих» 1958 года, справа – издание 2005 года.



Фактор установления объективного смысла, как нам представляется, поможет уйти от заблуждения и обмана! Если мы говорим о том, что этот фактор важен при переводе художественной литературы, то для понимания философии, педагогики и других гуманитарных наук поиск истины и объективности еще важнее.

Попытаемся рассмотреть ключ к объективному смыслу и мы. В ряде положений первого документа - Клятвы четырех друзей раскрываются постулаты христианской позиции Коменского и его соратников и содержатся элементы ритуального благочестия

⁹ Trávníček F.- Slovník Jazyka Českého, Praha, 1952

¹⁰ Алексеева И.С., Там же, с.29

¹¹ Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. СПб., 2006
с. 12

¹² Левый И. с. 59 Цит. по Казакова Т.А. Указ.соч.

1) **Текст договора, заключенного преданными братьями¹³ пред лицом Господа для совместного успеха в продвижении Христианской религии как общественного блага¹⁴.**

Во-первых, продвижение Христианской религии – это продвижение дела Реформации, именно для этой цели надо объединить усилия протестантов разных стран. Преданные братья – означает братьев во Христе и, скорее всего, Моравских братьев, последователей Яна Гуса, к которым принадлежал и сам Коменский.

2) **пред лицом *триединого* Милосердного и Великого Господа, который видит глубины сердец наших, мы согласовали меж собой условия нашего братского договора, который будем выполнять неизменно, *трепеща пред именем Его*.**

Вера в Святую Троицу чрезвычайно важна для христиан, несмотря на серьезные разногласия по поводу ее понимания в разных ветвях христианства.

Обязательные элементы ритуального благочестия (воздевая руки к небу, даем обеты)

3) **Мы клянемся, воздевая руки к Небу, и даем обеты Господу и друг другу пред Лицом Его, которые следуют далее:**

4) **Истины, которая открылась нам в словах Евангелия¹⁵, свободных от любой предвзятости и предубеждений, свойственных мнению человека, нашему ли, или мнению других людей, у которых нет всей полноты картины.**

В этом фрагменте со всей очевидностью подразумеваются принципы реформации, первый из которых: *Sola scriptura* – только Евангелие.

5) **С помощью достижения религиозного мира и согласия среди тех, кто пребывает в несогласии¹⁶; с помощью создания**

¹³ Братья во Христе

¹⁴ Полный перевод данных документов опубликован как «Приложение» к коллективной монографии. «Педагогическая направленность комениологии. Ценности и смыслы. СПб., 2019, сс.175-184

¹⁵ *Sola scriptura* – один из пяти основных тезисов Доктора Мартина Лютера

¹⁶ Коменский верил в то, что только объединение всех направлений протестантизма и согласие между ними поможет выстоять в борьбе с католика-

системы образования для христианской молодежи больше соответствующей задачам истинного христианства¹⁷; с помощью реформы изучения истинной мудрости,

6) **Мы обещаем, что никто из нас не будет таить от других свои мысли, связанные с заявленной нами целью, даже самые сокровенные, а открыто пред лицом Господа объявит обо всем, что Господь укажет в отношении любого дела, предложенного для обсуждения, или такого, которое будет позднее предложено.**

В этих словах явственно слышна мечта Коменского о мире и согласии и мечта об образовании нового типа. В то же время концепция открытости и обсуждения, упомянутая здесь, была в основе правил общины Моравских братьев.

7) **Поскольку Господь постоянно дарует нам возможность увидеть пути достижения этой цели, то, если убоимся труда, это будет не просто позор, а неблагодарность и непочтение, это пренебрежение урожаем, который Господь дарует нам сейчас, а также пренебрежение посевом будущего урожая.**

Суть высказывания вполне очевидна, но, тем не менее, не лишним будет напоминание о том, что в ней также заключены христианские ценности.

Следующий пример уже из письма Я.А.Коменского 1656 года.

8) **О том, какова моя судьба, какой страшной бурей был я сметен и со мною в той же лодке еще многие были застигнуты, какое страшное крушение всего достояния моего я пережил, расскажут вам эти двое молодых людей Венцеслас Подивин и Самюэль Войта¹⁸.**

ми, а Англия представлялась ему наиболее сильной протестантской страной, которая могла бы возглавить такой союз.

¹⁷ Борьба с католицизмом в XVII веке, это была борьба за новую систему образования, свободную от влияния католической церкви. Великий поэт Дж. Мильтон критиковал, например, грамматиста Уильяма Лили, за то, что в его грамматике используются примеры и аллюзии, связанные с католицизмом. Мильтон предлагал использовать античных авторов.

¹⁸ В английском варианте используется латинская форма этих фамилий. По-чешски фамилии пишутся Podivín и Woyte – Подивин и Войта.

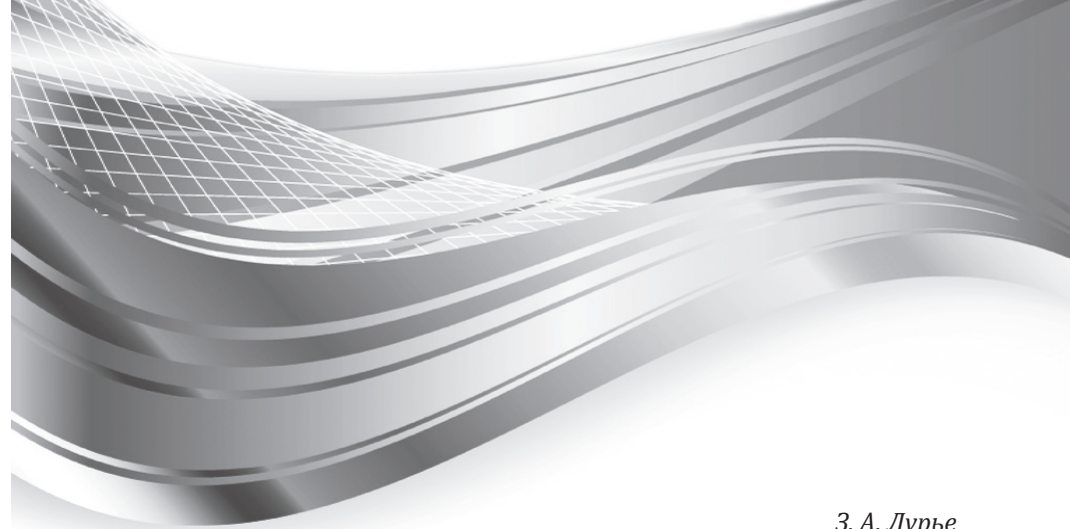
Объективный смысл данного абзаца становится ясен из самой жизненной ситуации, в которой оказался Ян Амос Коменский – пожар в польском городе Лешно, где он жил и работал в то время, и в котором погибла серьезная часть его трудов и вся его библиотека. Но страшнее для ученого и мыслителя было еще и то, что Лешно был центром протестантизма, в котором развивались его идеи и разгром этого центра нанес урон всему его делу, это было настоящее крушение. Именно поэтому в письме выражено такое отчаяние и смятение, которые были в принципе Коменскому не свойственны.

Приведенные фрагменты показывают, что при переводе эпистолярной и документальной прозы диахронического типа, как и при переводе художественной литературы необходим поиск объективной информации о времени написания, об исторических событиях, о цели текста, и о взглядах автора. Все эти факторы в совокупности не только способствуют обоснованной интерпретации, но и приближают к пониманию истины. Возвращаясь к рассуждениям о философской стороне перевода, мы можем утверждать, что перевод – это способ познания истины и ее передачи более широкому кругу людей, а значит способ просвещения.

Литература

1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. М. 2008 с. См. О вторичных текстах, Перевод через подстрочник в т. ч. С. 29
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа// М.М. Бахтин. Литературно-критические статьи. Москва. Худ. лит. 1986 сс. 473-501
3. Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. СПб. 2006, 222 с.
4. Комиссаров В.Н. Перевод и интерпретация// Тетради переводчика Вып. 19/Под ред. Проф. Л.С.Бархударова – М.: Высшая школа, 1982 с. 4-5
5. Левый И. Искусство перевода. М., 1974
6. Лихачев Д.С. Поэзия садов. Л. 1982
7. Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы. Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции. СПб. Петершуле, 2019 187 с.
8. Питулько Г.Н. Английский читатель и книга в XVII веке: опыт реконструкции книжного собрания Ферфаксов./Чтения памяти А.А.Зайцевой. Санкт-Петербург, 2009
9. Платон. Государство. Книга седьмая (в переводе А. Н. Егунова) // Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1994. — С. 295—296. — (Философское наследие).
10. Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования. Материалы международной научно-практической конференции. СПб., Петершуле, 2016 г. 320 с.
11. Попович А. Проблемы художественного перевода. М.:Высшая школа, 1980
12. Янтуш О.А. Специфика актуализации философско-педагогического наследия Я.А.Коменского в России во второй половине XIXв. И в конце XX в.:сравнительный анализ.
13. Kapesní slovník Česko-ruský. Sestavil Vilém Veverka. V Praze 1941/Карманный словарь Чешско-русский. Составитель Вильгельм В. Веверка. Прага 1941

14. *Komenský Jan Amos. Labirint Světa a ráj srdce. Praha, 2005*
15. *Trávniček František. Slovník jazyka českého. Praha, 1952*



З. А. Лурье
канд. ист. наук, ассистент факультета иностранных языков
Санкт-Петербургского государственного университета

«ДИОГЕН» КОМЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПОЛЕМИКИ О МЕСТЕ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ ХРИСТИАНИНА¹.

Аннотация

В статье рассмотрено отношение Коменского к античному наследию на примере его восприятия древнегреческой и особенно древнеримской драмы. В гуманистической и затем как в протестантской, так и иезуитской школе конфессиональной эпохе античная литература и драма занимала важнейшее место. В частности, чтение устав Филиппа Меланхтона предполагал чтение Теренция. В рассматриваемую эпоху также пользовался популярностью Плавт. Коменский несмотря на то, что использует в различных своих трудах имена Теренция и других античных авторов, равно как и ссылается на авторитет «германского педагога», похоже, делает это из соображений риторики, беря их себе в союзники. На самом же деле, его представление о театре, который должен быть в христианской школе, находится в остром проти-

¹ Статья подготовлена в рамках работы по гранту РНФ (проект № 18-78-10001).

воречии с существующей педагогической практикой. Коменский критикует непоследовательность современной ему школьной программы, в которой христианство подменяется язычеством. Он выступает за то, чтобы оставить из античного наследия только то, что морально и нейтрально: напоминая о золоте Иерихона, которое было оставлено для Бога. Под этой общей формулой, вполне идентичной мысли изначальной идее Меланхтона, Коменский на деле исключает почти все античное наследие, рекомендуя для будущих христиан только некоторых философов, в частности, Сенеку, Эпиктета и Диогена, понятого им по трудам Эразма Роттердамского.

Ключевые слова: Теренций, Плавт, Филипп Меланхтон, Эпиктет, Сенека, пансофия, Донат, школьный театр

«DIOGENES» BY COMENIUS IN THE CONTEXT OF THE POLEMIC ABOUT THE PLACE OF ANCIENT LITERATURE IN THE EDUCATION OF A CHRISTIAN.

Annotation

The article examines the attitude of Comenius to the ancient heritage on the example of his perception of the ancient Greek and especially the ancient Roman drama. In the humanistic and then in the Protestant and the Jesuit schools of the confessional era, ancient literature and drama occupied the most important place. In particular, the Saxon school order of Philip Melanchthon presupposed reading Terence. Besides, Plautus was also popular since Renaissance. Comenius, despite the fact that he uses the names of Terentius and other ancient authors in his various works, as well as refers to the authority of the «German pedagogue», seems to do so as a rhetoric strategy, regarding all of them as his allies. In fact, however, his idea of the theater for a Christian school, sharply contradict with the existing pedagogical practice. Comenius criticizes the inconsistency of his contemporary school curriculum, in which Christianity is replaced by paganism. He advocates leaving from the antique heritage only that is moral and neutral recalling the gold of Jericho, which was left for God. Under this general formula, completely identical to the original thought of Melanchthon, Comenius

in fact excludes almost all ancient heritage, recommending for future Christians only some philosophers, in particular, Seneca, Epictetus and Diogenes, whom he understood from the works of Erasmus of Rotterdam.

Keywords: Terence, Plautus, Philip Melanchthon, Epictetus, Seneca, Pansophia, Donatus, school theater

«Диоген, или краткое изложение философии» (1639), как известно, первая драма Коменского, была написана в Лешно и имела большой успех (о чем он сам говорит на страницах «Автобиографии»)². С точки зрения содержания, пьеса представляет собой «изложение философии», являя заключительный этап изучения программы четвертого класса³. Поскольку вторая драма Коменского, «Авраам», была написана для класса теологического, то можно предположить, что в «Диогене» Коменский решает важнейший для европейской культуры вопрос – об отношении христианина к античному наследию. Polemica, наиболее остро отраженная в трудах Василия Великого, Иеронима, Августина и др. раннехристианских авторов, достигла нового напряжения в период конфессионализации. Диоген, похоже, не случайно был выбран Коменским: этот философ-киник был особенно отмечен Эразмом наряду с Сократом и Эпиктетом и согласован с христианскими ценностями⁴. Чешский педагог также считал нужным, чтобы дети, возраставшие в пансофической мудрости, познакомились именно с этой частью античной культуры. В этой статье мы не будем вдаваться в вопросы, связанные с трактовкой образа

² Коменский Я.А. Автобиография // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Просвещение, 1982. Т. 1. С. 66.

³ Коменский Я.А. Пансофическая школа // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Просвещение, 1982. Т. 2. С.83-88.

⁴ О восприятии кинической философии Эразмом Роттердамским см.: Laursen J. Ch. Erasmus and Christian Cynicism as Cultural Context for Toleration // Theological Foundations of Modern Constitutional Theory (Nantes Institute for Advanced Study Nantes, France January 20-21, 2016). URL: <https://www.iea-nantes.fr/rtefiles/File/Ateliers/2016%20Hong/erasmus-and-christian-cynicism-j-c-laursen.pdf>

Диогена и с содержанием пьесы (затронутые в докладе С. М. Машевской), достаточно лишь общего указания на связь в отношении к античному наследию между христианскими гуманистами XVI в. и Коменским, ярчайшим представителем позднего гуманизма, пропитанного конфессиональной религиозностью. Нам же хочется исследовать вопрос в несколько иной плоскости: Коменский обращается к драматургии, которая в гуманистической традиции однозначно ассоциировалась с античностью. И в этой связи встает вопрос о жанре «Диогена» и возможной ориентации Коменского на античные прототипы: соответственно, на римских комедиографов или греческих трагиков.

Представление о жанрах в рассматриваемый период базировалось в основном на текстах Евантия и Аристотеля. Первый определил трагедию, как произведение, оканчивающееся катострофой, а комедию, как рассказ о счастливой судьбе (Evanth. De fab. IV: 2). По Аристотелю, трагедия должна быть написана высоким стилем и повествовать о деянии царей (Arist. Poet. 6–22). Греческий философ не дал определение комедии, но жанр можно было определить от обратного как историю частных лиц со счастливым концом, рассказанную простым слогом⁵. Элий Донат, ритор IV в., определил комедию как «подражание жизни, зеркало персонажа, образ правды», приписав это определение Цицерону. Христианские гуманисты, начиная с Конрада Цельтиса, высоко ценили дидактизм драматических текстов. Комедии они видели как примеры для подражания, призывавшие молодых вступать в брак по обоюдной склонности, а родителей быть терпеливыми, тогда как трагедии должны отвращать людей от греха, демонстрируя гнев и наказание Божие. Таков общий смысл идей важнейшего авторитета XVI в., педагога и богослова Филиппа Меланхтона⁶. Отталкиваясь от подобной жанровой теории, современ-

ники Меланхтона отдавали предпочтение смешанным жанрам, и повествуя о счастливом царствовании Соломона, или подвигах частного лица писали *трагикомедии* и *комитрагедии*. Однако в XVII в. под влиянием школы французских классицистов смешанные жанры стали значительно менее востребованы и популярны. Каков же тогда жанр «Диогена»?

Пьеса посвящена истории частного лица и пестрит комедийными эпизодами (наиболее яркими из которых является спор с другими греческими философами). Диоген ест, пьес, отдыхает, ругается, спорит и паясничает на сцене. Политической проблематике нет места в «Диогене», а цари и правители, появившиеся на сцене (Александр Македонский, его отец, Дионисий), были высмеяны и отторгнуты философом. Язык текста не слишком высок, Коменский почти что цитирует первоисточник, анекдотичные и афористичные высказывания из «Жизнеописания философов» Диогена Лаэртского. Таким образом, «Диоген» — это *комедия* о философии.

Признанными мастерами комедийного жанра были Теренций и Плавт. Теренций высоко ценился и в Средние века, и выдержки из его произведений входили в многочисленные учебники и сборники цитат. Его рассматривали как образец стиля. От средневекового периода дошла 741 рукопись с текстами его комедий, из которых лишь одна шестая часть относится к периоду до XIII в.⁷. Однако средневековые интеллектуалы читали Теренция как нарративные, в лучшем случае, диалогичные тексты, им была неведома жанровая специфика драматургии⁸. Двенадцать комедий Плавта были обреты в последней четверти XV в., и некоторые из них поставлены в Ферраре в кружке герцогов Д'Эсто. Воздействие Плавта на литературную традицию конца XV - первой чет-

⁵ Подробнее см.: Барзах З.А. Теория комедии у Аристотеля и перипатетиков: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2005.

⁶ О концепции Меланхтона см.: Roling B. Exemplarische Erkenntnis — Erziehung durch Literatur im Werk Philipp Melanchthon // Das Theater des Mittelalters und der Frühen Neuzeit als Ort und Medium sozialer und symbolischer

Kommunikation / Hrsg. von H. Meyer, C. Spanily. Münster: Rehma, 2004. S. 348–350.

⁷ Terence between Late Antiquity and the Age of Printing / Ed. by A. J. Turner. Leiden: Brill, 2015. P. 1.

⁸ См.: Андреев М. Л. Средневековая европейская драма. Происхождение и становление. (X–XIII в.). М.: Искусство, 1989. С. 19–21.

верти XVI в. было очень высоко, на него ориентировались, например, Ариосто и Макиавелли. Однако в целом гуманисты отдавали предпочтение Теренцию как автору «более серьезному» и менее вульгарному, хотя некоторые отдельные литераторы однозначно видели в Плавте автора плодovitого, талантливового и близкого (грубоватому) вкусу народа⁹. При этом тексты обоих драматургов использовались в образовательных целях. Эразм утверждал, что без Теренция не стать латинистом¹⁰. И аналогичным образом итальянский знаток Боний Аккурсий, составивший сборник *Dicta Plautina* (1478) твердо уверен, что без Плавта невозможно научиться писать и говорить элегантно¹¹. Драматургические тексты, написанные живой, разговорной речью, интересные для чтения, обладающие большим потенциалом для работы в классе (чтение по ролям, постановки) прочно вошли в школьную практику. С конца XV в. при развитии печатного дела Теренция и Плавта многократно издают, снабжают комментариями, выпускают сборники цитат, переводят на национальные языки.

В то же время широкое использование римских комедий, особенно для воспитания юношества, вызывало опасения борцов за высоконравственное, рафинированное, очищенное от язычества христианское образование. Мысль опять же стара, как христианская Европа: говоря словами Исидора Севильского, римские паллиаты повествуют о «бесчестье дев и распутстве блудниц» и непригодны для христиан (Isid. Etymol. XVIII, 46). Пробуждение средневекового благочестия, послужившее началом конфессиональных процессов, заставляло современников с особой серьезностью задуматься об использовании комедий Теренция и Плавта в образовании. Превышают ли достоинства этих авторов их недостатки?

