

ОБ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ РАБОТЫ С ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ

HEURISTIC METHODS OF WORK WITH HISTORICO-PEDAGOGICAL SOURCES

Марчукова С.М.

Докторант ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (Санкт-Петербург), кандидат педагогических наук

E-mail: marchukova@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена методологическим основам эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками, в частности с педагогическим наследием Я.А. Коменского. В качестве таких основ рассматриваются современные системные исследования в педагогике; новое осмысление теории о педагогических формациях П.Г. Щедровицкого и теория «открытого произведения» У. Эко.

Ключевые слова: эвристические методы, педагогическое наследие Я.А. Коменского, системные исследования, педагогические формации, теория «открытого произведения» У. Эко.

Marchukova S.M.

Seeker of the Doctor's degree at the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Russian Academy of Education (Saint-Petersburg), Candidate of sciences (Education).

E-mail: marchukova@bk.ru

Annotation. The article deals with methodological principles for development of heuristic methods of work with historico-pedagogical sources. It expounds the methodological principles of three heuristic methods of work with the pedagogical heritage of J.A. Komenský lying within the framework of: modern system research in pedagogy; new interpretation of P.G. Schedrovitsky's pedagogical formations theory; the «open work» theory by U. Eco.

Keywords: heuristic methods, pedagogical heritage of J.A. Komenský, system research, pedagogical formations, U. Eco's «open work» theory.

Выявление методологических основ эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками требует нового осмысления педагогического наследия на онтологическом и гносеологическом уровнях в социокультурном контексте современного мира. Актуальность работы в этом направлении объясняется необходимостью «кардинального усиления» эвристической работы с историческими источниками в сфере преподавания истории педагогики. Эту ответственную и сложную задачу М.В. Богуславский определяет как «своего рода вызов отечественному историко-педагогическому сообществу» [2, с. 15].

Цель статьи – обоснование эвристических методов работы с педагогическим наследием Я.А. Коменского. В основе их разработки лежит сравнительно-сопоставительный (компаративистский) и герменевтический подходы, а также – диверсификационный подход (С.В. Бобрышов), опирающийся на принцип детерминизма, при котором исследователь акцентирует внимание на совокупности явных или неявных причин историко-педагогического процесса или явления, а также на «преобразовательном потенциале разноуровневых и разнозначимых характеристик ближнего, среднего и дальнего педагогических пространств, в которых фиксируется генезис исследуемых объектов и феноменов» [5, с. 32].

Актуальность обращения к комениологии как направления исследований в области историко-педагогического знания, основы которой в отечественной историко-педагогической науке заложены такими учеными, как Н. Бахтин, П. Блонский, А. Смирнов, Л. Модзалевский, С. Миропольский [10], обусловлена эвристическим потенциалом идеи пансофийности. Последняя нашла наиболее полное отражение в «Пансофии», третьей части «Всеобщего совета по исправлению дел человеческих» Я.А. Коменского, издание полного текста которого стало главным событием в отечественной и зарубежной комениологии последних десятилетий.

В «Пансофии» Я.А. Коменский формулирует и обосновывает тезис о трех ступенях достоверного знания: эмпирической, эпистемической и эвристической. «В самом деле, – рассуждает он, – сперва мы на опыте узнаем, что вещь имеет место. Потом через познание причин понимаем, какова она. А к эвристике относится знание того, что из неё можно получить, то есть насколько разнообразным может быть её действие» [7, с. 354]. Эвристическое знание является, по мнению Коменского, «высшей ступенью или венцом» познания, «последней вершиной мудрости» [там же].

Тезис о значении эвристического знания многократно разъясняется, дополняется и иллюстрируется в сочинениях Коменского разных лет. Это не только позволяет выявить эвристический потенциал его трудов, но и выступает методологическим ориентиром для разработки эвристических методов современного осмысления его педагогического наследия. В основу такой работы могут быть положены три основных методологических принципа реализации пансофийности в педагогическом знании – междисциплинарность, многомерность и метафоричность [13, с. 175–211].

Названные принципы во многом определяют сущность эвристики, которая была охарактеризована еще Паппом Александрийским (III в. н. э.) как объединение «методов, отличных от чисто логических, связанных со взаимодействием точного и интуитивного мышления» [18, с. 540].

В настоящей статье раскрыты методологические основы трёх эвристических методов работы с педагогическим наследием Коменского, лежащие в русле:

- современных системных исследований в педагогике;
- нового осмысления теории о педагогических формациях П.Г. Щедровицкого;
- теории «открытого произведения» У. Эко.

Остановимся на каждом из них.