⁹ О восприятии Плавта см. великолепную статью: *Hardin R. F. Encountering Plautus in the Renaissance: A Humanist Debate on Comedy // Renaissance Quarterly. 2007. Vol. 60, No. 3. P. 793-794.*

¹⁰ *Opus Epistolarum Erasmi Roterodami / Per P. S. Allen, M. A., D. Litt. Oxford: Oxford University Press, 1934. Vol. 9. P. 402.*

¹¹ Цит. по: *Hardin R. F. Encountering Plautus in the Renaissance. P. 792.*

Выходом, найденным практиками XVI в. было умеренное и осторожное использование комедий, выборочное и однозначное – идеологизированное прочтение. Уже Эразм Роттердамский считал необходимым исключать из программы чтения неприличные эпизоды¹². Под влиянием конфессиональных процессов 1530-х гг. и роста благочестивых устремлений, цензура ужесточалась. Заводились и разговоры о том, чтобы напрочь исключить языческих авторов из числа обязательных школьных текстов. В прологе к комментарию «Евнуха» Теренция Филипп Меланхтон называет таких деятелей «варварами» и «схоластами». Сам он считал нужным сделать упор не столько на цензуру (хотя он и не считал возможным для детей читать всего Плавта), но на соответствующий комментарий к текстам. Меланхтон, действительно, сделал все возможное, чтобы доказать уместность и даже необходимость изучения произведений Теренция и Плавта в школьной программе. Автор прологов (к «Кладу», «Формиону», «Братьям» и «Евнуху»), комментариев, предисловий, схолий к произведениям Теренция и некоторых теоретических текстов, подготовленных в период между 1518 и 1543 гг., он не просто обоснует полезность чтения для христианина, но и достаточно подробно комментирует произведения, что позволило педагогам XVI-XVII вв. расставить нужные дидактические акценты.

Меланхтон был абсолютно уверен, что польза от чтения языческих сочинений искупает некоторые их недостатки. Так, в частности, в предисловии к «Евнуху» он утверждает, что комедия дает столь «замечательные указания для образа жизни», что не стоит обращать внимание на ее «неприличное» содержание¹³. Цитируя из пролога к «Касине» Плавта, Меланхтон утверждает, что «Должны тогда вам также пьесы старые / Сравнительно с другими больше нравиться. / Ведь новые комедии, что ставятся / Теперь, гораздо хуже денег новеньких!» «Саксонский школьный устав» 1528 г., образцовый для лютеранской Германии и разра-

¹² См.: *Norland H.B. Drama in Early Tudor Britain, 1485-1558. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995. P. 85.*

¹³ *Philipp Melancthon. Enarratio comoediarum Terentii. Sp. 711, 714.*

ботанный Филиппом Меланхтоном, включал изучение Катона, Эзопа, Теренция, Плавта, Овидия, Вергилия и Цицерона. Произведения Теренция и Плавта входили в программу второго класса, где занимались дети, освоившие грамматику и получившие основы конфессионального воспитания. Тут изучались басни Эзопа, различные нравоучительные сентенции и наконец шли Теренций и Плавт, «которые пристойны и чисты»¹⁴. Все шесть комедий Теренция входили в программу, тогда как из Плавта Меланхтон рекомендовал только три - «Псевдол», «Клад» и «Три монеты». Дети изучали по 10 стихов в день. Саксонский школьный устав был широчайше распространен, являясь образцом для большинства лютеранских земель. Второй устав, имевший широкое хождение, был уставом Иоганна Штурма. Не вдаваясь в подробности его содержания, отметим, что театр играл в системе Штурма еще более значимую роль, и известно, что в Страсбургской Академии на протяжении XVI в. ставили почти исключительно произведения древних римлян и греков¹⁵.

Школьная практика не претерпела серьезных изменений ко времени Коменского. Последовательно разрабатывая идею христианского, пансофического воспитания, Коменский яростно критикует сложившуюся ситуацию. Позволим себе привести несколько ярких цитат из XXV главы «Великой дидактики»:

«Главные школы христиан только по имени исповедуют Христа, в остальном услаждаются только Теренциями, Плавтами, Цицеронами, Овидиями, Катуллами и Тибуллами, Музами и Венерами» (XXV, 2)¹⁶.

«... мы детям царя царей, братьям Христа, наследника вечно-сти не стыдимся давать в воспитатели шута Плавта, игривого

Катулла, безнравственного Овидия, безбожного насмешника над богом Лукиана, непристойного Марциала и др. из того же множества писателей, чуждых познания истинного бога и страха божия» (XXV, 10)¹⁷.

Развивая тезис «Книги язычников - кумиры», Коменский приводит разные примеры того, как языческие книги увели человека от истинной веры: это и Юлиан Отступник, и папа Лев X, и кардинал Бембо, и общее безбожие итальянцев. (XXV, 12). Однако, к сожалению, по мысли Коменского, и в «в реформированной церкви христовой» довольно много таких, которых «Цицерон, Плавт, Овидий и др. отвлекли бы за собой от Писания при помощи какого-то смертоносного яда»¹⁸. Коменский подробно рассматривает известный аргумент о стиле древних, литературные качества которых как бы искупают недостатки содержания. Он считает форму неотъемлемой от содержания: говорить красиво нужно учиться и в подобающем окружении. «Ужели мы наших детей будем водить по трактирам, харчевням, кабакам, распутным домам и тому подобным клоакам с той целью, чтобы они научились говорить? Ибо куда, скажите, ведут юношество Теренций, Плавт, Катулл, Овидий и др., как не по таким грязным местам?» Коменский уверен: «плохое всегда пристаёт легче, поэтому посылать юношество туда, где плохое смешано с хорошим, вещь, полная опасностей. Юношам нужно давать только добрую пищу, беречь их от искушений»¹⁹. Эта идея, конечно, перекликается с мыслями о твердой и мягкой пище в посланиях апостола Павла.

В XIV главе «Великой дидактики» Коменский говорит: «итак, вообще в хр. школах должны раздаваться не Плавт, не Теренций, не Овидий, не Аристотель, но Моисей, Давид, Христос, и пусть придуманы будут способы, благодаря которым библия станет

¹⁴ Лурье З. А., Полякова М. А. «Наставления визитаторов проповедникам Саксонского курфюршества» Филиппа Меланхтона: вступительная статья и комментированный перевод разделов «О ежедневных делах в церкви» и «О школах» // Религия. Церковь. Общество. 2019. С. 356–379.

¹⁵ Skopnik G. Das straßburger Schultheater. Sein Spielplan und seine Bühne. Frankfurt a. M.: Selbstverl. des Elsaß-Lothringen-Inst., 1935. S. 15–171.

¹⁶ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 246.

¹⁷ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 248.

¹⁸ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 249.

¹⁹ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 253–254.

близкой юности, посвященному богу, совершенно так же, как азбука... Ведь как из звуков и букв и их начертаний складывается речь, так и из элементов божественных книг - все построение религии и благочестия»²⁰. Под этими способами Коменский подразумевает, конечно, соответствующую хрестоматию, во-первых, и, во-вторых, игровые и визуальные методы обучения, включая постановки, христианские по духу и по содержанию. В другом месте «Великой дидактики» Коменский, ссылаясь на слова Эразма: «Если следовало бы останавливаться на мирских книгах, то я хотел бы, чтобы это были те книги, которые родственны священным книгам»²¹. В наиболее совокупном виде Коменский повторяет свои аргументы в XXII главе трактата *Panorthosia*. Он указывает в целом необходимость практического обучения, ориентированности школы на жизнь, а не на историю, и тем более не на историю древности, без которой в свою очередь совершенно не понять античную литературу.

Чешский педагог подчеркивает, что латинские авторы писали не для детей, а для взрослых. Он выступает за то, чтобы оставить из античного наследия только то, что морально и нейтрально: напоминая о золоте Иерихона, которое было оставлено для Бога²². Под этой общей формулой, вполне идентичной мысли Меланхтона, Коменский на деле исключает почти все античное наследие. Этот вопрос требует более детального рассмотрения, но, кажется, Коменский рекомендует для будущих христиан только Сенеку и Эпиктета. Для пьесы Коменский выбрал героя, чья жизнь словно была создана для театральных эпизодов, и чье учение он вслед за Эразмом также считал вполне близким христианству в его аскетизме и свободе. Пансофическая школа – место культивации юности, где школьники должны работать только с текстами, по-

²⁰ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 244-245.

²¹ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1. С. 255.

²² John Amos Comenius, *Panorthosia* by Comenius 19-26 / Transl. by A. M. O. Dobbie. Guildford: Scheffiel academic Press, 1993. P. 55.

лезными для души, где их оберегают от искушений, возвращают к святости. Таким образом, школа Коменского, принципиально отвергает школу Меланхтона, хотя на страницах произведений Коменского нигде нет открытой полемики с «учителем Германии». Наоборот, он несколько раз берет Меланхтона себе в союзники²³.

Аналогично и Теренций появляется в «Материнской школе» и в «Великой дидактике» как положительный авторитет. Коменский в целом, как кажется, не так часто прибегает к открытым цитатам, тем более, не из Священного Писания, поэтому ссылки на Теренция не стоит преуменьшать. Говоря о принципах воспитания и о качестве смирения и послушания, необходимых в детях (IX, 11), Коменский подкрепляет тезис «Все мы от своеволия становимся хуже» строчкой из «Братьев»: дословно «Но такой избыток свободы, действительно, заканчивается чем-нибудь плохим» (в переводе А. В. Артюшковой она звучит так: «Такое своеволие, Боюсь я, до большой нас доведет беды!») (IV, 4, 509)²⁴. В «Великой дидактике» Коменский прибегает к одной из заключительных строк из «Девушки с Андроса» Теренция, основывая тезис о необходимости образца, примера для подражания (XXI: III, 7.): «Иди вперед, я следую за тобой» (в переводе А. В. Артюшкиной: «Теперь домой иди, а следом я», дословно «теперь туда внутрь войди, я следую» (I, 2, 170))²⁵. Достаточно элегантные латинские фразы, которыми можно поддержать фактически любую мысль. Теренций в союзниках у Коменского как латинист, как автор хорошего, легкого афоризма. В этом смысле Коменский не брезгает использовать его. Возможно, он все высоко ценил литературные качества римских комедий. Правда, вопрос о стилистической ориентации на Теренция поставлен быть не может: Коменский слишком последовательно идет за оригиналом Диогена Лаэртского (возможно,

²³ Об этом же говорит пара страниц в статье: *Korthasse W. Philipp Melanchthon, Praeceptor Germaniae, and His Influence on Theories of Education in Bohemia and Moravia // Luther and Melanchthon in the Educational Thought of Central and Eastern Europe. Munster: Lit Verlag, 1998. S. 93-94.*

²⁴ Коменский Я. А. Материнская школа // Избранные педагогические сочинения. Т. 2. С. 40.

²⁵ Коменский Я. А. Великая дидактика. С. 216.

в издании Эразма), чтобы можно было говорить об оригинальной стилистике. Конечно, как принято в античной и римской драме, у него есть деление на акты и пролог, эпилог и заключение, но для XVII в. этого явно недостаточно, чтобы делать выводы об ориентации на Теренция. Самое главное, конечно, что Коменский даже лишает читателя и зрителя самой возможности проводить эти параллели. Он отказывает своим текстам в общепринятых жанровых определениях, таким образом, дистанцируясь и от античного и от современного театра. Рискнем предположить, что Коменский принципиально разграничивал театр профессиональный и игровую педагогику, создавая не профессиональные пьесы, но учебные, «игровые упражнения» для христианского юношества. Эту догадку отчасти подтверждают его слова в «Пансофической школе» (I, 6: 89): «мы восхваляем вовсе не профессию актера, а только подготовку к серьезным делам посредством этих игр»²⁶.

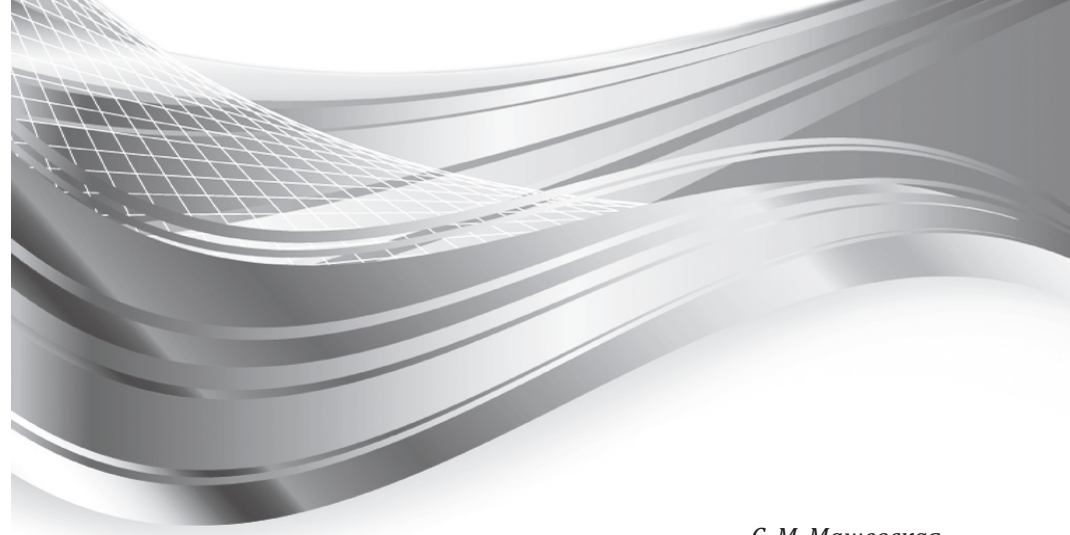
²⁶ Коменский Я.А. Пансофическая школа // Избранные педагогические сочинения. Т. 2. С. 170.

Литература

1. Hardin R. F. Encountering Plautus in the Renaissance: A Humanist Debate on Comedy // *Renaissance Quarterly*. 2007. Vol. 60, No. 3. P. 789-818.
2. John Amos Comenius, *Panorthosia* by Comenius 19-26 / transl. by A. M. O. Dobbie. Guildford: Scheffiel academic Press, 1993. 167 p.
3. Korthasse W. Philipp Melanchthon, Praeceptor Germaniae, and His Influence on Theories of Education in Bohemia and Moravia // *Luther and Melanchthon in the Educational Thought of Central and Eastern Europe*. Munster: Lit Verlag, 1998. S. 77-101.
4. Laursen J. Ch. Erasmus and Christian Cynicism as Cultural Context for Toleration // *Theological Foundations of Modern Constitutional Theory* (Nantes Institute for Advanced Study Nantes, France January 20-21, 2016). URL: <https://www.iea nantes.fr/rtefiles/File/Ateliers/2016%20Hong/erasmus-and-christian-cynicism-j-c-laursen.pdf>
5. Norland H. B. *Drama in Early Tudor Britain, 1485–1558*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995. 424 p.
6. *Opus Epistolarum Erasmi Roterodami* / Per P. S. Allen, M. A., D. Litt. Oxford: Oxford University Press, 1930. Vol. 8. 578 p.; Oxford: Oxford University Press, 1934. Vol. 9. 497 p.
7. Roling B. Exemplarische Erkenntnis Erziehung durch Literatur im Werk Philipp Melanchthon // *Das Theater des Mittelalters und der Frühen Neuzeit als Ort und Medium sozialer und symbolischer Kommunikation* / Hrsg. von H. Meyer, C. Spanily. Münster: Rehma, 2004. S. 289–365.
8. Skopnik G. *Das Straßburger Schultheater. Sein Spielplan und seine Bühne*. Frankfurt a. M.: Selbstverl. des Elsaß-Lothringen-Inst., 1935. 295 S.
9. *Terence between Late Antiquity and the Age of Printing* / Ed. by A. J. Turner. Leiden: Brill, 2015. 311 p.
10. Андреев М.Л. Средневековая европейская драма. Происхождение и становление. (X–XIII в.). М.: Искусство, 1989. 215 с.
11. Барзах З. А. Теория комедии у Аристотеля и перипатетиков: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. СПб.: с. н., 2005. 20 с.

11. Коменский А.Я. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Гос. учебно-пед. изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. Т. 1-2. 324 + 290 с.

12. Лурье З.А., Полякова М.А. «Наставления визитаторов проповедникам Саксонского курфюршества» Филиппа Меланхтона: вступительная статья и комментированный перевод разделов «О ежедневных делах в церкви» и «О школах» // Религия. Церковь. Общество. 2019. С. 356–379.



С. М. Машевская
кандидат педагогических наук,
доцент Ивановского педагогического колледжа

ПАРАДОКСЫ ВОСПРИЯТИЯ ПЬЕССЫ Я.А.КОМЕНСКОГО О ФИЛОСОФЕ ДИОГЕНЕ КАК СТИМУЛЫ ПОИСКА ИСТИНЫ.

Аннотация

В статье рассмотрены некоторые парадоксы восприятия исследователями пьесы Коменского «Диоген киник». Описаны пути разрешения противоречий с помощью обращения к педагогическим и пансофическим текстам автора, обозначены направления дальнейшего изучения пьесы.

Ключевые слова. Я.А.Коменский, киник Диоген, историография, пьеса.

PARADOXES OF PERCEPTION OF J. A. COMENIUS' PLAY ABOUT PHILOSOPHER DIOGENES AS INCENTIVES OF SEARCH FOR THE TRUTH.

Annotation

The article considers certain paradoxes of researchers' perception of J. A. Comenius' play «Diogenes the cynic». The ways of solving the

contradictions by means of addressing to philosophical and pansoph texts of the author are described. It also gives directions towards further study of the play.

Key words: J. A. Comenius, Diogenes the cynic, historiography, play

Пьеса *Diogenes Cynicus redivivus sive de compendio philosophando*¹ (далее – *Диоген*), написанная Я.А.Коменским первой из десяти его драматических произведений в 1639 году в Лешно, в течение 1640г. была трижды с успехом сыграна учениками гимназии². Некоторыми членами Синода братской Общины спектакль не был одобрен: Коменского осуждали за то, что он избрал героем пьесы язычника. Но были и восторженные отзывы о пьесе и о главном герое, например, соотечественника и современника Коменского – Георга Фехнера (Georg Vechner). Письмо этого «знаменитого учёного и серьёзного богослова, впоследствии ставшего профессором богословия во Франкфурте и затем ректором гимназии в

¹ *Диоген* был издан впервые в Амстердаме в 1658. Но особенно важным было появление пьесы на книжном рынке в знаменитом Амстердамском издании 1662 года. В 1660г. пьеса о Диогене была переведена на голландский язык и издана в Роттердаме. 1973 году было осуществлено современное издание пьесы в составе *Johannis Amos Comenii Opera omnia 11*, повторяющее фототипическим способом знаменитое Амстердамское издание: Komenský, Jan Amos. *Diogenes Cynicus redivivus sive de compendio philosophando*. Nováková, Julie (ed., úvod, kom.). In Nováková, Julie – Králík, Stanislav (eds.). *Johannis Amos Comenii Opera omnia 11 = Dílo Jana Amose Komenského 11*. Praha: Academia, 1973, s. 437–500. На русский язык пьеса была переведена Г.А.Янчевецким: *Коменский Я.А. Диоген-циник на сцене или об удобном людомудрствовании* /пер. с латинского Г.Янчевецкий. // Приложение к ж. Гимназия, Ревель, 1893, №3-5, 8-9, 11/12; 1897, №2. - 62 с. В статье цитаты из пьесы на русском языке даются нами по этому изданию.

² *Коменский Я.А. Диоген-циник на сцене или об удобном людомудрствовании* /пер. с латинского Г.Янчевецкий. // Приложение к ж. Гимназия, Ревель, 1893, №3-5, с. 4. Ср.: Коменский Я.А., Пансофическая школа // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва. 1982, с.80; Komenský, Jan Amos. *Diogenes Cynicus redivivus sive de compendio philosophando*. Nováková, Julie (ed., úvod, kom.). In Nováková, Julie – Králík, Stanislav (eds.). *Johannis Amos Comenii Opera omnia 11 = Dílo Jana Amose Komenského 11*. Praha: Academia, 1973, s. 444.

Силезии и суперинтендантом тамошних церквей» Коменский цитирует в обращении «К читателям»³ пьесы *Диоген*:

«Дорогой мой соотечественник. Пьеса “Диоген” мне чрезвычайно понравилась, и я желал бы, чтобы таким же образом были представлены Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур и пр., а также старшие из богов этого рода: Александр Великий, Красс, Кир и т. д. Именно этим путем, более чем каким-либо иным, возможно запечатлеть в юношеских умах не только то, что относится к истории, но и достопамятнейшие изречения, познать самую древность, не говоря о пользе, извлекаемой для ума и для красноречия».

Это авторитетное мнение осталось актуальным и через 300 лет: Ф.Я.Зубек, первым обратившийся к пьесе Диоген в XIX веке, по этому поводу восклицает: «Обратите внимание, Фехнер, как учёный гуманист, считал, что в школьных играх греческая и римская древность должна быть представлена молодёжи так, чтобы образ этой древности стал конкретным и живым в сознании молодёжи»⁴. Отметим в скобках: в чём сущность «образа этой древности» каждый исследователь драмы Коменского видит по-своему, при этом обязательно цитируя Фехнера.

Кроме того, в XVII веке был сделан вариант переработки пьесы Диоген Коменского для другой школьной сцены М.Х.Г.Лаутербахом⁵, ректором школы в Халберштадте, пьеса была в 1673г. поставлена, 1686 издана)⁶. Этот факт является бесспорным свидетельством интереса к пьесе современников.

³ *Коменский Я.А. Диоген-циник на сцене или об удобном людомудрствовании* ... 1893, №3-5, с. 4. Ср.: Коменский Я.А., Пансофическая школа // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва. 1982, с.80; Komenský, Jan Amos. *Diogenes Cynicus redivivus sive de compendio philosophando*. ...1973, s. 444.

⁴ Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní. In Osvěta, s5, 1872, Praha s. 221-222.

⁵ Hendrich, Josef. K bibliografii Komenského hry Diogenes redivivus. Archiv pro bádání o J. A. Komenském, 9, 1926, s. 27–30.

⁶ Lauterbach, Christoph Heinrich – Komenský, Jan Amos. *Diogenes Cynicus redivivus: sive De compendiaria philosophandi via atque ratione, ad scholae*

Пьеса о Диогене-кинике выделяется в драматическом наследии Я.А.Коменского особой неоднозначностью оценки, как у зрителей постановки, читателей-современников, так и у исследователей нашего времени⁷. Историография пьесы *Диоген* необычайно скудна и фрагментарна. Как правило, учёные, обратившие внимание на пьесу *Диоген*, исследовали её только со стороны собственных научных интересов. Начало исследованию драматических произведений Коменского положил Франтишек Ян Зоубек (1832-1890)⁸ – чешский учёный, знаковая личность для развития мировой комениологии⁹. В 1871 году, когда состоялись памятные торжества двухсотлетия смерти Коменского, вышла первая комениологическая монография *Жизнь Яна Амоса Коменского*, автором которой был Ф.Я.Зоубек. В 1872 г. Зоубек начал перевод Диогена и опубликовал статью *Komenského „Diogenes“, hra divadelní*¹⁰. Исследователь, первым представивший пьесу читателям после многих лет забвения, был достаточно высокого мнения

ludentis exercitationes olim accomodatus et luci datus: Nunc vero plurimis in locis castigatus, denuo typis exscriptus et in scenam immissus a M. Christoph-Heinrico Lauterbach. Halberstadii: Johann-Erasmus Hynitzschius, 1686.

⁷ О парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского сегодня См.: Марчукова С.М. О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского (1592-1670) // Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей / Ред. С. Марчукова, Р. Мних. Siedlce, 2016, с.85-100.

⁸ Франтишек Зоубек и Иосиф Шмага (1843-1922), как отмечают И.Кирашек и Д.О.Лрдкипанидзе, были первыми настоящими комениологами. Заслуга их в первую очередь состоит в том, что они перевели с латыни на чешский язык и издали многие труды Коменского. О начале комениологической работы в Чехии материалы, представленные И.Кирашеком, См.: *Лордкипанидзе Д.О.* Ян Амос Коменский. - 2-е изд./ Науч. ред. А.И.Пискунов. – М., Педагогика, 1970, с. 337-357.

⁹ О жизни и сочинениях Ф. Зоубека см.: *Kryšpín, Vojtěch.* Františka Jana Zoubka život a práce. Smíchov: V. Neubert, 1891. s. 101-103. <http://kramerius.nkp.cz/kramerius/MShowMonograph.do?id=21069>

¹⁰ *Zoubek, František* Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní. ...1872, s. 220-234. *Zoubek, František.* Diogenes. // *Beseda ucitelska*, 1892, s.313. – эта публикация была сделана уже после смерти автора, она дублирует текст 1872 г.

о качестве драматургии Коменского и влиянии его пьес на зрителя. Я.А.Коменский, по мнению Ф.Я.Зоубека,

«имеет представление о ведении диалога, построении сюжета и драматического образа, об использовании комизма для доставления зрителям большего удовольствия, о привлечении внимания, чтобы труднейшие вещи, абстрактнейшие понятия, исполненные играючи и весело, могли стать понятными и выученными. Наставление должно быть заложено в саму игру»¹¹.

Йозеф Гендрих (1888-1950) так же писал о драматическом таланте Коменского в позитивном ключе и перевел на чешский язык пьесу *Диоген*¹², открыв ей дорогу на театральную сцену XX века. Он был активным организатором распространения идей великого педагога. Его интересовали эффективные методы привлечения внимания к наследию Коменского путём постановки не только пьес, но и инсценирования отрывков из не драматических, но драматичных произведений этого автора (*Чешской дидактики, Писем к небу, диалога Скорбный*)¹³. Так же Гендриху мы обязаны информацией о пьесе, созданной М.Х.Г.Лаутербахом, о которой мы уже упоминали выше.

Йозеф Ребер, классический филолог, подготовил первое современное издание *Диогена* на латинском языке¹⁴ в 1911 г. Этот текст послужил основой для последующих изданий *Диогена* на

¹¹ *Zoubek, František* Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s. 220-221.

¹² *Komenský, Jan* Amos. Diogenes Kynik znovu naživu: Školní hra o čtyřech dějstvích. Hendrich, Josef (překl., kom., úvod). České Budějovice: Svátek, 1920. *Komenský, Jan* Amos. Diogenes kynik znovu naživu. Hendrich, Josef (překl.) – Miškovská, Vlasta Tatána (překl.) – Červenka, Jaromír (úvod, kom.). In Červenka, Jaromír (ed.). Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V, Výbor ze spisů o filozofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. . 431-502.

¹³ *Hendrich, Josef.* Komenský dramatik. In KLÍMA, Jiří Václav (ed.). Jan Amos Komenský: Soubor statí o životě a díle učitele národů. 2. vyd. Praha: J. V. Peroutka, 1947, s. 132-135. Далее с.135-154 - перевод Й.Гендрихом VI части Schola ludus.

¹⁴ *Komenský, Jan* Amos. Diogenes Cynicus redivivus. Reber, Jozef (úvod, kom.). In Veškere spisy J. A. Komenského. VI. Brno 1911, s.75-129.

латыни¹⁵. Великолепные комментарии Й.Ребера к пьесе, в которых видна огромная работа по сопоставлению текста пьесы с текстами Лаэртция, Эпиктета, Стобея, Эразма Роттердамского и др., в которых есть информация о Диогене¹⁶, так же используются в современных критических изданиях пьесы.

Яромир Червенка и Павел Флосс, историки античной философии, обратились во второй половине XXв. к поискам соответствия образа Диогена-киника в пьесе и в философии кинизма. Я.Червенка в предисловии ко второму изданию чешского перевода пьесы Й.Гендрихом, рассматривает *Диогена* в основном как философское произведение¹⁷. Вероятно, на основании того, что в письме к издателю Петеру ван ден Бергу Коменский в своей библиографии поставил пьесу между философских работ¹⁸, пьеса была опубликована в *Избранных сочинениях Коменского о философии и природе* (1968). Для Червенки в пьесе речь идёт «об истории греческой философии, понятой, конечно, с точки зрения времени Коменского»¹⁹. Но парадокс заключается в том, что критикует учёный образ Диогена в пьесе Коменского с позиций историка XXв, знающего о кинизме больше, чем эллинистический грек, доксограф Диоген Лаэртский (Laertii, Лаэртций) (к. II – н. III вв), трактат которого «О жизни, учениях и изречениях знаменитых

¹⁵ *Komenský, Jan Amos. Diogenes Cynicus redivivus sive de compendiose philosophando. Nováková, Julie (ed., úvod, kom.). In Nováková, Julie – Králík, Stanislav (eds.). Johannis Amos Comenii Opera omnia 11 = Dílo Jana Amose Komenského 11. Praha: Academia, 1973, s. 437–500.*

¹⁶ Об источниках сюжета пьесы о Диогене-кинике см. так же: *Машевская С.М. Образ античного философа Диогена в пьесе Я.А.Коменского для школьного театра XVII века, в: Hipothekai. Журнал по истории античной педагогической культуры. Москва, 2018, с.187-190. (Вып.2. Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены).*

¹⁷ *Červenka, Jaromír. Předmluva. Komenský, Jan Amos. Diogenes kynik znovu naživu. Hendrich, Josef (překl.) – Miškovská, Vlasta Tatána (překl.) – Červenka, Jaromír (úvod, kom.). In Červenka, Jaromír (ed.). Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V, Výbor ze spisů o filozofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 433–440.*

¹⁸ *Červenka, Jaromír. Předmluva... c.435.*

¹⁹ *Červenka, Jaromír. Předmluva... c.436.*

философов»²⁰ содержит информацию и о Диогене. В том, что именно этот источник был «основным и почти что единственным» для Коменского Я.Червенка уверен²¹. В частности, Я.Червенка пишет:

«Диоген из Синопа – муж серьёзный и аскетичный. Этот исторический Диоген, который утешал, обучая, всех своих современников – были среди них и философы и знатные люди, и расположил к себе ряд восторженных и преданных учеников – был, несомненно, очень далёк от той легендарной и чудаковатой личности, какую из него сделала поздняя античная традиция, которая на него нагромодила все проявления кинического стиля и сотворила из него экстремальный тип, в нём сосредоточены и усилены все знаки кинизма со всеми своими неприятными чертами»²².

В связи с этим, наибольшее удивление у исследователя пьесы Коменского вызвало то, что, отвергая за безнравственность пьесы римских комедиографов Теренция и Плавта, Коменский выбрал столь развратного героя для своей школьной пьесы²³.

«Ещё одна очень важная вещь, – подчёркивает Я.Червенка, – и едва ли не основная часть учения Диогена, проповедование сексуальной свободы, свободной любви и даже публичности половых актов, что следует логично, с одной стороны, из его мысли о необходимости целостного возврата к при-

²⁰ *Diogenis Laertii de vitis, dogmatibus et apophthegmatibus clarorum Philosophorum libri X/latine interprete Fr. Ambrosio. Lugduni, 1561. – Р. 3. Был впервые напечатан на латинском языке в 1475 в переводе Амброджо Траверсари. Цит.по: Лосев А.Ф. Диоген Лаэртций – историк античной философии. М.: Наука, 1981. – С. 81. Трактат издавался в 1566 г. в Антверпене и в 1594г. в Женеве и мог быть известным Коменскому: Laertii Diogenis de vita et moribus philosophorum libri X... Gum Indice locupletissimo, Antverpiae, 1566.; Diog. Laert. De vitis, dogm. et apophth. clarorum philosophorum libri X. Is. Casauboni notae ad lib. Diogenis, multo auctiores et emendatiores excud. Henr. Stephanus [Geneve], 1594.*

²¹ *Červenka, Jaromír. Předmluva... c.439.*

²² *Červenka, Jaromír. Předmluva... c.438.*

²³ *Červenka, Jaromír. Předmluva... c.439.*

роде, а с другой стороны, из абсолютного отвергания какой угодно общественной нормы»²⁴.

Но вот парадокс: в пьесе у Коменского нет никаких эпизодов, показывающих Диогена с этой неприглядной стороны. Намеменно или случайно не замечая несоответствия текста пьесы и предъявленных претензий к образу главного героя, Я.Червенка высказывает критические суждения о качестве драматургии. Оценивая драматическое произведение Коменского по канону классической римской комедии Плавта и Теренция, Червенка приходит к выводу, что пьеса этому канону не соответствует, и, следовательно, это «все лишь школьная учебная игра», «подача учебного материала в форме театральной игры». Следовательно, для этих целей не нужны ни разрешения драматических ситуаций, ни вызывание напряжения у зрителей, достаточно только лишь информирования их об определённой области выученного материала. Поэтому нельзя рассматривать игру по обычным меркам драматического произведения. По этой причине Червенка, не скрывая пренебрежительного отношения, «уклончиво называет её драматизацией или инсценировкой», «так как главное отличие драмы состоит в том, чтобы содержание важное или весёлое всегда приводило к достижению целей замысла»²⁵, а этого исследователь в пьесе Диоген не видит. Мы не стали бы столь подробно останавливаться на этом эпизоде историографии драматургии Коменского, если бы не увидели в этой статье образец, (если не исток), уничижительного отношения к театру Коменского в целом. На фоне очень скудной историографии и доминирующего в это время желания видеть в Коменском только педагога-гуманиста²⁶ – это мнение весьма влиятельное, и абсолютно игнори-

²⁴ Červenka, Jaromír. Předmluva... с.439.

²⁵ Červenka, Jaromír. Předmluva... с.436.

²⁶ О борьбе мнений в чешской комениологии см. интереснейшую работу: Урбанек В. Между гуманизмом и барокко: Я. А. Коменский как канонический автор в дискуссиях чешских историков литературы 30–70 годов XX века // Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века. Санкт-Петербург, 2017, с. 23–33.

рующее оценки ранних исследователей и первых переводчиков пьесы Диоген – Ф.Зоубека и Й.Гендриха. Аргументировано доказывать несостоятельность данного мнения мы сейчас не будем, оставив эту важную тему для другого случая, но отметить этот парадоксальный факт историографии необходимо.

Исследование Павла Флосса, много лет бывшего редактором *Studia Comeniana et historica*, демонстрирует глубокий подход к оценке кинизма в тексте *Диогена* Коменского. По мнению Флосса, Диогену у Коменского свойственен скорее «стоический кинизм», т.к. во многих местах пьесы Диоген высказывает мысли стоиков, часто слегка модифицированные, чтобы отразить христианский дух. Но этот стоический кинизм не означает, что кинизм полностью вытеснен стоицизмом. Кроме того, исследователь считает, что у Коменского стоицизация и христианизация легенды о Диогене заходит так далеко, что превышает фактические сообщения Лаэртция и Плутарха о жизни известного киника²⁷.

Так о какой же философии кратко (*compendiose philosophando*) и что именно хотел сообщить богослов и педагог Я.А.Коменский в пьесе Диоген ученикам пансофической школы: о кинической, стоической или всё-таки христианской? – ответ мы пока не получили.

Франтишек Зоубек, именно этим вопросом не задавался, но у него возник другой вопрос: «Зачем автор взял для своей первой пьесы образ язычника, в то время как сам ратовал за ограждение школ от изучения сочинений античных авторов?». В поисках «существенных причин», приведших Коменского к такому выбору, Зоубек представляет в статье доводы Коменского против языческих классиков из *Чешской и Великой дидактик* (XXV: 10).

«И конечно, наше достоинство христиан (которые через Христа сделали сыновьями божими, царским жречеством и наследниками будущего века) не позволяет нам себя и наших детей ставить так низко и развращать, чтобы вступать в столь тесное общение с неосвящёнными язычниками и на-

²⁷ Floss, Pavel. Kynismus jako filozofická a kulturně sociální tradice a dílo J. A. Komenského. *Studia Comeniana et historica*, 16, 1986, 31. S. 9–19.

слаждаться чтением их. Ведь, конечно, сыновьям царей и князей не дают в воспитатели паразитов, шутов, фигляров, но людей серьёзных, мудрых, благочестивых. А мы детям царя царей, братьям Христа, наследникам вечности не стыдимся давать в воспитатели шута Плавта, игривого Катулла, безнравственного Овидия, безбожного насмешника над богом Лукиана, непристойного Марциалла и других из того же множества писателей, чуждых познания истинного Бога и страха божия! Если они сами жили вне надежды на лучшую жизнь и только лишь утопали в грязи современной жизни, не могут они вместе с собою не втолкнуть в ту же нечистоту и тех, кто пользуется их сообществом. Достаточно уже, ах, вполне достаточно совершено безумий, христиане! Теперь уже пусть будет положен предел. Бог нас призывает к лучшему; за этим следует идти»²⁸.

Вслед за этой цитатой приведены также причины сыграть пьесу про язычника из Пролога к пьесе *Диоген*:

«Все мы – ученики любомудрия, той науки, которая, во всех изысканиях, сообщает знание предметов божеских и человеческих. Мы имеем чем гордиться, как граждане, по Божьему милосердию, Церкви Христовой, так как Господь Бог, словом своим, из вещей, направленных к вечному спасению, так удостоил нас сотворить, что благоговейно внимающие словам этим становятся, вместе с Давидом, мудрейшими всех мудрецов.

Тем не менее, так как Дух Святой, наполняющий вселенную, кроме этих ясно в церкви горящих светочей, восхотел, дабы в самом глубоком языческом мраке воссияли разные искры от его света, то эти, повсюду рассеянные искры наблюдать, собирать и применять, для умножения света знания и науки, благочестие не возбраняет, ум побуждает, а сама древность, сохранившаяся доселе водительством Промысла, даже приглашает своими памятниками.

Подлинно, были философы язычники, в божеских делах оказавшиеся суетными, как говорит Апостол, по своим измышлениям: но в человеческих делах – нравственных, экономических, политических, – весьма многое из того, что они говорили и делали, прекрасно, и заслуживает удивления и подражания. В числе таковых лиц был Диоген Киник, интереснейший философ,

которого мы теперь выведем на сцену оживленным с удивительными, гениальными его поступками»²⁹.

Мы привели полные цитаты намеренно, по двум причинам: а) они нам будут нужны на протяжении всей статьи; б) издание пьесы является библиографической редкостью.

К сожалению Ф.Я.Зубек, оставив логику сравнения и умозаключения за рамками текста статьи, сразу делает лаконичный вывод о цитате из Пролога: «Это мудрейший и справедливейший суд о мужах и сочинениях языческих»³⁰. Далее он резюмирует:

«Коменским язычество оценивалось благоприятно, т.к. оно соответствовало его пансофическим стремлениям, согласно которым, свет образованности должен быть распространён между всеми людьми, чтобы заложить в человеческом разуме веру в единого бога, и было бы достигнуто мирным путём объединение всех народов и всех вер, и тогда мир и блаженство установились как награда людским поколениям»³¹.

Не углубляясь здесь в размышления по поводу всего сказанного уважаемым комениологом, явно ушедшим в сторону других пансофических идей Коменского, уточним здесь только одно: Я.А.Коменский не смотрел на античность как на однородное язычество. Его отношение к разным языческим авторам не одинаково. Уже в Великой дидактике он пишет не только о тех язычниках, которых нельзя впускать в школу: «шута Плавта, игривого Катулла, безнравственного Овидия, безбожного насмешника над богом Лукиана, непристойного Марциалла и других из того же

²⁹ Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s. 224. Перевод по: Коменский Я.А. Диоген-цинник на сцене или об удобном людоемствовании /пер. с латинского Г.Янчевецкий. // Приложение к ж. Гимназия, Ревель, 1893, №3-5, с. 8-9.

³⁰ Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s. 223

³¹ Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s. 224.

²⁸ Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s. 223.

множества писателей»³², но и о других, «которых допускать можно»: философах Сократе, Платоне, Эпиктете, Сенеке³³.

Более того, Коменский прямо отвечает на вопрос Зоубека в *Предвестнике всеобщей мудрости*, вероятно, он слышал подобные упрёки не раз. Предварив ответ рассуждением о том, что отобрать для Пансофии – «я хочу, собрав в этом пансофическом труде всех тех, кто только писал о благочестии, о нравственности, о науках и искусствах <...> всех их допустить и выслушать, что каждый делает хорошего»³⁴ – в пункте 54, в 55:3 Коменский подкрепляет это положение доводами схожими с аргументами из Пролога пьесы о Диогене³⁵. Но на этом Коменский не останавливается и разворачивает «Апологию автора» (58), раскрывающую мотивы противоположных его суждений о язычниках:

³² Коменский Я.А., Великая дидактика // Коменский Я.А., Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с. 423-424. Ср. там же с. 429, где говорится о Теренции, Плавте, Катулле, Овидии, Цицероне, Вергилии, Горации.

³³ Ян Амос Коменский, Великая дидактика, в: Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.431, 410.

³⁴ Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости // Коменский Я.А., Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.502.