Уже Г.Н. Джибладзе, рассуждая о триадах («трихотомиях») в философии и педагогике Коменского, отмечал, что в них мало общего со знаменитой триадой Гегеля «тезис – антитезис – синтез» [6, с. 85]. Гегелевскую триаду называют «переходной» (один элемент находится на более высоком уровне) от «линейной», в которой все элементы в семантическом пространстве расположены на одной оси, к «системной», объединяющей три равноценных элемента, каждый из которых может служить мерой компромисса между двумя другими, фактором их сосуществования в целостной системе [1, с. 13].

Именно такие системные триады (по сущностным характеристикам) характерны для педагогического наследия Коменского. Подобные тенденции обнаруживаем и в современной педагогике с её стремлением не столько к обновлению педагогического *инструментария*, сколько к перестройке педагогического *мышления*.

В двух томах Международной библиографии тринитарной литературы (Bibliotheca Trinitariorum) прослеживаются судьбы тринитарной идеи, обращается внимание на роль Я.А. Коменского в её становлении (прежде всего, идет речь о его основополагающей «трихотомии»: разум, чувство и Откровение в познании мира), отмечается упадок интереса к троичности со времен Просвещения и его современное возрождение [23].

Троичность выступает в качестве методологической основы развития идеи пансофийности у Я.А. Коменского [13, с. 81–84]. Для его основополагающих «трихотомий» характерна не только многомерность, но и нелинейность, которая обнаруживается в многомерном пространстве смыслов и обусловлена принципом НДС (неопределенность, дополнительность, совместность): в системной триаде каждая пара элементов находится в соотношении дополнительности, а третий задает меру совмещения и тем самым обеспечивает *целостность* подхода [1, с. 13].

Как отмечает М.В. Богуславский, в педагогике такой синергетический подход проявляется в обусловленности новых педагогических идей, понятий и гипотез не только новыми фактами, но и многообразными нелинейными связями между ними [3, с. 92]. Сходные мысли выражает Ж. Пиаже в рассуждениях о «фактической («tatsächlich») внутренней когерентности» педагогической системы Коменского, линии связи в которой впоследствии стали принципами воспитания, оказавшимися основополагающими для школьного дела в разных странах и в разных культурах [25, с. 550].

Системные исследования в педагогике стимулируют интерес к истории развития педагогических систем, в которой система Коменского занимает особое место в качестве первой системы, обладающей «сложной архитектурой» (Л.А. Степашко). «Качественный аспект нелинейности, – пишет Р.Г. Баранцев, – проявляется в таких феноменах самоорганизации, как неоднозначность, неустойчивость, необратимость. Бифуркационные кризисы отражают динамику нелинейного развития». Далее автор рассуждает о семантической

формуле системной триады «рацио – эмоцио – интуицио» [1, с. 5]. В разных частях смыслового поля системной триады отмечается *доминирование*, а не исключительное присутствие лишь одного из смысловых начал (рационального, эмоционального или интуитивного). Семантические свойства системных триад связываются со способностью человека мыслить одновременно понятиями, образами и символами [там же, с. 13].

Выявление идеи пансофийности как методологической базы педагогического наследия Коменского раскрывает историческую преемственность современных представлений о семантическом поле системной триады с «трихотомиями» Коменского. Сопоставим, например, в поле системной триады «рацио – эмоцио – интуицио» трихотомию Коменского «разум – чувство – Откровение» и представления Дж. Локка о трех способах познания: демонстративном, сенситивном и интуитивном. Речь идет не о прямом сопоставлении, а о выявлении *исторической преемственности становления понятий*, о философско-теоретическом и историко – научном фундаменте современных подходов к тричности, е её гносеологических истоках, о сути современного процесса «переключения с бинарной системы на тернарную» (Ю.М. Лотман), характерного для перехода к новой педагогической парадигме.

Современная педагогическая теория и практика обращается к системной триаде как средству устойчивости, равновесия между рациональным (рассудочным) эмоциональным и интуитивным знанием. Разные авторы отмечают недостаток *эмоциональной* составляющей в содержании и структуре образования. О недостатке эмоционального начала в образовании пишет В.В. Краевский, связывая с этой ситуацией сциентизм, направленный «на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни» [8, с. 8]. Далее автор делает вывод о том, что сциентизм способствует формированию представления о стиле и методах точных и естественных наук как «наивысшей ценности» в процессе постижения мира и месте человека в нем. О подобном методе воспитания «наивысшей ценности» писал К.С. Льюис в работе, посвященной современному просвещению и воспитанию «человека Бесчувственного», прямо связывая недостаток эмоциональной составляющей в образовании с *проблемами духовно-нравственного воспитания* [12, с. 382–392].