³⁵ «Бог распределяет дары свои различным образом. 55:3. <...> подобно тому как ни одна страна не производит всего, но что-нибудь производит каждая, так и Бог отдельные искры своего света распределяет между человеческими умами по разным временам и народам. Дух веет, где хочет, сказал Христос, говоря о святом духе и его действии. И нет недостатка в примерах, показывающих, что и вне церковной ограды дух мудрости осенял многих и многих, как, например, Иова, Элифаза, Элиуя, Маркурия Трисмегиста, Сократа, Эпиктета, Цицерона. Поэтому решительно никем нельзя пренебрегать (случается ведь и огороднику слово кстати молвить), особенно о таких вещах, которые можно исследовать с помощью естественного света разума». Очень верно Верулакий сравнивает различные мнения людей о природе вещей с различными толкованиями на один и тот же текст - толкованиями, из которых одно может оказаться лучшим в одном отношении, а другое -- в другом и каждое помогает заметить что-либо новое. Не найдётся, стало быть, ни одной настолько плохой книги, в которой нельзя было бы обнаружить хоть что-нибудь хорошее; если не что-либо другое, то, во всяком случае, хотя бы повод для исправления какой-нибудь ошибки». – Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости... С.502-503

«А что до сих пор я, по-видимому, держался иного мнения, проявляя непримиримость и внушая другим ненависть к Аристотелю и ко [всему этому] языческому сброду, то, да, я не отрицаю <...>, я жаловался на то, что в наших школах языческая мудрость и красноречие преобладают над христианской наукой, а это во всяком случае возмутительно. <...> Но сейчас речь идёт не о преобладании язычества или его погибельном смешении с христианством».

И теперь, занимаясь созданием пансофии Коменский не хочет отвергать то, что может быть полезным так как

«пансофия рассматривает не только нашу коренную задачу – спасение души, но и житейские дела. А ими-то язычники преимущественно и занимались. Тут-то они и могли подметить кое-что полезное; и было бы напрасным предвзвешиванием и легкомыслием это отвергать. Итак, допустим и их, но с тем условием, что, если они измыслили, написали или открыли что-нибудь истинное и разумное, всё это будет обращено на пользу общую, а если что-либо из сказанного или осуществлённого ими окажется неудачным, ищущим против истины и благочестия, то пусть заставят их замолчать, дабы не вечно нечестие препиралось с благочестием, заблуждение – с истиной, мрак – со светом.»³⁶

Таким образом, Коменский отвергал античных авторов не в целом и навсегда, а только лишь в той части, которая представлялась недопустимой в данном определённом варианте использования. В той же ситуации, когда в какой-то части наследия античный автор нужен Коменскому, он допускается в пансофию в качестве различного рода примеров. Подтверждением тому служат цитаты из пьес Теренция и Плавта: освобождённые от контекста, неприемлемого для школьного театра пьес, они являют собой замечательные образцы мудрости и изящного стиля³⁷ и активно используются Коменским.

³⁶ Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости... С.504-505.

³⁷ Примеры цитат подробно представлены в работе З.А.Лурье «Комедия "Диоген" Я. А. Коменского и его отношение к римским комедиографам» в настоящем сборнике.

Особенно важно для нашего исследования, то, что этот принцип мог быть им использован и при отборе материала к пьесе о философе-кинике. Коменский занимался этим, руководствуясь целью дать ученикам философского класса пример настоящего мудреца, живущего в соответствии со своей философией. Безусловно, ему не были нужны анекдоты, не подходящие для этого образа. Сетуюя, что большинство наук является «безвыходным лабиринтом»³⁸, он рекомендует «собрать разбросанное, сжать его в объёме». Самое раннее дошедшее до нас сочинение, могущее быть источником для Коменского – «Жизнеописания философов...» Лаэртция представляет собой именно бессистемное собрание различных анекдотов о Диогене³⁹. Но кроме этой работы Коменский мог читать *Беседы* Эпиктета, *Изречения (Aprophthegmata)* Эразма Роттердамского и прочих авторов, цитируемых им по иным поводам и писавших о Диогене. Выбирать из материалов о Диогене из Эразма гораздо проще, т.к. образ Диогена уже прошёл «очистку» от поступков не подходящих для воспитания христианина на этом примере⁴⁰.

В связи с проблемой определения источника материала стоит вспомнить ещё один способ, который рекомендует сам Коменский при подборе и пересмотре авторов, полезных для пансофии: определить: «всё ли описано, как существует в действительности, всё ли существует, что описано, и таково ли оно на самом деле, как оно описано»⁴¹. Здесь мы позволим себе риторические вопросы: Чей текст Коменский сочтёт более соответствующим действительности – античного доксографа Лаэртция или знаменитого богослова Эразма Роттердамского? Чьё мнение будет для него более

³⁸ Об этом Коменский пишет часто, см. например: *Коменский Я.А.* Предвестник всеобщей мудрости... С.487.

³⁹ См подробнее: *Лосев А.Ф.* Диоген Лаэртский – историк античной философии. М.: Наука, 1981. – 191 с.;

Нахов И.М. Философия кинизма. М.: Наука, 1982, с. 64.

⁴⁰ Эту тема развивается в статье *Z. A. Lurie, S. M. Mashevskaya.* The early dramatic Works of Johann Amos Comenius in the Context of his Pansophic pedagogical System: an Attempt of Re-estimation. - На правах рукописи.

⁴¹ *Коменский Я.А.* Предвестник всеобщей мудрости... С.505.

«необходимым», «полезным» и «истинным»? Ответ даст только полное исследование текста пьесы и сравнение мотиваций, с которыми приведены знаменитые анекдоты в пьесе, с мотивациями у Эразма и, например, у Эпиктета. Хотя в любом случае, пьеса *Диоген* – самостоятельное произведение Я.А.Коменского, которое было когда-то задумано автором, написано, поставлено и издано с определённой воспитательной целью.

Исследование, начатое Ф.Я.Зоубеком, привело нас и к открытию начала исторического формирования образа Диогена и замысла пьесы. Зоубек обнаружил, что в *Чешской Дидактике* цитата (XXV, 10), уже упоминаемая нами, содержит в ряду язычников и Диогена, который здесь назван «шутком-комедиантом» («žertovným kejřlirem»), а в *Великой дидактике* (XXV, 10) Диогена в этом списке уже нет, и на лешненской сцене он становится – «наиславнейшим философом» (nejslavnějším filosofem/ philosophorum festivissimus/ интереснейшим философом)⁴². Нас это подтолкнуло к тому, чтобы подробнее посмотреть историю появления Диогена в сочинениях Коменского. И мы обнаружили, что до написания *Чешской дидактики* (1628-1630) в *Лабиринте света* (XI, 1), написанном в 1623г., Диоген – один из философов, также как и все они, награждён хлёсткой лаконичной характеристикой: «Диоген, высказывая из бочки, бранил всех проходящих мимо него»⁴³. Справедливости ради, необходимо отметить, что ни одному философу «не повезло» в оценке на страницах данного сочинения.

⁴² *Zoubek, František* Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní.... s.224.

⁴³ *Ян Амос Коменский*, Лабиринт мира и рай сердца, в: Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.106. Здесь будет кстати упомянуть, что В.В.Бибихин в комментариях к Лабиринту указывает на то, что все «характеристики» философов идут в основном от Диогена Лаэртского, однако Коменский пользуется здесь не непосредственно книгой Лаэртция, а сочинением И.В.Андрея «Мифологии христианской, или образов добродетелей и пороков человеческой жизни, три книги» (Страсбург, 1619, гл. 40) См.:Бибихин В.В., Комментарии к «Лабиринту света и раю сердца» // Ян Амос Коменский, Лабиринт мира и рай сердца, в: Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.615.

Существуют два упоминания имени Диогена в *Великой дидактике*: во-первых, в эпитафье, где цитата из Диогена (по Стобею, 41) приведена между цитатами из М.Т.Цицерона и В.Андрез⁴⁴; во-вторых, в обращении автора ко *Всем, стоящим во главе дел человеческих...* (29)⁴⁵, где Диоген поставлен в один ряд с Сократом, Эпиктетом, Сенекой и Цицероном. Оба упоминания свидетельствуют о том, что уже до пьесы статус философа-киника в рейтинге Коменского поменялся в лучшую сторону: он причислен к когорте тех, «которых допускать в школу можно». После *Великой дидактики* (1633-1638) и пьесы *Диоген* (1639) философ упоминается уже только в положительной коннотации, например, во *Всеобщем совете в Панегерсии* (глава 7: 25)⁴⁶ и в *Воскресшем Форции*⁴⁷. Приведённых примеров достаточно, чтобы с уверенностью утверждать, что 1633-1638 – годы написания *Великой дидактики*, были неким водоразделом отношения Коменского к Диогену и, вероятно, временем рождения замысла пьесы о Диогене.

⁴⁴ Ян Амос Коменский, Великая дидактика,..... с.242, 243-244 «Что составляет основу всякого государства? - Воспитание юношей».

⁴⁵ Ян Амос Коменский, Великая дидактика,..... с.258. «Если бы сегодня у нас воскресли и вернулись бы к нам Диоген, Сократ, Сенека, Соломон, они не нашли бы у нас ничего другого, кроме того, что было когда-то. Если бы Бог с небес нам стал говорить, то не сказал бы ничего другого, кроме того, что сказал некогда: «Все уклонились, сделались ровно непотребными, нет ни одного, делающего добро» (Пс. 13. 3)».

⁴⁶ Коменский Я.А. Сочинения. М., 1997, с.240.: «И вот, на помощь власти пришли мудрецы, философы и поэты, укоряя людей за недостойное поведение, за то, что разумное существо не желает подчиняться доводам разума, но одной лишь грубой силе. Именно потому Диоген в Афинах, прохаживаясь в полдень с зажженным светильником в толпе людей, твердил, что ищет человека: он пытался таким образом пристыдить народ за его дикость и склонить хоть кого-нибудь к своим взглядам».

⁴⁷ Ян Амос Коменский, Воскресший Форций, в: Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.2, с.125. Говоря о ленивых учителях Коменский пишет: «Ведь если прав был Диоген, когда, увидя мальчика, ведшего себя неприлично, бил палкой его воспитателя и говорил: "Так это ты его так наставляешь?", то на том же основании должны остерегаться побоев и те учителя, ученики которых постоянно проявляют незнание и дурное поведение».

Парадоксы и противоречия, замеченные нами в работах комениологов, стимулировали нас на поиски истины. В результате, мы иногда находили ответ, просто прислушавшись к совету Я.А.Коменского правильно читать его книги: «я прошу, чтобы о наших воззрениях составляли обоснованное суждение, изучив в них всё от начала до конца»⁴⁸, и видели ответ в той же книге, откуда были взяты цитаты, вызвавшие у исследователей вопросы. В других более сложных ситуациях, противоречия ставили перед нами исследовательские задачи, решение которых невозможно без подробного анализа текста пьесы в контексте пансофических идей Коменского. Это вопрос о характере философии в пьесе Диоген. Сейчас с уверенностью мы можем сказать только то, что в пьесе можно увидеть защиту античной мудрости от тех, кто отрицает важность её для образования и воспитания юношества. Как некогда епископ братской церкви Ян Благослав (1523-1571)⁴⁹, Коменский продолжил его дело и таким способом. Но есть предчувствие, что это не единственный смысловой слой произведения. Не менее важной является проблема реабилитации Коменского как драматурга, который являясь признанным каноническим писателем в области художественной литературы, не имеет такой оценки как драматург. А мы уже видели, что иногда это мнение не базируется на серьёзном филологическом и театральном исследовании.

⁴⁸ Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости... С.524.

⁴⁹ Я. Благослав в 1567 г. издал свою знаменитую филиппику против врагов образования, озаглавленную «Poznamenani soudu meho o těch slovich Br. Lukášových, že nic nepsal, sehož by v Jednotě nevzal», которая составляет один из лучших образцов чешского красноречия того времени. Эстетический склад ума Благослава сказался в его стремлении к усовершенствованию всех внешних жизненных норм: письменной речи, пения и музыки, внешности книги («Канционал» – издание образцовое и по внешнему виду), живой ораторской речи и религиозных обрядов. См. ЭСБЕ <http://ru.wikisource.org/wiki/13.01.2020>. Cp.: Zoubek, František Jan. Komenského „Diogenes“, hra divadelní. In Osvěta, s5, 1872, Praha s. 223. Cp. Urbánek, Rudolf . Jednota bratrská a vyšší vzdělání až do doby Blahoslavovy. Brno, 1923. S.54-56. <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/103836>

Мы позволим себе закончить статью словами Яна Амоса Коменского из *Предвестника всеобщей мудрости* (47) которые согласуются с многими аспектами нашего исследования: «Так что пускай люди грезили и заблуждались во многих вещах, однако Бог, как вечное и неизменной основание истины, не может не устроить всё это к тому, чтобы самые заблуждения с необходимостью служили бы постепенному раскрытию и укреплению истины»⁵⁰.

Литература.

1. Биbihин В.В., Комментарии к «Лабиринту света и раю сердца» // Ян Амос Коменский, Лабиринт мира и рай сердца, в: Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.608-618.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика/ перевод с лат. Д.Н.Королькова/ под. ред А.А.Красновского // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т., Т.1.Москва, 1982, с. 242-476.
3. Коменский Я.А. Диоген-циник на сцене или об удобном людомудрствовании /пер. с латинского Г.Янчевецкий. // Приложение к ж. Гимназия, Ревель, 1893, №3-5, , 8-9, 11/12; 1897, №2. - 62 с.
4. Коменский Я.А. Лабиринт мира и рай сердца, в: Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.74-193.
5. Коменский Я.А. Сочинения. М., 1997.
6. Коменский Я.А. Пансофическая школа // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва. 1982, с.44-98;
7. Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости // Коменский Я.А., Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва, 1982. Т.1, с.477-527.
8. Лаэртский, Диоген. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» (общ. ред. и вступ. статья А.Ф. Лосева, перевод М.Л.Гаспарова. М.: Мысль, 1979.
9. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. - 2-е изд./ Науч. ред. А.И.Пискунов. М., Педагогика, 1970.
10. Лосев А. Ф. Диоген Лаэртский – историк античной философии. М.: Наука, 1981.
11. Лурье З.А. «Авраам» Я.А.Коменского и традиция протестантской библейской драматургии XVI-XVII вв.// Педагогическая направленность комениологии: ценности и смыслы. Коллективная монография. СПб.: Петершуле, 2019, с. 76-92.
12. Марчукова С.М. О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского (1592-1670) // Ян

⁵⁰ Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости... С.499.

Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей / Ред. С. Марчукова, Р. Мних. Siedlce, 2016, с.85-100.

13. *Машевская С.М.* Образ античного философа Диогена в пьесе Я.А.Коменского для школьного театра XVII века, в: *Hipothekai*. Журнал по истории античной педагогической культуры. Москва, 2018, с.187-190. (Вып.2. Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены)..

14. *Нахов И.М.* Философия кинизма. М.: Наука, 1982.

15. *Урбанек В.* Между гуманизмом и барокко: Я. А. Коменский как канонический автор в дискуссиях чешских историков литературы 30–70 годов XX века // *Наследие Яна Амоса Коменского: взгляд из XXI века.* Санкт-Петербург, 2017, с. 23-33.

16. *Červenka, Jaromír.* Die Naturphilosophie der Johann Amos Comenius. Praha, 1970.

17. *Červenka, Jaromír.* Předmluva. Komenský, Jan Amos. Diogenes kynik znovu naživu. Hendrich, Josef (překl.) – Miškovská, Vlasta Taťána (překl.) – Červenka, Jaromír (úvod, kom.). In Červenka, Jaromír (ed.). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Svazek V, Výbor ze spisů o filozofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 433–440.

18. Diogenis Laertii de vitis, dogmatibus et apophthegmatibus clarorum Philosophorum libri X/latine interprete Fr. Ambrosio. Lugduni, 1561. – P. 3.

19. *Floss, Pavel.* Kynismus jako filozofická a kulturně sociální tradice a dílo J. A. Komenského. *Studia Comeniana et historica*, 16, 1986, 31.

20. *Hendrich, Josef.* K bibliografii Komenského hry Diogenes redivivus. *Archív pro bádání o J. A. Komenském*, 9, 1926, s. 27–30.

21. *Hendrich, Josef.* Komenský dramatik. In KLÍMA, Jiří Václav (ed.). *Jan Amos Komenský: Soubor statí o životě a díle učitele národů.* 2. vyd. Praha: J. V. Peroutka, 1947, s. 132–135..

22. *Klosová M.* Divadelní svět J. A. Komenského. [Johannes Amos Comenius's World of Theatre.]. Praha: Academia, 2016.

23. *Komenský, Jan Amos.* Diogenes Kynik znovu naživu: Školní hra o čtyřech dějstvích. Hendrich, Josef (překl., kom., úvod). České Budějovice: Svátek, 1920.

24. *Komenský, Jan Amos.* Diogenes kynik znovu naživu. Hendrich, Josef (překl.) – Miškovská, Vlasta Taťána (překl.) – Červenka, Jaromír (úvod, kom.). In Červenka, Jaromír (ed.). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského.* Svazek V, Výbor ze spisů o filozofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 431–502.

25. *Komenský, Jan Amos.* Diogenes Cynicus redivivus sive de compendiose philosophando. Nováková, Julie (ed., úvod, kom.). In Nováková, Julie – Králík, Stanislav (eds.). *Johannis Amos Comenii Opera omnia* 11 = Dílo Jana Amose Komenského 11. Praha: Academia, 1973, s. 437–500.

26. *Komenský, Jan Amos.* Diogenes Cynicus redivivus. Reber, Jozef (úvod, kom.). In *Veškere spisy J. A. Komenského.* VI. Brno 1911, s.75-129.

27. *Kryšpín, Vojtěch.* Františka Jana Zoubka život a práce. Smíchov: V. Neubert, 1891. s. 101-103. <http://kramerius.nkp.cz/kramerius/MShowMonograph.do?id=21069>

28. *Lauterbach, Christoph Heinrich* – Komenský, Jan Amos. Diogenes Cynicus redivivus: sive De compendiarie philosophandi via atque ratione, ad scholae ludentis exercitationes olim accomodatus et luci datus: Nunc vero plurimis in locis castigatus, denuo typis exscriptus et in scenam immissus a M. Christoph-Heinrico Lauterbach. Halberstadii: Johann-Erasmus Hynitzschius, 1686.

29. *Lurie Z.A., Mashevskaya S.M.* The early dramatic Works of Johann Amos Comenius in the Context of his Pansophic pedagogical System: an Attempt of Re-estimation. – На правах рукописи.

30. *Urbánek, Rudolf.* Jednota bratrská a vyšší vzdělání až do doby Blahoslavovy. Brno, 1923. – 56 s. <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/103836>

31. *Zoubek, František Jan.* Komenského „Diogenes“, hra divadelní. In *Osvěta*, s.5, 1872, Praha s. 220-234.

32. *Zoubek, František.* Diogenes. // *Beseda ucitelska*, 1892, s.313.

Annotation

The article presents the pedagogical teachings of Comenius, Kant, Fichte and Schiller, dedicated to determining the place of moral upbringing in the educational process. Their ideas are revealing in connection with the special value settings and philosophical attitudes, but turn out to be very close to each other. Unique views on the process of moral education have almost identical result.

Keywords: upbringing, morality, educational ideal, Comenius, I. Kant, I.G. Fichte, F. Schiller.

Ни для кого не секрет, что воспитание нравственности является приоритетным, но одним из самых зыбких аспектов образовательного процесса. Нравственности нельзя обучить, её можно только культивировать в воспитаннике особыми педагогическими усилиями. Классики педагогики: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег справедливо отмечали за обучением «ведущую роль»¹ в воспитании учащихся, но одного только постулирования проблемы до сих пор не было достаточно для её разрешения. Даже в настоящее время существуют различные взгляды на решение этой задачи, ведь отношение к процессу воспитания отличается у учёных в зависимости от специфики их науки, аксиологических установок и прочего. В данной статье предлагается историко-философский взгляд на проблему воспитания на материалах анализа и сравнения учения Яна Амоса Коменского и идей немецкой философии XVIII века. Не вполне осуществлённый проект пансофии, лёгший в основание многим европейским педагогическим системам имеет явные корреляции с взглядами на воспитательный процесс классиков немецкой философии, однако, в некоторых аспектах И. Кант, И.Г. Фихте и Ф. Шиллер «шагают дальше». Условием для того выступает прямая преемственность с одной стороны, открытая критика и возможность полемики с другой. Усложняет ход исследования тот факт, что идеи Яна Амоса Коменского выступают в немецкой философии только в «латент-

¹ Дулов А.И. Основы нравственного воспитания в процессе обучения // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. №1. С. 39

*П. В. Кленин
аспирант кафедры философской антропологии
и истории философии института философии человека
РГПУ им. А.И. Герцена*

ВОСПИТАНИЕ НАРВАСТВЕННОСТИ: ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И НЕМЕЦКАЯ ФИЛОСОФИЯ XVIII ВЕКА.

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические учения Коменского, Канта, Фихте и Шиллера на предмет определения места воспитания нравственности в образовательном процессе. Данные концепции, раскрывающиеся в связи с особыми ценностными и философскими установками мыслителей, оказываются очень близкими друг другу по духу. Уникальные взгляды на процесс воспитания нравственности имеют перед собой не просто схожий, но практически идентичный результат.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, образовательный идеал, Я.А. Коменский, И. Кант, И.Г. Фихте, Ф. Шиллер.

EDUCATION OF MORALITY: COMENIUS AND GERMAN PHILOSOPHY OF THE XVIII CENTURY.

ных проявлениях»², тем не менее сами идеи будут рассмотрены как части единого пространства педагогической мысли европейского Просвещения.

Общая просветительская тенденция, выраженная отмеченными мыслителями, побуждает представлять, будто разум и его законы должны определить этапы, установки и следствия нравственного воспитания. Однако, это требует больших оговорок, ведь сами представления о нравственности содержат в себе различия. Если для Канта нравственность – осознание категорического императива и следование ему, то для Коменского это наличие таких добродетельных качеств личности как мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Для Фихте нравственность – живое побуждение к деятельности в целях, преследуемых обществом, для Шиллера – ограниченность поступка законами разума или чувством вкуса. Таким образом, различные нравственные идеалы преследуются различными педагогическими процедурами, которые могут совпадать в своих теоретических основаниях, но принципиально отличаться в деталях. Предлагается рассмотреть учения мыслителей в хронологической последовательности, анализ и компаративистика будет сопровождать повествование по ходу раскрытия темы.

В 23 главе Великой дидактики Ян Амос Коменский отмечает, что «Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным — нравственностью и благочестием», таким образом указывая, что описанные прежде образовательные константы должны быть подчинены главной цели воспитания. Нравственность, исходя из тезиса, воспитывается как сугубо дисциплинарными процедурами, так и духовными. К первым мы можем отнести 3-7ые, 9-10ые и 15е положения этой же главы³, указан-

² Марчукова С. М. Я. А. Коменский и И. Кант: Эволюция идеи пансофийности в контексте истории педагогической мысли // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2017. №4. С.22

³ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1. Великая Дидактика. С. 228-232.

ные способы в которых осуществляются средствами убеждения со стороны педагога и самоограничения со стороны воспитанника. Коменский приводит примеры, в которых необходимость руководства воспитанника сводится к выработке полезных привычек и правил поведения. Мудрость следует из наставлений, умеренность из привычки, мужество из преодоления себя, справедливость из исполнительности и любезности. Духовные же процедуры (те, в которых проявляется большая моральная самостоятельность воспитанника) подразумевают наглядность и непрерывность, то есть доходчивое и безусловное отношение к качеству педагогического процесса. В этом случае нравственные ориентиры ребёнка не останавливаются на деятельности памяти как возобновления некоего содержания поступка в самом акте действия, но возвращаются на живом примере педагога и непосредственного окружения.

Этому вполне соответствуют педагогические идеи Канта, который развил систему «ограничения зоостимулов»⁴ в последовательную систему. Чувственная обусловленность воспитанника ограничивается для самораскрытия в себе вневещных стимулов к действиям – духовным. Осознаёт воспитанник свою духовную определённую только постепенно, если точнее – в результирующем этапе дисциплинирующей педагогики. Выражаясь в стиле Коменского: плоды даёт только возделанная почва, иначе говоря невозможно воспитывать духовное в ещё диком питомце. Возделыванием в данном случае является дисциплина и внешний контроль, который только впоследствии овнутрится и становится практическим разумом. Для обоих мыслителей роль дисциплины в воспитании нравственности сложно переоценить, но если Коменский даёт ряд максим для достижения этой цели, то Кант систематизирует их в особую хронологическую последовательность, добавляя в воспитательный процесс элемент обязательной технологичности.

⁴ Хазиев В.С. «Третий Кант», или кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. №2 (14). С.12.

Следуя далее, Кант указывает на три типа задатков у человека, которым соответствуют разные по форме педагогические процедуры: животность, человечность и личность⁵. Первый тип задатков в человеке необходимо ограничить разумом, который единственно выступает определением человечности в отличие от других живых существ. Не останавливаясь на процедурах по развитию разумности (по Канту она достигается путём обучения способностям писать, читать и соблюдать правила поведения⁶), для содержания данной статьи уместнее будет перейти сразу к следующему задатку – личности. Человек, по Канту, может быть личностью только при условии уважения к моральному закону. Этот моральный закон регулирует взаимоотношения между людьми как равными по сути, равными по человечности и, таким образом, является высшим атрибутом разумного существа. Как раз-таки этот задаток и требует уже не только дисциплины и обучения, но образования в том смысле слова, который сейчас так часто упускается в директивах относительно этого процесса. По Канту образование «цивилизованности»⁷, уважение к достоинствам, правам и свободам человека подразумевает религиозный аспект. Практический разум, воспитанный ограничивать свою волю в благих целях должен признавать всеобщность и бесконечность благодати как потенции. В первую очередь это выступает как вера в непреходящее значение поступка в истории индиви-

⁵ Бурханов Р.А. Педагогическое учение Иммануила Канта и его значение для духовной жизни современности // Дискуссия. 2017. №7 (81). С.80.

⁶ Новичкова Г.А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта // ЗПУ. 2008. №1. С. 97. В данной статье рассматривается педагогическое учение Канта. Галина Анатольевна Новичкова указывает на 4 этапа воспитания (в отличие от Рафаэля Айратовича Бурханова, который выделяет 3 по принципу задатков). Это объясняется выделением результата воспитательных процедур отдельным этапом – «следование правилам морали в поступках и образе мыслей, направление своих действий на добрые цели». В данном случае, поскольку это можно воспитать, но не воспитывать – в учении Канта регулятором моральности выступает воспитанная совесть. Иначе говоря, у нравственного человека нет морального выбора, потому что его выбор всегда морален.

⁷ Там же.

да и общества, иначе содержание поступка останется в истории только как некое случившееся событие. Такую жизнь, по Канту, можно справедливо назвать случайным существованием, а не необходимым бытием представителя разума. Второе требование практического разума — это определение не только себя, но и природы вне субъекта для реализации высшего необходимого замысла (добра). Такая задача была бы неосуществимой для разума, если бы он не представлял себе это добро, выходящее за пределы субъективности. Получается, что человеку для осуществления необходимости, которую полагает себе практический разум, важна вера в осуществление и возможность этого идеала. Такой верой, по Канту, является вера в Бога – всеобщее высшее единство свободы и необходимости, без которой нет никакой индивидуальной свободы и нет индивидуального практического разума⁸.

Так же сходства с учением Коменского мы можем встретить и у Фихте, который разделяет педагогов на преподавателей школ и высших учебных заведений. Так называемые «устные учителя» (те, кто преподносит знание в устной форме. По своей деятельности более всего соответствуют преподавателям средней школы) всегда находятся в непосредственном контакте со своими воспитанниками, потому в первую очередь им необходимо преподносить себя как нравственный ориентир, отучая от всего «низкого и неблагородного»⁹. Учитель облагораживает души вокруг себя, потому что человеческий дух самым ярчайшим способом реагирует на проявления высшей гуманности – в данном случае на гуманное отношение к себе как представителю человеческого рода¹⁰. Второй схожий аспект с учением Коменского – необходимость особенного отношения к образовательному процессу, в котором учитель во всевозможном многообразии форм доносит до ума воспитанника чистое понятие. Это может быть возможным только при условии постоянного «оживления» преподаваемого

⁸ Кант И. Критика практического разума – СПб., Наука, 2007. С. 226.

⁹ Фихте И.Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. С. 262.

¹⁰ Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. II – СПб.: Мифрил, 1993. С. 242.

содержания путём приведения примеров, в противном случае ещё неокрепшему уму может оказаться не под силу соотнесения полученного знания со своими актуальными¹¹. Выбирая таким образом подходящий момент для раскрытия определенного содержания, педагог находится в условиях, когда ему необходимо: правильно подобрать материал, правильно подобрать форму, соотнести материал с внутренней духовной потребностью воспитанника и, наконец, соотнести факт с актуальными сведениями воспитанниками¹².

Неудивительно, что и Коменский отмечал эти навыки необходимыми для учителя, ведь новая дидактика невозможна без принципиального переосмысления роли и деятельности педагога в педагогическом процессе. Великая дидактика не представляет собой последовательной разверстки педагогических принципов при воспитании нравственности, однако, является развёрсткой главного педагогического принципа автора – единства естественного и искусственного. Потому метод аргументации Коменского отличен от хода мысли Фихте. Если немецкий мыслитель большее внимания уделяет логичному и последовательному обоснованию воспитательных методов, то у чешского педагога сам воспитательный метод обратным образом обосновывает ход мысли. В 16 главе «Великой дидактики» обосновывает педагогические принципы на примерах явлений дикой природы, особенностях прикладных профессий, тем самым «оживляя содержание» и раскрывая его читателю как будто своему воспитаннику¹³.

¹¹ Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. С. 247.

¹² Под последним пунктом имеется в виду то, что, приводя пример, учитель всегда оперирует фактами, наличествующими в своём сознании – в этом смысле историческими фактами. Процедура по изображению мысли при помощи такого факта требует широкой эрудированности и умения своевременно обращаться к этому содержанию вне прямого контекста.

¹³ К примеру II основоположение: «Материал берётся чистый. Природа всегда начинает с устранения негодного. Птица, например, берёт для высиживания только свежие яйца, содержащие чистейшее вещество; если птенец уже раньше начал складываться, то напрасно было бы ожидать успеха... Так, садовник считает нужным позаботиться о том, чтобы растение, получив

Фихте считал, что это в большей степени должно соответствовать другому рангу учителей – так называемым, письменным (преподавателям высших учебных заведений). Поскольку они имеют дело с уже образованной публикой, постольку нет необходимости иллюстрировать абстракции на фактах. Этим, по Фихте, как экономится время, так и не проделывается дважды та работа, которая студентам уже должна быть по силам. Учитель-писатель преподаёт конкретную науку и уже не столько в воспитательных целях (хоть этот аспект остаётся в форме образа педагога), сколько в научно-просветительских, в узком смысле образовательных.

Несколько отличной выступает концепция воспитания Шиллера, которая строится на представлениях о том, что человек, будучи не только природным, но и духовным существом, становится представителем рода только тогда, когда выходит из непосредственности своего чувства посредством моральности. Именно способность перевода физической необходимости в моральную выделяет человека из прочих живых существ. Таким образом этот негативный по отношению к воздействиям природы акт воли становится основанием и единственной возможностью положить человеку свою свободу в противовес закономерности мирового устройства. Однако первое проявление свободы выступает не как личная свобода, а как естественное государство, в котором свобода рода ставится выше индивидуальности и поддерживается физическим превосходством¹⁴. Естественное государство, противолежащее, по Шиллеру, моральному государству, ещё дико, ведь способ устройства определяется контролем, осуществляемым ещё не моральными, но природными силами – неугодный конкретному политическому режиму индивид в естественном государстве придаётся физическим наказаниям и даже

необходимую влагу и жизненную теплоту, благополучно росло». Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1. Великая Дидактика. С. 161.

¹⁴ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 270.

смерти. Отсюда следует то, что свобода человека не раскрывается в полной мере если сдерживается законом, будь то природным или государственным, потому чистое нравственное побуждение требует морального равенства людей какими они являются как природные существа по сути. Только на этом этапе возникает государство моральное, в котором деятельность человека определяется едиными для всех представителей данного общества правами, ограничивающими их свободу и, в то же время, дающими простор для самополагания свободы воли в этих пределах.

По мнению Шиллера, современная ему эпоха не достигла устройства морального государства ввиду того, что развитая европейская культура столкнулась с неразрешимыми противоречиями, лежащими в сфере вопросов познания. Исторически рассудочное определение антропологических констант пришло к тому, что различные по форме проявления мирового духа как высшего основания человеческой деятельности в своём понятии оказываются оторванными друг от друга содержательно. Отсюда поздний период эпохи Просвещения характеризуется разрывом между такими понятиями как творчество и искусство, закон и мораль, вера и знание и тд., потому этот гносеологический кризис выставляет человека не органичным в своих проявлениях существом, а совокупностью духовных функций, составляющих механическим образом человеческое существо. Шиллер обращает внимание на то, что обнаруженная по видимости самостоятельность явлений духовного в культуре не означает того, что они самостоятельны в действительности, ведь основанием для их проявления в филогенезе является их общая сущность, только условно разделяемая рассудочным познанием на способы действия.

Следствием такого аналитического деления становится то, что в одном обществе, характеризующимся единым законодательством, бытуют различные по содержанию нравы, различные представления о прекрасном и должном, поэтому Шиллер придаёт особое значение эстетическому воспитанию, успешная реализация которого приведёт современное общество к своей целостности и органичности, какое он отмечал в античных греческих полисах. Искусство способно изобразить красоту, обра-

тить посредством художественных образов человека к единству высшего чувственного удовольствия в созерцании прекрасного¹⁵. Воплощение этого намерения Шиллер видит в том, чем по сути является развитое и воспитанное эстетически чувство вкуса.

Всякое безнравственное поведение следует из того, что разум, к которому обращается воля человека как к источнику максим, по причине своей слабости не способен ограничить себя, не различая приятного от благого. Таким образом, воспитание нравственности, по Шиллеру, осуществимо двумя способами: укреплением силы суждения практического разума и укреплением воли человека посредством воспитания чувства вкуса.

Как видится, первый способ в своих учениях развивали Коменский, Кант и Фихте, второй требует определения в данном исследовании. Чувство вкуса, по Шиллеру, потворствует образованию доброй воли так же как развитый рассудок, оперирующий категориями добра из зла в положении своей практической деятельности. Однако, если практический разум является ограничителем чувственных и моральных страстей в сфере познания, то чувство вкуса полагает свои законы в сфере чувственности. Будучи воспитанным на основании эстетических идеалов, оно «само собой отторгает всё нескладное, грубое и насильственное, стремясь иметь отношение только с гармоничным и прекрасным»¹⁶. Практический разум, отрицая чувственность в пользу собственного законодательства, основывается на автономности личности и её внутренней независимости от окружающего мира, воспитанное же чувство вкуса действует обратным образом, не отрицая чувственность в пользу законов разума, а полагая свои ощущения к разумным целям¹⁷. Формальная моральность так обогащается

¹⁵ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека//Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 275.

¹⁶ Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов//Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. С. 481.

¹⁷ Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов//Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художе-

содержанием чувства, которое, будучи результатом свободного восприятия в себя человеком особенных впечатлений от воздействия внешнего мира, является не негативным, но положительным по отношению к своему материалу действием. Произвольность чувства, тем не менее, с необходимостью должна воспитываться к своей свободе, которую предстоит положить себе самому субъекту. Таким образом, воспитанное чувство неприязни к безнравственности, по Шиллеру, становится основанием для удовлетворения вкуса в пределах нравственности, что дополняет учения Коменского о природосообразности воспитания, Канта о формальной ценности морали в сфере духовного, учение Фихте о чистом побуждении человека к добру. Отсюда эстетическое воспитание приобретает свою важность, ведь во время самопроизвольного созерцания красоты в произведениях искусства законодательство разума, принуждающее человека к созерцанию, вступает в единство с чувством удовольствия от созерцания.

Используя искусство как средство к воспитанию нравственности, обосновывая этот шаг, Шиллер во многом дополняет Коменского, а во многом и прямо коррелирует с его идеями. В то время как Коменский указывает на необходимое внимание к форме воспитания, Шиллер указывает на наиболее подходящую для воспитания нравов. Актуальность, прогрессивность рассмотренных и проанализированных учений о нравственности для XVII - XVIII вв. несомненна, однако и для современности они имеют не меньшее значение. Историко-философский взгляд на проблему, таким образом, подразумевает не призыв к калькированию чьих-либо особых воспитательных моделей, но к пониманию их существа. Воспитание нравственности, как мы можем заключить хотя бы из данного исследования, непростая, строго последовательная и методичная деятельность, ведь на кону у неё всегда самое ценное – душа человека прошлого, настоящего и будущего. Эстетическое воспитание, каким видит его Шиллер, учение о нравственности Канта и Фихте, так же, как и дидактика Коменского, таким образом, решают не только актуальные образовательные задачи двух

ственной литературы, 1951. С. 480

эпох, но и дают «вечные» рецепты того, чем может руководствоваться педагог в своей деятельности.

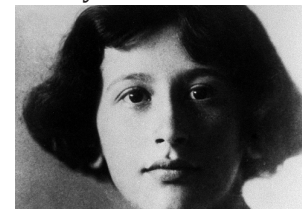
Литература

1. Бурханов Р.А. Педагогическое учение Иммануила Канта и его значение для духовной жизни современности // Дискуссия. 2017. №7 (81). С. 79-83.
2. Дулов А.И. Основы нравственного воспитания в процессе обучения // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. №1. С. 36-67.
3. Кант И. Критика практического разума – СПб., Наука, 2007. – 528 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1. Великая Дидактика. – 322 с.
5. Марчукова С.М. Я. А. Коменский и И. Кант: Эволюция идеи пансофийности в контексте истории педагогической мысли // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2017. №4. С. 16-28.
6. Новичкова Г.А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта // ЗПУ. 2008. №1 С. 94-98.
7. Фихте И.Г. Наставление к блаженной жизни — М.: Канон+, 1997. — 400 с.
8. Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т. II – СПб.: Мифрил, 1993. -798 с.
9. Хазиев В.С. «Третий Кант», или кант-педагог // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. №2 (14) С. 9-15.
10. Шиллер Ф. О нравственной пользе эстетических нравов // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. – 793 с.
11. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений Т. 6. Статьи об эстетике – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. – 793 с.

associations with Comenius's thoughts about man's search for a path to the "paradise of the heart". The inability to concentrate is one of the most dangerous spiritual diseases of modern man, waiting to be cured.

Key words: attention, prayer, humility, joy, light, contemplation, evidence, pedagogy.

Человек Нового времени утратил вкус к духовной простоте. Одержимость методом, упрощающим наше познание, была не только реакцией на бесконечную сложность мира, открывшуюся взору новоевропейской науки, но и отчаянной попыткой вернуть познанию утраченную простоту духовного созерцания. Мир оказался бесконечно сложным прежде всего потому, что бесконечно сложным оказался сам взгляд человека на мир. Лабиринт мира, выхода из которого ищет Ян Амос Коменский – метафора сложности человеческого познания, обратной стороной которого является его поверхностность. В наш век, где знание все более превращается в оторванную от смысла информацию, а человек – в ее ненасытного потребителя, бесконечные блуждания во всевозможных лабиринтах становятся основной чертой эпохи постмодерна. И, возможно, никто из мыслителей XX века так глубоко не чувствовал эту неспособность современного человека к духовному сосредоточению, как Симона Вейль: «В нашей душе есть что-то такое, что сопротивляется истинному вниманию сильнее, чем тело сопротивляется усталости»¹.



Симона Вейль

¹ Симона Вейль. Размышления об использовании учебных занятий в воспитании любви к Богу//Формы неявной любви к Богу, пер. с французского Епифанова П., С-Пб, Quadrivium, 2012, с. 323.

О. В. Панкратьев

Национальный исследовательский университет ИТМО,
преподаватель факультета технологии и менеджмента,
г. Санкт-Петербург

ПЕДАГОГИКА ВНИМАНИЯ СИМОНЫ ВЕЙЛЬ.

Аннотация

В статье рассматривается тема внимания в творчестве Симоны Вейль, важность которой имеет как религиозно-философский, так и ярко выраженный педагогический характер. Мысли Симоны вызывают ассоциации с мыслями Коменского о поисках человеком пути в «рай сердца». Неспособность к сосредоточению является одной из самых опасных духовных болезней современного человека, ждущей своего исцеления.

Ключевые слова: внимание, молитва, смирение, радость, свет, созерцание, очевидность, педагогика.

SIMON WEIL'S PEDAGOGY OF ATTENTION.

Annotation

The article deals with the theme of attention in the work of Simone Weil, the importance of which has both a religious and philosophical, and a pronounced pedagogical character. Simone's thoughts evoke

«Тетради» Симоны, на фрагментах которых и была составлена книга «Тяжесть и благодать», дают удивительный пример внутренней самодисциплины, связанной не в последнюю очередь с преодолением неотступной головной боли, мучившей ее до конца жизни. Однако главным мотивом здесь все же выступает острое понимание утраты человеком Нового времени способности к интеллектуальному созерцанию или вниманию. Причины этой утраты Симона усматривает в крушении сознания иерархии, подчинявшей созерцанию волю, чувства и воображение. Ответственность за это крушение не в последнюю очередь лежит на новоевропейской науке, опустившей в прямом смысле слова человека с неба на землю и, поставившей во главу угла опыт. Подлинная вера для Симоны неотделима от созерцания, тогда как правота атеизма ограничивается пределами опыта и внутренних переживаний. При этом надо заметить, что крушение сознания иерархии, подчиняющей все наши способности созерцанию, подразумевает выход на авансцену Я, понимаемого в качестве декартовского *cogito*.

Рационалист Декарт, сведя волю, чувство и воображение к актам мысли, лишил человеческое сознание твердой иерархической опоры, фактически поставив их в один ряд с созерцанием. Именно Декарт заложил основы современного экзистенциализма, замыкающего человека рамками настроений, подчиняющих себе его мысль. Монологи паскалевского либертина – яркий пример дурной рефлексии, неспособной возвыситься над собственными переживаниями. «Тетради» Симоны Вейль, напротив, возвращают нас к такому пониманию мысли, где человек не просто дистанцируется от собственных переживаний, но и возвышается над ними в акте внимания. Так Симона пишет о головной боли: «В такой момент малейшая боль проецируется на весь мир, но мир искаженный; на ее место приходит боль, которая уже более ощутима, но что-то во мне не страдает и не теряет контакта с неискаженным миром. Воздействовать таким же образом на страсти. Приземлить их, свести к какой-нибудь точке, в которой они нам станут безразличны. Поступать точно также с любой

болью. Не дать ей приблизиться к вещам»². Данный фрагмент – своеобразная прививка против нарочито экзистенциалистского взгляда на вещи, неотделимого от наших переживаний и, связанных с ними оценок. Акт внимания, направленный на боль или страсть, возвращает их в рамки иерархического сознания, очищая, тем самым наш взгляд на мир. Поставить на место наши переживания значит, вместе с тем, поставить на место и наше Я. Мало того, акт внимания для Симоны подразумевает не просто самоограничение нашего Я, а его исчезновение: «От Я остается востребованным лишь внимание, столь наполненное внимание, что Я уже исчезает»³. «Я желаю вовсе не того, чтобы больше не воспринимать этот тварный мир, но того, чтобы он воспринимался уже не мною... Увидеть пейзаж таким, каким он будет, когда в нем не будет меня»⁴. Желание видеть мир таким, каков он есть в отсутствие нас самих, может быть понято как новоевропейская установка на научную объективность или то, что Ницше называет «непорочным познанием».

Однако у Симоны данная установка находит свое религиозно-мистическое оправдание, подразумевающее не стерилизацию нашего Я до акта безличного *cogito*, а нашу причастность Свету. Речь идет не о реальности, какова она сама по себе в качестве объективного факта, а о реальности, явленной в Божественном Свете. Акт внимания как раз и подразумевает этот Свет, в котором только и может исчезнуть наше Я, таинственным образом сохранив себя. Крайне важно, что исчезновение Я перед лицом полноты Божественного Света неотделимо для Симоны от полноты радости, которая уже не может пониматься как ограниченное нашим Я субъективное переживание: «Радость совершенная исключает само чувство радости, потому что в душе, заполнен-

² Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008, с. 34.

³ Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008, с. 150.

⁴ Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008, с. 71.

ной объектом, уже не остается никакого уголка, из которого можно было бы сказать Я»⁵. Данные слова объясняют, почему человек Нового времени утрачивает способность к созерцанию, условием которого всегда был внутренний покой: вместо тишины в себе он слышит самого себя, свое Я.

Антоний Блум не раз приводит весьма показательный пример с женщиной, которая в своей молитве говорила не умолкая, пока не согласилась несколько дней постоять перед Богом молча: «И когда она так сделала, то почувствовала, что Бог здесь, что тишина, ее окружавшая, была не пустотой, не отсутствием шума или движения, но что это безмолвие было насыщенным; это было нечто не отрицательное, а положительное; это было присутствие Бога, Который ей дал Себя узнать, сотворив такую же тишину и в ней»⁶. Радость молчаливого созерцания, неотделимая от внутреннего покоя, оказывается за рамками переживаний, как тишина оказывается за рамками слуха, настроенного на внешние раздражители. Покой начинает пониматься как полное отсутствие эмоций, т.е. как внутренняя пустота. Но именно эта пустота и является подлинной полнотой, открывающейся в созерцании. Там, где современный человек испытывает величайшую скуку, как раз и кроется величайшая радость того, что греки называли *bios theoretikos*. Не случайно, именно греки, как подчеркивает Симона, чувствовали божественный характер истины: «Греки считали, что только истина подобает божественному, а не заблуждение, не неопределенность, и там, где они считали что-то божественным, их требование к точности тут же возрастало. Они видели в геометрии божественное откровение, поэтому ими и был изобретен метод строгого доказательства»⁷.

Именно мистический, таинственный характер истины и привлекал к ней внимание греков: «Лишь мистическое восприя-

тие геометрии сумело обеспечить ту степень внимания, которая была необходима для того, чтобы положить начало данной науке»⁸. Этот мистический аспект греческой мысли прекрасно выразил Хайдеггер своим переводом *алетей* (истины) как *непотаенности*. У греков не человек открывает истину, а истина, выходя из тайны, открывает себя человеку. Сущностная связь истины и тайны дает о себе знать даже у Аристотеля, видевшего начало науки в изумлении. Унаследованная нами от Декарта связь истины с очевидностью, лишает наше знание атмосферы глубокого изумления, без которого было невозможно внимание, требовавшееся для открытия того, что нам сейчас кажется очевидным. Потребительское отношение современного человека к плодам науки, о котором говорит Ортега-и-Гассет в работе «Восстание масс», перво наперво подразумевает потребительское отношение к истине, утратившей связь с тайной. Истина выходит из тайны, скрывая от нас таинственную, мистическую основу своей открытости. Современный человек должен увидеть тайну в самой очевидности, о чем и говорит Симона Вейль: «Не что-то новое понять, но силой терпения, усилия и метода достичь понимания очевидных истин всем своим существом. Даже самая заурядная истина, если она завоевала всю душу, становится подобна откровению»⁹.

Очевидность истины, ее предельная открытость или *бестайность*, как раз и являет собой, выражаясь словами современного христианского философа Константина Иванова, предельную тайну своей открытости¹⁰. Свет внимания – не естественный свет разума, а сверхъестественный, таинственный, неприступный Свет (но не мрак!), в котором пребывает Бог. Для Симоны Бог присутствует только в той мере, в какой имеется внимание¹¹.

⁸ Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008 с. 165.

⁹ Симона Вейль, Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008 с. 148.

¹⁰ Иванов К. Открытое христианство, С-Пб., Европейский дом, 2009, с. 192.

¹¹ Симона Вейль. Тетради, пер. с французского П. Епифанова, С-Пб., Ивана Лимбаха 2019, Т. 3, с. 219.

⁵ Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008, с. 59.

⁶ Антоний Сурожский. Школа молитвы, Клин, 2002, с. 95.

⁷ Симона Вейль. Тяжесть и благодать, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008 с. 164.

Вот почему внимание для нее в высшем своем проявлении и чистоте, «внимание не являющееся ничем другим, кроме внимания есть молитва»¹². Этот момент особенно остро выражен ею в небольшой работе «Размышления об использовании учебных занятий в воспитании любви к Богу», начинающейся со следующего утверждения: «Ключ христианского отношения к учебным занятиям состоит в том, что молитва есть дело внимания»¹³. Внимание, требуемое при изучении того или иного предмета, является вместе с тем своеобразной гимнастикой молитвы. Ценность внимания, столь важная для обучения, определяется не предметом, на который оно направлено и даже не нашими способностями, а его внутренней концентрацией: «То, что у нас нет ни таланта, ни естественной склонности к геометрии, не мешает нам через решение задачи или поиск доказательства развивать наше внимание. Даже скорее напротив. Это является почти благоприятным обстоятельством»¹⁴.

Внимание имеет для Симоны, прежде всего, религиозный смысл, раскрывающийся в созерцательной молитве. Попытка свести внимание к функции усвоения того или иного предмета, где более одаренные ученики могут быть и менее внимательными, игнорирует его подлинную ценность. Симона, таким образом, вместо поиска синтеза науки и религии, обращается к религиозной основе любого знания, требующей от нас предельной концентрации, а не успеха в той или иной науке. Плод внимания, как плод с дерева познания принадлежит Богу, и никакое усилие здесь не остается тщетным: «Наилучшую поддержку вере дает обетование, что когда мы попросим у нашего отца хлеба, он не подаст нам камень»¹⁵. Уже само «желание света производит свет». Требование конечного результата, скорее, искажает под-

линную природу внимания. Вот почему Симона выступает против школьных оценок, как и не приемлет, применительно к вере, крайне вредного и опасного ярлыка «еретик» – такую же внешнюю оценку, не учитывающего внутреннюю устремленность человека к Богу, по сравнению с которой, пусть и серьезная догматическая «ошибка», не имеет никакого значения.

Если говорить о школьном образовании, то именно работа над ошибками играет здесь ключевую роль в тренировке внимания, что как раз и не учитывает школа, превращая ее в трудовую повинность. Акт внимания связан не с волевым усилием, а с желанием и радостью понимания: «Понимание может быть направляемо только желанием. Если есть желание, значит, будут удовольствие и радость. Понимание возрастает и приносит плоды, только когда оно радует. Радость понимания столь же необходима в занятиях науками, как бегунам необходимо дыхание»¹⁶. Симона напрочь отбрасывает подневольное, безрадостное, сциентистское понимание истины, превращающее как ученого, так и ученика в ремесленника или раба науки.

При этом, внимание не вписывается Симоной в рамки чистого созерцания и определяет характер наших поступков, точнее, как говорит она: «Существует лишь один-единственный поступок: не обладать способностью питаться светом»¹⁷. Единственным же поступком, определяющим ценностный характер наших действий, является само внимание, гимнастика которого только и является подлинной целью образования: «Настоящие и чистые ценности истины, красоты и добра в человеческой деятельности проистекают из одного единственного поступка, из скупуплезного приложения к объекту полноты внимания. Обучение, образование должно ставить перед собой одну единственную цель: подготовить эту возможность упражнением внимания»¹⁸. Речь идет не о моральных предписаниях, влияющих на наши поступ-

¹² Там же.

¹³ Размышления об использовании учебных занятий в воспитании любви к Богу // *Формы неявной любви к Богу*, пер. с французского Епифанова П., С-Пб, Quadrivium, 2012, с. 323.

¹⁴ Там же, с. 324.

¹⁵ Там же, с. 326.

¹⁶ Там же, с. 329.

¹⁷ *Симона Вейль. Тяжесть и благодать*, пер. с французского Ликвинцевой Н. В., Русский путь, М. 2008, с. 31.

¹⁸ Там же, 152.

ки, и не о сократовском, слишком рациональном знании подлинного блага, а о созерцании Блага, внутренне изменяющем и преображающем самого человека. Фактически Симона возвращает нас к платоническому пониманию греческой пайдеи (воспитания или образования), ярче всего представленного в мифе о пещере. Внимание направлено не к научной истине, а к истине как к Благу, свет которого пробивается через любое заблуждение, если только заблуждающийся находится в этом свете, который есть свет любви. Так, говорит Симона, мы не должны истолковывать символы или образы, а только всматриваться в них, пока не забрезжит этот свет. Речь идет не об ищущей, а об ожидающей мысли, «готовой воспринять во всей нагой истине тот предмет, который сейчас в нее войдет»¹⁹.

Внимание имеет глубоко онтологический характер: «чем более мысль внимательна, тем более предмет ее полон бытия»²⁰. Подобно грекам, Симона не терпит насилия над вещами, а дает возможность открыться им в своем бытии, навстречу участному, внимательному взгляду. Внимание в данном контексте подразумевает христианскую добродетель смирения: «В сфере разума добродетель смирения – не что иное, как способность к вниманию»²¹. Быть внимательным значит, уступать место, предоставлять пространство тому, на что направлен твой взгляд: «Отступить перед объектом поиска. Лишь окольные пути ведут к цели. Мы ничего не сделаем, если сперва не отпустим»²².

Акт внимания Симоны отождествляет с актом творения, в котором Бог позволяет быть миру, как бы уступая ему место, что находит свое отражение как в человеческом творчестве, так и в любви: «Поэт создает красоту, сосредоточив внимание на реальности. Таково же действие любви. Знать, что вот этот жаждущий

и страждущий человек в самом деле существует точно так же, как и я, – этого достаточно, остальное само из этого вытекает»²³. Здесь мысль Симоны вновь пересекается с мыслью того же Яна Коменского, для которого эмпатия предвляла смысловое видение. Внимание – не только интеллектуальная, но и нравственная добродетель, о чем говорит двусмысленность выражения «быть внимательным», подразумевающая внимательность к чему-либо, и, одновременно, внимательность к кому-либо.

Сущностное единство того и другого можно продемонстрировать на примере преподавателя, для которого чувство преподаваемого материала неотделимо от умения чувствовать свою аудиторию. Здесь мы выходим за рамки буберовского противопоставления я-ты/я-оно, оказываясь в той точке, где созерцательная отстраненность соседствует с участностью и личностной вовлеченностью, что, скорее, выражает уважительное отношение «Вы». Именно сущностная двусмысленность внимания служит путеводной нитью к *новой пансофии*, подразумевающей не синтез наук, или науки и религии, а проникновение в мистическую глубину знания, что как раз и подразумевает внимание в понимании Симоны Вейль.

¹⁹ Формы неявной любви к Богу, пер. с французского Епифанова П., С-Пб, Quadrivium, 2012, с. 323., с. 330.

²⁰ Симона Вейль. Тетради, пер. с французского Епифанова П., С-Пб., Ивана Лимбаха, 2019, Т. 3, с. 219, с. 220.

²¹ Там же, с. 161.

²² Формы неявной любви к Богу, пер. с французского Епифанова П., С-Пб, Quadrivium, 2012, с. 323, с. 149.

²³ Там же, с. 152.

Литература

1. Вейль С. Тетради, Т.З. С-Пб.: Ивана Лимбаха, 2019.
2. Вейль С. Тяжесть и благодать. М.: Русский путь, 2008.
3. Вейль С. Формы неявной любви к Богу. С-Пб.: Quadrivium, 2012.
4. Иванов К. Открытое христианство, С-Пб.: Европейский дом, 2009.
5. Сурожский А. Школа молитвы. Клин: Христианская жизнь, 2002.



А. П. Дьяченко
член Международной Ассоциации искусствоведов (АИС),
член Санкт-Петербургского союза ученых

ОСКАР КОКОШКА И ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ: ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ.

Аннотация

Статья посвящена сравнительному анализу двух известных деятелей европейской культуры: художника Оскара Кокошки и философа и педагога Яна Амоса Коменского (Комениуса). Проанализировано и проиллюстрировано влияние Я.А.Коменского на философию Кокошки и стиль его картин.

Ключевые слова: самоидентификация, самопрезентация, миф, экспрессионизм, странствие, страстотерпие

OSKAR KOKOSHKA AND JAN AMOS KOMENSKY: THE PROBLEM OF SELF-IDENTITY.

Annotation

The paper is devoted to comparative analysis of two famous personalities in European culture: painter Oskar Kokoshka and philosopher and educationist Jan Amos Komensky (Comenius). Influence of Comenius upon Kokoschka's ideas and upon his style of painting is analyzed and illustrated with examples.

Key words: self-identity, self-presentation, myth, expressionism, pilgrimage, martyrdom

Выдающийся австрийский художник Оскар Кокошка (1886 – 1980) по праву считается основателем Венской школы экспрессионистской живописи. В своих картинах он отразил сложный и трагичный XX век. Его творчество по праву считается новаторским, остро современным. Художник умело соединял классическую мифологию с темами и мотивами XX века. О нём существует огромная литература и многие вопросы ещё предстоит исследовать.



Оскар Кокошка в пожилом возрасте.

Кокошка всегда талантливо сплетал прошлое и настоящее, сопрягал современность с классическим наследием. Образ великого чешского философа и педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670) был знаковым для художника. Он всегда помогал Кокошке в жизненных исканиях и раздумьях. Более того, личность Коменского как пример для подражания была своеобразной мировоззренческой доминантой молодого художника, а жизнь Коменского, воспринимаемая как житие святого, была мощным фактором поисков молодым художником собственной идентичности в сложном и полном противоречий и катастроф мире.

Великий педагог и ученый Ян Амос Коменский (1592 – 1670) на протяжении нескольких веков привлекал и продолжает привлекать внимание многих художников, и его контакты с живописцами, а также влияние его идей на изобразительное искусство заслуживают самого пристального внимания. Книги “Лабиринт света и рай сердца” и “Великая дидактика” оказали существенное влияние на развитие мировой культуры. Дидактическая система Коменского была существенным вкладом в педагогику.

Лицо Коменского всегда считалось живописным. Художники стремились отразить напряженную духовную жизнь философа, его богатый внутренний мир. Не забудем, что в семнадцатом столетии культ науки в значительной степени повлиял на портретный жанр: было принято облагораживать позу ученого, сидящего за письменным столом, подчёркивать аристократизм людей науки, гармонизировать фигуру исследователя-мыслителя с окружающим миром. Это сделал великий Рембрандт в ряде работ, например, в картине “Портрет учёного”.

Тема “Коменский и О.Кокошка” выглядит многообещающей. Несмотря на то, что основатель австрийской школы экспрессионизма в ранние годы ещё не стремился отразить в живописи образ Коменского (хотя соответствующие попытки имели место), он выбрал иной путь эстетического и философского диалога со своим кумиром – своего рода интеллектуальную интеракцию через века. А то, что Коменский был кумиром Кокошки, является неоспоримым фактом. Известно, что первое знакомство будущего художника с Коменским состоялось в детстве, когда он получил в качестве рождественского подарка книгу “Orbis pictus”. С тех пор Кокошка не терял интереса к великому философу и педагогу и формировал свои ментальные матрицы с учетом наследия Коменского.

Оскар Кокошка родился в городе Пёхларне в 1886 году в семье чешского золотых дел мастера. Предки художника по линии отца были масонами. Оскар был довольно мирным и спокойным мальчиком, с юности мечтал стать химиком, но стал художником, попав в мастерскую известного живописца Густава Климта (1862 – 1918). Там он постиг основы искусства символизма и модерна.

Получив у Климта очень глубокие по смыслу уроки композиции и цветоведения, Кокошка понял, что создан для занятий изобразительным искусством.

Но художником-декоратором, как многие последователи Климта, он не стал. Отметим здесь, что для художников группы Климта очень важна была мифология. Тексты античных мифов воплощались в фресках, холстах и плакатах. Характерно, что сам Климт отдал дань индивидуальному мифотворчеству, переодеваясь в одежды древнего грека (после 1903 года, когда был раскопан Крит, орнаментика Кносского дворца была необыкновенно популярна, и миф о Тезее получал всё новые графические воплощения). Художники Венского сецессиона “примеряли на себя” необычные имиджи и это было колоритной приметой времени (здесь напрашивается сравнение Климта и Кокошки с Максимилианом Волошиным, который стилизовал свой образ под древнего грека, но эта проблематика выходит за рамки настоящей статьи).

С какими другими кумирами соседствовал культ Коменского? Духовным наставником Кокошки был не только Климт, у которого он учился, но и выдающийся австрийский архитектор и мыслитель Адольф Лоос. Получается своеобразная триада кумиров “Климт – Лоос – Коменский”, в которой Коменский занял важнейшее место.

Появление в гуманитарных науках термина “самопрезентация” побуждает несколько иначе взглянуть на деятельность художников, отражавших в своём творчестве собственную личность, и несколько иначе взглянуть на автопортрет как жанр. Кокошка всегда изображал себя страдающим человеком с печатью пульсирующей мысли на лице.

И у него были основания изображать себя именно таким. Во время Первой мировой войны художник был призван в армию и отправлен на Восточный фронт. Летом 1915 года он въехал на боевом коне на территорию Российской Империи в составе 15-ого драгунского полка Кайзеровской армии. Он попросил выдать ему “щадящие шпоры” упрощенной конструкции, чтобы не причинить боли своему коню.



О.Кокошка. Отдыхающий рыцарь. Холст, масло, 1913.

Это обстоятельство сыграло роковую роль во время боев на территории Украины, где обер-лейтенант Кокошка хотел совершить ряд боевых подвигов. Спасаясь от русских казаков во время боя под Владимир-Волынский, он не сумел прищипорить коня и получил три пулевых ранения и одно штыковое. Русские санитары вынесли истекающего кровью кавалериста с поля сражения, а врачи военно-полевого госпиталя вылечили военнопленного, спасли его от смерти. В результате обмена пленными художник был возвращен на родину. В 1917 году он перешагнул порог родного дома, где его считали умершим, и прочитал сообщение в газете о своей гибели. Сохранился уникальный исторический документ: открытка 1915 года, отправленная уже упомянутым нами выше известным австрийским архитектором Адольфом Лоосом писателю-авангардисту Герварту Вальдену. Лоос сообщает адресату о том, что Кокошка серьёзно ранен. Это уникальное почтовое свидетельство трагедии, произошедшей с художником на Восточном фронте.

Итак, кавалерист, снабдивший щадящими шпорами своего коня, пострадал от этого, но выжил и, залечив раны, впал в глубокую депрессию. При этом он продолжил занятия живописью. Некоторое время он смотрел на Россию прежде всего как на во-

енного противника. Раны, полученные на Украине, не только не зажили, но и оставили след на всю жизнь. При этом они не мешали Кокошке увлечься политикой, в частности, книгами Ленина и запланировать новую поездку в Россию, ведь в 1930-е годы идеи большевизма становились модными среди австрийских и немецких интеллектуалов. Поездка в СССР не состоялась, но с конца 1920-х годов художник стал культивировать в себе образ странника, человека, идущего по жизни (или сквозь жизнь) к поставленной цели (к стенам Праги – города, который он воспринимал символически) и терпящий при этом страдания от превратностей жизни. В своих воспоминаниях художник трактует жизнь как странствие.

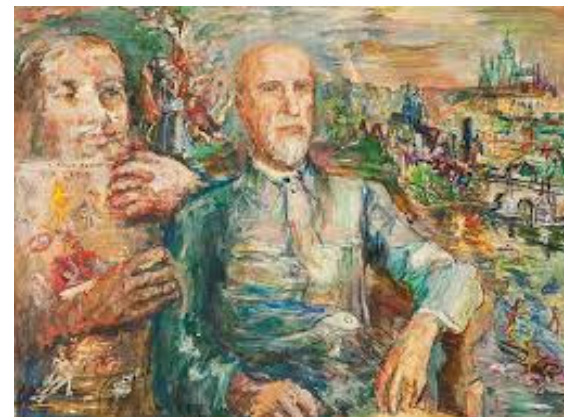
Биографы художника всегда принимали во внимание, что Кокошка имел прямое отношение к историческим катаклизмам – в Первой мировой войне он участвовал непосредственно, как кавалерист. Затем получил в гитлеровской Германии статус “дегенеративного художника”, работы которого подлежали уничтожению, а в СССР, наоборот, заслужил авторитет классика живописи XX века и убеждённого антифашиста.

Мысли о Коменском не оставляли художника в тревожные тридцатые годы. Приход к власти Гитлера был для него настоящим шоком. В середине тридцатых годов начались чистки музейных фондов, из которых начали изымать произведения живописцев-евреев и европейских авангардистов (например, В.Кандинского). Из них была скомпонована издевательская выставка “Дегенеративное искусство” (дата открытия – 19 июля 1937 года), на которой картины Кокошки занимали видное место. Это было ударом для художника. В конце тридцатых годов он был вынужден уехать в Англию.

Но до отъезда в Великобританию он некоторое время преподавал в Пражской Академии искусств. И, переехав в Чехию, он встретился с президентом страны Т.-Г.Масариком. Известно, что Масарик давно хотел познакомиться со знаменитым живописцем. Интерес художника к Коменскому произвёл сильное впечатление на Масарика. В беседе с ним Кокошка рассказал знаменитому по-

литике о том, что Коменский является для него примером для подражания, и при этом подчеркнул, что хотел бы вернуться к своим чешским корням. Масарик был растроган, хотя его удивило, что его собеседник совсем не говорил по-чешски. Он взял с полки словарь и показал художнику, как “расшифровывается” его чешская фамилия. Она соответствовала наименованию растения “пастушья сумка”.

Известно, что художник пытался воссоздать черты великого философа как на холсте, так и на бумаге. Работая над портретом президента Масарика, он придал ему черты Коменского. Более того, за спиной у Масарика – Коменского стоял он сам, держа в руках книгу “Лабиринт света”. Кокошка не очень похож на себя, но этот портрет – характерное свидетельство пиетета художника перед Коменским.



Оскар Кокошка. Портрет Т.-Г.Масарика.

Известно, что Кокошка был всю жизнь одержим гуманистическим пафосом. Во время Второй мировой войны, а именно после Сталинградской битвы художник начал помогать раненым, став благотворителем. Он культивировал в себе черты мудреца-гуманиста и вслед за Ф.М.Достоевским считал, что очищение души идёт через страдание. Этическая платформа Кокошки нашла отражение в созданной художником после войны “Школе голубого

неба". В этой школе нашли максимально полную реализацию педагогические взгляды художника.

"Школа голубого неба" было учебным заведением совершенно нового типа. Кокошка преподавал не столько теорию рисунка и живописи, сколько особый тип видения мира. В этом учебном заведении Кокошка реализовал многие принципы гуманистической педагогики и идеи разностороннего творческого развития личности. Он учил студентов главным образом умению увидеть в жизни метафоры и символы, мыслить прежде всего образами. Он готовил в своей школе художников-философов и мудрецов.

Апофеозом культа Коменского в контексте личной биографии Кокошки стала пьеса "Комениус", которая после войны была поставлена на сцене (в Гамбурге) и экранизирована. В центре сюжета встреча Коменского и Рембрандта. Два великих человека видят из окна, что на улице избивают евреев, и не могут ничего сделать.

Антифашистская направленность пьесы очевидна. Художник и философ оказываются беспомощными перед силами зла. Добро и гуманизм выглядят слишком хрупкими. Пьеса звучит как гневное предупреждение человечеству. В 2014 году в свет вышла монография М.Б.Горбатенко о драматургии Кокошки, и это дает биографам художника хорошую научную базу для дальнейших исследований.

Задавая себе вопрос о том, что дали ему странствия, Кокошка много рисовал себя, погружая свою личность в устоявшуюся мифологию. На всех автопортретах у художника очень напряжённое лицо, ведь он преодолел многие жизненные невзгоды, но при этом стал очень раздражительным человеком. С конца 1940-х годов он резко и жестко писал о войне, критиковал И.Сталина и большевизм. Эти тексты не переводились в СССР, поэтому в советском искусствоведении тема живописного творчества Кокошки до сих пор не получила дальнейшей разработки, хотя время для подобного исследования давно уже настало.

Однако шли годы, и в СССР стали бегло упоминать о Кокошке как о художнике, ненавидевшем фашизм, вспомнили о его миротворческой деятельности. Началом советской науке о Кокошке искусствоведы обязаны московскому исследователю

З.С.Пышновской. В 2003 году в Эрмитаже на одной из временных выставок было выставлено полотно "Отдыхающий рыцарь". Мы видим на картине средневекового воина в доспехах, но тема военных странствий, дальних походов была знакома живописцу не понаслышке. Он много путешествовал и всё же никак не мог считаться странником. Ведь в основном он вёл оседлый образ жизни, имел хорошие квартиры, а в старости начал коллекционировать фарфоровые фигурки. При этом идея странствия всё же была важной мифологической доминантой его личной мифологии и самоидентификации.

Судьба послала художнику долголетие: несмотря на тяжкие ранения, полученные в России, он скончался в Швейцарии 40 лет назад, в 1980 году в возрасте 93 лет (для сравнения отметим, что ни один из художников-экспрессионистов не достиг такого возрастного рубежа). Его облик в старости – это образ мудреца и философа, прошедшего огромный жизненный путь. В 1976 году, за четыре года до смерти, он создал цикл цветных литографий, посвящённых Коменскому. Они были изданы в виде подарочной папки. В это же время он создал профильный литографированный портрет Коменского, на котором знаменитый педагог похож на автора портрета. И это ещё одно свидетельство того, что Кокошка отождествлял себя с великим философом, хотел походить на него.

Эти работы стали творческим итогом не только деятельности Кокошки как художника, но и его жизни как страдальца, долгие годы искавшего самого себя, свою подлинную идентичность. Он неустанно вырабатывал свою собственную имиджиологию и свою уникальную мифологию, которую он непременно хотел отразить на холстах, в рисунках и графических листах. Созданные им портреты своего второго по значимости религиозно-философского наставника Адольфа Лооса, не столь мифологичны, а скорее традиционны. Лоос в работах Кокошки тождествен самому себе и не вписан в соответствующий мифологический хронотоп античности или Средневековья.



Оскар Кокошка. Портрет Яна Амоса Коменского. Литография.

Кокошка был многим обязан своему кумиру. В Коменском Кокошку привлекали прежде всего мудрость, гуманизм, умение преодолевать несчастья, стремление к гармонии и красоте. Страстное желание походить на Коменского, повторить его жизненный путь очень помогало Кокошке в трудные периоды жизни, буквально спасало его. Отчасти ему удалось походить на своего кумира (стилем поведения), добиться самоотождествления с ним, ведь о Кокошке пишут не только как о живописце, но и как о писателе, философе и мудреце (характерно, что при этом о других художниках-экспрессионистах, которые пережили не меньшие испытания, чем основатель венской школы авангарда, так никогда не пишут).

В истории искусства XX века Кокошка известен как одна из самых ярких и интересных личностей. Мало кому из деятелей европейской культуры выпало на долю столько тяжелейших испытаний. Образ странствующего философа Яна Амоса Коменского очень помогал Кокошке, но он справился далеко не со всеми неудачами, часто впадал в депрессию, давал волю гневу (порой несправедливому) и умер почти что отшельником. Он тихо скончался в швейцарском городе Вильнёве 22 февраля 1980 года.



О.Кокошка. Портрет Адольфа Лооса. 1909.

Многое в наследии Кокошки ещё предстоит изучить и философски осмыслить. Его жизненный стиль свидетельствовал о том, что в XX веке художник, являясь очевидцем войн, революций и иных катаклизмов, неизбежно становится философом и мудрецом, активно оценивающим мир.

Изучение темы Кокошка и Коменский позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Образ Яна Амоса Коменского служил для австрийского художника Оскара Кокошки морально-этическим идеалом. Верность этому идеалу он сохранил с юных лет до конца жизни.
- 2) При работе над книгой “Моя жизнь” О.Кокошка под влиянием Я.А.Коменского выстроил рассказ о своей жизни как страстотерпное житие. Это не обычные мемуары, а повествование, имеющее в основе жанр жития мученика, скитальца и страдальца. Эта книга максимально приближается к жанру житийной литературы.
- 3) Пьеса “Комениус” стала апофеозом самоотождествления художника со своим кумиром. Она содержит ментальную матрицу самоидентификации личности через идеал.

Литература

- 1) Горбатенко М.Б. Оскар Кокошка: Художник и театр. СПб. 2012.
- 2) Колязин В. (редактор-составитель). Херварт Вальден и наследие немецкого экспрессионизма. М.: Политическая энциклопедия. 2014.
- 3) Марчукова С.М. Ян Амос Коменский. Приглашение к диалогу. СПб: Европейский дом. 2008.
- 4) Программа фестиваля Dachfest-2020. Фестиваль немецкоязычных стран в Санкт-Петербурге. 2020. Раздел SWISSDOCS, 7 марта. Без пагинации.
- 4) Экспрессионизм. Сборник статей. М.: Наука. 1966.



Л. В. Пинженина
учитель немецкого языка гимназии «Петершуле»
Россия (Санкт-Петербург)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ, ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ШКОЛЬНОГО КУРСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.

Аннотация

В статье раскрывается понятие нетрадиционных способов обучения, их обоснованность и необходимость в современном образовании. Особое внимание уделено игровым технологиям, восходящим к идее Я.А. Коменского о «школе-игре» и «школе – театре».

Ключевые слова: нетрадиционные формы проведения уроков, познавательный интерес, школьный курс немецкого языка.

NONTRADITIONAL FORMS OF CONDUCTING LESSONS, THEIR ROLE IN THE FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN THE STUDY OF THE SCHOOL COURSE OF THE GERMAN LANGUAGE.

Annotation

In the article is revealed the concept of the non-traditional ways of learning their grounds and the need for contemporary education. Particular attention is paid to gaming technologies that go back to the idea of Ya.A. Komensky on the «school-game» and «school-theater».

Key words: non-traditional forms of conducting lessons, cognitive interest, school course of the German language.

Подготовка учеников к жизни закладывается как в школе, так и в современном мире с его огромным потоком информации и, следовательно, не поддающимся контролю ростом того содержания, которое необходимо усваивать в процессе обучения. Требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты: составляющая освоения знаний уступает место развивающей составляющей образования.

Поэтому задача учителя не только давать знания, но и показывать учащимся границы этих знаний, лежащие за пределами школьного курса, знакомить своих учеников с проблемами, решение которых также лежит за пределами изучаемого школьного курса. С развитием международных контактов в разных областях деятельности в обществе неизменно растёт потребность в овладении школьниками иностранным языком даже на ранних этапах обучения. Возрастают и требования к языковому уровню.

Актуальной является и проблема формирования положительной мотивации к изучению немецкого языка, а также связи ее с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, умениями, навыками коммуникации. Решить эти задачи помогает применение нетрадиционных форм проведения занятий, таких, как: **метод проектов, урок-соревнование, урок - игра, урок-спектакль, урок-экскурсия** и т.п., поэтому педагог должен быть ознакомлен и, соответственно, уметь применять новые, нетрадиционные методы обучения, которые повышают мотивацию школьников, улучшают усвояемость материала, а также позволяют реализовать индивидуальный подход к обучению как возможность учесть интересы и наклонности современных школьников.

Чтобы ученики не превратились в пассивных исполнителей придуманного и заданного учителем задания, нужно везде, где только возможно, предоставлять ученикам возможность выбора. Никто не любит навязанные извне действия, чужие решения и требования, особенно дети [1]. Всё меньше в современном мире

детей, которые могут заставить себя постоянно делать то, что им не нравится, то, что навязывается им учителями и родителями с перспективой хороших возможностей где-то там в далёком будущем. И даже те, кто способен на это, быстро устают, часто болеют.

И я понимаю (как возможное решение этой проблемы) задачу учителя сделать для детей обучение интересным, пробуждающим их природную любознательность, по возможности, весёлым и с элементами игры, от которой они редко устают. Для этого необходимо применять необычные разновидности уроков, новые построения учебных занятий.

Нетрадиционные формы организации обучения в литературе характеризуются как формы специально организованного общения, психологическое воздействие которого основано на активных методах обучения.

Многие творчески работающие учителя применяют необычные разновидности уроков, новые построения учебных занятий, в корне отличающихся от уроков классического образца. Они не заменяют этих уроков, они их дополняют, вносят оживление, разнообразие, повышают интерес, способствуя совершенствованию учебного процесса.

Нетрадиционные формы урока дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний, такие уроки содержат в себе неограниченные возможности в деле ликвидации перегрузки учащихся заданиями путем использования новых, необычных способов изучения нового материала, позволяют шире вводить элементы занимательности, что повышает интерес к предмету. Нетрадиционные формы урока используются, в первую очередь, для повышения эффективности образовательного процесса за счет активизации деятельности учеников на уроке [3].

Место нестандартных уроков в общей системе определяет-ся учителем в зависимости от конкретных условий содержания материала, индивидуальных особенностей учащихся и, конечно, самого учителя.

Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке, которая снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников группы/класса, а также реализуются с непременным использованием средств аудио- и зрительной наглядности.

Некоторые типы нетрадиционных уроков:

- Урок-проект.
- Урок-конкурс.
- Урок-аукцион
- Урок-командное соревнование.
- Урок-ролевая игра.
- Урок-заочное путешествие.
- Урок-игра
- Урок-поиск ошибок.
- Урок-сказка
- Урок-интервью

Основные формы нетрадиционных уроков иностранного языка

Основания	Цели	Формы
Опора на фантазию	Развитие творческих способностей при работе с содержанием учебного материала	урок-сказка при изучении грамматических правил; урок-сценарий по мотивам известной сказки
Состязательно-игровая основа	Стимулирование познавательного интереса	урок-игра, урок-эстафета, урок-конкурс, урок-соревнование, урок-викторина, ролевая игра
Оригинальная организация учебного материала	Становление способностей к учебному общению, сопереживанию	уроки, которые ведут ученики, урок-интервью, уроки с использованием активных методов обучения: мозговая атака, мозговой штурм и т.д.
Имитация путешествия	Расширение кругозора и знакомство со страной изучаемого языка	заочная экскурсия по городу, путешествие по реке, по городам страны, путешествие в прошлое и будущее и т.д.
Театральная основа	Эффективное практическое использование лексики по теме	урок-спектакль, урок-концерт, урок-праздник
Проектно-исследовательская деятельность	Развитие исследовательских способностей и умения работать в команде	урок - исследование, урок-проект, урок-репортаж

Профессор Е.С. Полат под методом проектов в образовании подразумевает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [2].

Практика применения игр и игровых приемов показала, что при их использовании, учащиеся активно и охотно трудятся, легко, осмысленно и прочно усваивают материал, а главное, умеют им практически пользоваться. Каждый ученик, участвуя в игре, постепенно приобретает уверенность, успешность и состоятельность, что повышает интерес к предмету, а значит, повышает мотивацию обучения. (Приложение 1)

Помимо развивающих, здоровьесберегающих игровых технологий, я довольно часто использую в своей практике исследовательские, проектные и др. технологии, которые осуществляют деятельностный подход в обучении школьников. Даже то, что является развлечением, помогает нам в повседневной жизни. Готовясь к празднику Святого Мартина дети учатся изготавливать фонарики, как в Германии, или придумывать свои по образцу. Готовясь к празднику Рождества, дети учатся изготавливать Адвентский календарь, готовить традиционную Рождественскую выпечку по немецким рецептам, а в рамках недели немецкого языка, традиционно проводимой в нашей гимназии, поют немецкие песни, готовят театральные постановки на немецком языке, развивая свои вокальные и актерские способности, и все это приносит детям не только пользу, но и массу удовольствия.

Деятельностный подход является наиболее важным в обучении современных школьников. Этот подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

- от изолированного изучения учащимися научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач;

- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Как говорил ещё за сотни лет до нашей эры великий древний китайский философ Конфуций:

«Я слышу и забываю
Я вижу и запоминаю
Я делаю и понимаю»

В своей практике я с удовольствием использую разные нетрадиционные формы организации обучения, всё более убеждаясь в их эффективности. В качестве примера могу привести следующие нестандартные уроки:

- Урок - командное соревнование (Приложение 1)
- Урок - поиск ошибки (Приложение 2)
- Урок - игра в «Obstsalat» (Приложение 3)
- Урок - соревнование (Приложение 4)

Приложение 1

Урок - командное соревнование



Дети пишут на доске слова по пройденной теме на любом свободном месте доски, желательно исписать словами всю доску. Слова пишутся на немецком языке, затем все садятся на место и проверяют правильность написания слов. Тот, кто найдёт ошибку

и исправит её, получает от учителя «бонус» - это может быть одно очко или один плюс. Потом класс делится на 2 команды. К доске выходят по одному представителю от каждой команды, каждый получает в руку мел. Учитель называет слово по-русски и тот, кто первым правильно найдёт это слова на доске, должен первым его зачеркнуть. Его команда получает очко. Выигрывает та команда, которая наберёт больше очков. Эта игра стимулирует детей хорошо учить слова, чтобы быть полезным членом команды, развивает быстроту реакции и доставляет большое удовольствие даже старшеклассникам.



Приложение 2

Урок - поиск ошибок.



Учитель выбирает двух учеников в качестве модераторов и предлагает классу (группе) разделиться на 2 команды. Сама форма разделения на команды может быть с использованием лексики по актуальной теме, когда два ученика подходят к одному из модераторов и предлагают ему выбрать одно из двух слов по изучаемой теме, таким образом модератор выбирает одного из членов своей команды, второй ученик идёт в команду второго модератора.

Обе команды получают задание перевести заданное учителем предложение с русского на немецкий язык. Предложение должно быть грамматически достаточно сложным. Команды могут определенное время совещаться между собой. Начинает первая команда, при этом модератор определяет, кто будет отвечать. Если в ответе есть ошибка, то учитель говорит о том, что есть ошибка, но не называет её, и ход переходит к другой команде. Если они готовы отвечать, то они отвечают сразу, если нет, то опять даётся время подумать. Может случиться так, что вторая команда, не исправив ошибку, сделает ещё одну, тогда первая команда снова получает шанс и т.д. Учитель может облегчить задачу поиска ошибки и сказать, что появилась ещё одна ошибка, а может и не говорить об этом, усложняя задачу поиска. Чтобы были задействованы все участники команды, отвечать должны все по очереди, за этим следит модератор. Команда, сделавшая правильный перевод, получает очки, а учитель предлагает следующее предложение.

Для младших школьников можно проводить эту игру в форме сказки. Вместо того, чтобы говорить о том, что у команды в предложении есть ошибка, сказать, что в составленное ими предложение прокрался вредный тролль и предложение стало неправильным, а вторая команда попробует помочь его найти. Если вторая команда, не исправив ошибку, сделает ещё одну, то учитель говорит о том, что в наше предложение прокрался ещё один тролль и ещё больше его испортил и т. д. до правильного перевода.

Таким образом дети учатся:

- критически воспринимать информацию;
- концентрировать внимание на поиске ошибки;

- работать в команде;
- отстаивать свою позицию;
- толерантному отношению к чужому мнению;
- качествам лидера, который принимает на себя ответственность за принятие решения;
- оценивать знания и способности своих одноклассников с практической точки зрения, как помогающих им в игре;
- помогать слабым ученикам, т.к. дети всей командой готовят слабого ученика к правильному (с их точки зрения) ответу, если наступила его очередь отвечать.

Форма обучения: релаксация

Вид деятельности: самостоятельная работа-поиск

Приложение 3

Урок - игра

“Obstsalat”(учим новые слова)

Дети садятся в круг. Раздаются 3-4 пары слов в картинках. Каждый сидящий в кружке получает одну карточку. Учитель четко называет слово, ученик запоминает это слово (при этом желательно, чтобы пары сидели напротив друг друга). Сначала учитель стоит в центре и называет слово. Названная пара меняется местами, а тот, кто в центре (сначала учитель), занимает освободившийся стул. Оказавшийся без стула отдает свою карточку бывшему водящему и называет следующее слово. Таким образом мы, не напрягаясь, запоминаем 6-8 новых слов. Каждый урок берем новые пары.

Этот метод обучения позволяет детям учить слова в подвижной игре, что не только весело и интересно, но и полезно для здоровья детей.

Технология: активные методы обучения.

Приложение 4

Урок - соревнование.

«Крестики-нолики» (осваиваем грамматику)

Известная игра в «Крестики-нолики» позволяет не только на уроках иностранного языка, но и практически на любом другом уроке проводить релаксацию полученных знаний. Итак, мы ри-

сует на доске квадрат, делим его на 9 клеток и в каждой клетке пишем, например, предлоги. Учитель заранее составляет предложения с этими предлогами. Предложения должны быть трёх степеней сложности. Я рассказываю на примере урока иностранного языка, но каждый учитель может сам продумать, какой материал урока он может расположить в клетках. Итак, класс делится на 2 команды: «Крестики» и «Нолики». Начинают «Крестики». Они выбирают клетку с предлогом, зная о том, что степень сложности задания зависит от «стратегического» положения клетки, т.е. клетка в центре - самое сложное задание. Угловые клетки - 2-ая степень сложности и самые простые задания - это четыре промежуточные клетки. Учитель читает предложение с этим предлогом по-русски. Команда «Крестики» должна правильно перевести его на иностранный язык. Если правильно, то в этой клетке ставится «крестик», если нет, то ход переходит команде «Нолики». Эта команда может выбрать ту же самую клетку, если они поняли, в чем была ошибка «Крестиков», а может и другую клетку.

Таким образом дети учатся:

- коллективно принимать решения (какую клетку выбрать);
- работать в команде;
- отстаивать свою позицию;
- качествам лидера, который принимает на себя ответственность за принятие решения;
- оценивать знания и способности своих одноклассников с практической точки зрения, как помогающих им в игре;
- помогать слабым ученикам, т.к. дети всей командой готовят слабого ученика к правильному (с их точки зрения) ответу, если наступила его очередь отвечать.

Форма обучения: релаксация

Вид деятельности: самостоятельная работа-поиск

Литература:

1. Гин А.А. «Приёмы педагогической техники». URL: <https://nsportal.ru/>; URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/all/2011/11/06/aa-gin-priyomy-pedagogicheskoy-tekhniki>
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ - 1991 - №2. С.3-10.
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ - 2001 - №2. С.14-19



*Национальный педагогический музей
и библиотека им. Я. А. Коменского, Прага*

КОМЕНСКИЙ в КОМиксе: Жизнь «УЧИТЕЛЯ НАРОДОВ» в РИСУНКАХ, ПРЕДСТАВЛЕННАЯ в НАЦИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МУЗЕЕ им. Я. А. КОМЕНСКОГО.

Уникальная выставка, на которой впервые в виде комиксов представлены жизненный путь и наследие Я. А. Коменского (1592–1670), открыта с 31 января по 31 декабря 2020 года в Национальном педагогическом музее и библиотеке им. Я. А. Коменского.

Экспозиция «КОМЕНСКИЙ в КОМиксе» была создана при поддержке ЮНЕСКО как часть памятных мероприятий, проходящих в 2020–2022 гг., когда мы отмечаем 350-летие со дня его кончины (2020 год) и 430-летие со дня рождения (2022 год).

Каждый, кто интересуется не только выставкой, но и мероприятиями, которые мы уже подготовили и готовим в дальнейшем, может зайти на специально созданный сайт www.comenius350.cz.

Поскольку выставка проходит под патронажем Министерства образования, молодежи и физического воспитания Чехии, на вернисаже выступил представитель этого ведомства Владимир Шевела, подчеркнувший символическое значение обращения к

наследию Я. А. Коменского в наши дни, – идеи и дидактические принципы философа не утратили своего значения и для современной школы. Владимир Шевела, в частности, отметил: *«Министерство образования поддерживает проект общенациональных торжеств, посвященных Коменскому, цель которых – еще раз напомнить о значении и заслугах Я. А. Коменского не только как философа, но, прежде всего, как учителя. Мы с радостью приняли участие в создании этой выставки, патронаж над которой принял министр образования, дабы символически подчеркнуть значение Коменского для сегодняшней школы. Я уверен, что осмотр выставки будет полезен не только детям и школьникам, но и послужит источником вдохновения для их учителей. Я желаю выставке всего самого доброго и как можно больше посетителей!»*

Хотя, на первый взгляд, кажется, что представление жизни и произведений Я. А. Коменского в виде комикса адресовано исключительно детям и молодому поколению, тем не менее, она понятна зрителям всех возрастов, интересующимся этой темой. Историю Я. А. Коменского пересказала писательница Клара Смоликова, которая пользовалась профессиональной помощью Рихарда Ф. Власака и доктора Маркеты Панковой. Рассказ сопровождают замечательные иллюстрации, выполненные художником Лукашом Фибрихом. Выставка дополнена интерактивными элементами, автором которых является Андреа Кобласова. Для школьных классов и маленьких посетителей подготовлены школьные рабочие листы с картинками. В дополнение к экспозиции о Коменском посетители могут посетить выставку, посвященную истории чешских букварей (в закрытой арке здания музея).

«КОМенский в КОМиксе» под новым углом зрения показывает исторические события, связанные с жизнью и творчеством Коменского, и даже обращается к такому аспекту как влияние наследия Коменского на сегодняшнее поколение. Автор рассказывает о потомках Коменского, учительском конкурсе на звание «Золотой Амос» и других событиях, которые в эпоху Коменского было невозможно даже представить.

В программу вернисажа вошел спот «Коменского – в классы!», которым дан старт конкурсу среди школьников младших и средних классов. Информацию об этом можно найти на сайте **comenius350.cz**. Желающие также могут писать на специальный электронный адрес **komenskydotrid@npmk.cz**. Директор музея Маркета Панкова сообщила: *«Помимо выставки, мы открыли конкурс «Коменского – в классы!» Спот конкурса можно посмотреть на специальном сайте comenius350.cz. Участвовать в состязании могут классы начальных и средних школ в Чешской Республике и чешских школ за рубежом, которые способны ярко и креативно создать «присутствие» Я. А. Коменского в своем классе».*

Ядром конкурса служит страница в Facebook, на которой будут публиковаться все конкурсные проекты и ежемесячно указываться победители. Участники могут опираться на плакат, который можно стянуть, и официальный спот общенациональных торжеств в честь Коменского. Коллектив класса посылает через своего классного руководителя на электронный адрес **komenskydotrid@npmk.cz** проект с кратким описанием и одной фотографией или видеороликом.

В конкурсе могут участвовать ученики младших и средних классов школ в Чешской Республике и чешских школ за рубежом. Условия конкурса приведены в Facebook.

Все присланные проекты будут опубликованы на странице в Facebook «Коменского – в классы!». Профессиональное жюри каждый месяц будет выбирать победившие проекты и публиковать свои оценки. Классы-победители получают дипломы и памятные подарки.

Учитель народов сообщает посетителям: «Моя жизнь была полна приключений. Заходи посмотреть!»

Отзывы посетителей:

1) *Весело, увлекательно и уж точно совсем не скучно!*

Очень рекомендую и сама вернусь сюда с учениками! Спасибо авторам и всем, кто участвовал в подготовке выставки.

2) Поздравляем с великолепной экспозицией и благодарим за прекрасную работу. Желаем вам получить удовлетворение от выставки и принять много восторженных посетителей, таких, какими были сегодня мы.

3) Путеводитель, подготовленный с таким великолепным чувством юмора, не нуждается в оценке. Превосходная работа, я вас благодарю и желаю, чтобы на вашу выставку пришло множество посетителей, прежде всего самых юных.

4) Поздравляю с прекрасной идеей, как представить Коменского сегодняшним детям.

5) Поздравляю Музей с замечательной выставкой КОМКОМ!

Выставка «КОМенский в КОМиксе»

Где: Национальный педагогический музей и библиотека им. Я. А. Коменского, ул. Валдштейнска (Valdštejnská), 20, Прага-1
www.npmk.cz

Когда: 31. 1. – 31. 12. 2020, открыто: вт.–вс. 10.00–17.00

Контакты:

доктор Маркета Панкова
директор музея и координатор общенациональных памятных мероприятий в честь Я. А. Коменского
pedagog@npmk.cz



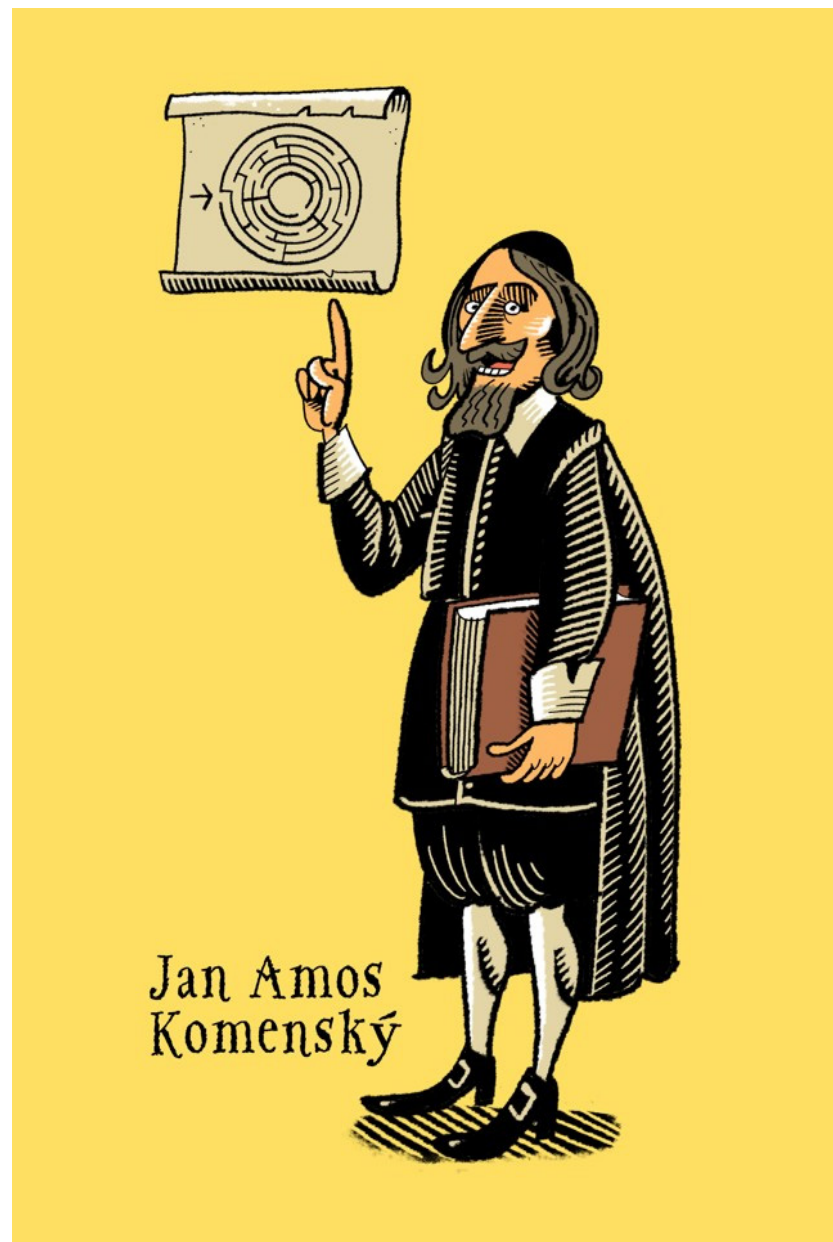
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

**350th anniversary of the death of
John (Iohannes) Amos Comenius,
scholar (1592-1670)**

Commemorated in association with UNESCO





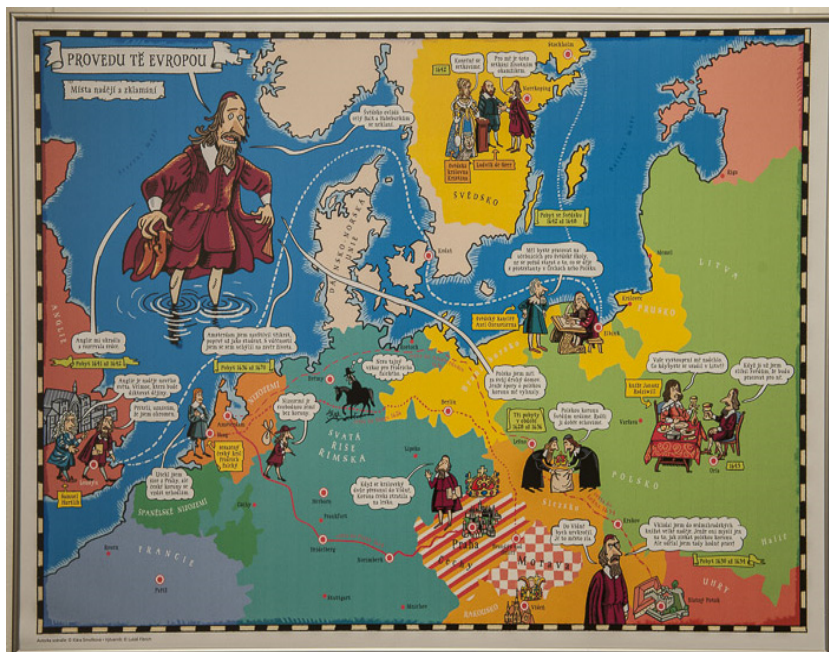
**ФОТОГРАФИИ И ИЛЛЮСТРАЦИИ С ВЫСТАВКИ В НАЦИОНАЛЬНОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МУЗЕЕ ИМ. Я.А.КОМЕНСКОГО.**



*Директор Национального педагогического музея и библиотеки Я. А. Коменского –
Др. Маркета ПАНКОВА.*



Открытие выставки.



Я проведу тебя по Европе.

Коменский путешествовал по многим европейским странам. Габсбургская Вена или католическая Франция не были особенно привлекательны для него - куда бы его ни приглашали. Он предпочел протестантские страны. Он отправился в Англию, недолго жил на шведской территории, но неоднократно возвращался в Амстердам.



Коменский в Лешно (Лисса).

Коменский жил в Лиссе почти тридцать лет. Сюда он перенес печатные работы и библиотеку религиозной общины Богемских братьев, здесь также нашли убежище другие последователи общины. Хотя он сделал много добра для города и его братьев и сестер, ему пришлось бежать из горящей Лиссы. У него было только самое необходимое. Пламя также уничтожило книги, над которыми он интенсивно работал годами.



Наслаждение знаниями (Радость знания)

Коменский очень помог учителям и ученикам; он написал отличные книги, справочники и специальные публикации. Наибольшим успехом пользовался его учебник латыни. Тогда это был европейский бестселлер, как и поздняя энциклопедия «Видимый мир в картинках». Книга содержит много выразительных иллюстраций.



Амос, самый популярный учитель.

Я. А. Коменский начинал как помощник учителя. Он хорошо помнил, какие плохие методы преобладали в школах, и хотел это изменить. Он был против наказаний в школе, считал, что если детям интересно учиться, они лучше понимают материал. Коменского приглашали в качестве специалиста в области образования во многие страны.



Интерактивные экспонаты выставки.



Интерьер выставки.



Вы не заблудитесь между книгами

Страсть к книгам сопровождала Коменского всю его жизнь. Он был счастлив, что смог постепенно построить свою библиотеку в Амстердаме за счет покупок, финансируемых за счет пожертвований. Он даже вступил в гильдию типографов, чтобы создать новую типографию для чешских братьев. Он писал всю свою жизнь, не мог бездельничать ... поэтому он стал автором почти двух тысяч произведений.

ФИЛОСОФСКОЕ НАСЛЕДИЕ КОМЕНСКОГО: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы Международного
методологического семинара
образовательного форума**

Санкт-Петербург
12 марта 2020 года

Редактор С. М. Марчукова
Технический редактор А.О. Фролов

Гимназия ПЕТЕРШУЛЕ
195213, Санкт-Петербург, Заневский пр., д. 53, к. 2
(с. м. «Новочеркасская»)
Тел./факс: (812) 444-79-76 (секретариат)
E-mail: petershule@yandex.ru

Подписано в печать 27.02.2019
Формат 60×90/16. Гарнитура Cambria.

Исследовательский педагогический центр имени Яна Амоса Коменского создан для исследования религиозных, философских, научных и педагогических проблем, возникающих перед преподавателями учреждений среднего, высшего и специального образования. Экспериментальной базой для исследования проблем среднего образования с 1990 года является Немецкая гимназия Петершуле.

Основная цель ИПЦ — расширение миропонимания педагогов (и, как следствие, их учеников); помощь в ознакомлении с сокровищами мировой философии и религиозного опыта, информация и философское осмысление последних достижений естественных наук, предоставление возможности преподавателям, воспитанным еще в коммунистическом тоталитарном государстве в узкоматериалистических традициях, в ограниченном информационном пространстве, расширить свой творческий кругозор. Для этой цели ИПЦ приглашает философов, богословов различных конфессий, ученых, преподавателей, имеющих свои оригинальные и яркие идеи и школы. ИПЦ предлагает людям самых разных взглядов на мир вступать в диалог и приобретать в откровенных разговорах опыт совместного познания современного мира.

Одной из важнейших целей ИПЦ является способствование воспитанию большей открытости к зарубежным странам, установление творческих контактов с зарубежными коллегами. Совместная работа над общими для многих стран социально-нравственными проблемами в педагогике и содействие принятию российским обществом общечеловеческих ценностей, путем активного акцентирования этих проблем и общечеловеческих нравственных ценностей в российских образовательных программах всех уровней.

ИПЦ проводит семинары, конференции, встречи, творческие диалоги с последующей публикацией материалов.

ИПЦ осуществляет экспертную оценку педагогических новаций, способствует внедрению в образовательный процесс позитивных научных методов, не противоречащих христианской этике.

В планах ИПЦ — осуществление собственного периодического издания.

С 2016 г. ИПЦ работает совместно с комениологической секцией Санкт-Петербургского союза ученых.

Адрес ИПЦ: 195213, Санкт-Петербург, Заневский проспект, 53, корпус 2.
Телефон/факс: (812) 444-79-76

Ректор ИПЦ: Э. Б. Мушникова, *проректоры:* С. М. Марчукова, Р.Н. Дёмин