Объединяя три равноправных элемента в многомерной (трехмерной) структуре, *системная триада как простейшая структурная ячейка*:

- делает синтез органическим дополнением анализа;
- позволяет избежать «взрыва» как перспективы жесткого выбора, продиктованного линейной детерминированностью;
- выявляет историческую преемственность фундаментальных педагогических идей: идеи пансофийности и идеи синтеза [13, с. 81–84].

Компаративистский подход, дополненный герменевтическим и диверсификационным подходами, позволяет продолжить работу в области развития тринитарной методологии с целью выявления эвристического потенциала педагогического наследия Я.А. Коменского. Сравнительно-сопоставительный анализ комениологических работ разных лет позволяет выявить и сопоставить весьма немногочисленные примеры использования тринитарного подхода. Речь идет о компоновке сочинений Коменского в триады для иллюстрации:

- разных аспектов его педагогического наследия в целом;
- развития и преломления его педагогических взглядов в современной социокультурной ситуации;
- выявления роли отдельных сочинений Коменского в едином и целостном процессе становления его педагогической системы.

Вот примеры такой компоновки:

1) М. Ципро пишет о трех аспектах («трех попытках», «трех опытах») разработки метода Коменского, состоящего в единстве анализа, синтеза и синкретиза (сравнения). По мнению исследователя, эти *три аспекта единого метода* воплощены соответственно в «Аналитической дидактике» (*анализ*), «Всевоспитании» («Панпедии») (*синтез*) и «Великой дидактике» (*сравнение*). В каждом из этих сочинений «доминирует особый метод, и каждое из них представляет собой иной этап теоретического развития системы воспитания и обучения» [19, с. 62]. Автор обращает внимание на динамику и «изгибы», «многослойность» творчества Коменского, рассматривая «Великую дидактику» (первую в истории воспитания своего рода «педагогическую поэму») как *первый слой* систематической разработки педагогической теории, «Аналитическую дидактику» («попытка последовательно использовать логический метод в педагогике») – как *второй* и «Панпедию» («педагогическая энциклопедия», преследующая пансофические цели и разработанная в форме всеобъемлющей системы, охватывающей всю область воспитания и самовоспитания») – как *третий*. Каждое из этих сочинений («каждый слой»), как отмечает автор, дополняет другие «под иным углом зрения» [19, с. 63].

В семантическом поле системной триады эти «три слоя» соотносятся с тремя семантическими ориентирами: «рацио» – «эмоцио» – «интуицио» (ср.: «Аналитическая дидактика» – «Великая дидактика» – «Панпедия»).

2) А. Тремл объединяет в триаду «Лабиринт света и рай сердца», «Великую дидактику» и «Мир в картинках». Сопоставляя положения «Великой дидактики» о неразумности тех, кто обращает больше внимания «на приятное, чем на полезное», «на украшение человека, чем на его сущность», кто «считает нашу жизнь забавою и прибыльной ярмаркой», Тремл прямо соотносит последнее выражение с ситуациями из «Лабиринта света и рай сердца», в котором мир представлен в виде рынка [27, с. 872]. Упорядочить представления об иерархии вещей в мире призван «Мир в картинках», замысел которого возникает у Коменского параллельно с продолжительной работой над «Великой дидактикой». Анализ трех указанных сочинений и синтез их основных положений (в соответствии с методом Коменского, предполагающим необходимость дополнения анализа синтезом) позволяет автору сделать вывод о том, что идея пансофийности представлена в этих сочинениях в разных соотношениях формы и содержания. Динамический характер этих соотношений демонстрирует развитие идеи пансофийности как методологического основания целостной педагогической системы Коменского [13, с. 189–191]. По точному замечанию автора, три сочинения Коменского – «Видимый мир в картинках», «Великая дидактика» и «Лабиринт света и рай сердца» – стали классикой не потому, что показывают, как должно быть, учат тому, что «правильно», а потому, что они демонстрируют движение разных соотношений формы и содержания внутри единой пансофической идеи, единой педагогической системы [27, с. 873].

Сопоставление рассуждений Тремла с учением о системных триадах, позволяет выявить следующие семантические доминанты этого «движения разных соотношений формы и содержания внутри единой системы»: «рацио» – «эмоцио» – «интуицио» (соответственно: «Великая дидактика» – «Мир в картинках» – «Лабиринт света и рай сердца»).

Таким образом, мы имеем два варианта объединения в триады сочинений Коменского. При этом необходимо ещё раз подчеркнуть, что в соответствии с классическими представлениями о семантическом поле системных триад речь идет именно о *доминантах*, которые могут меняться в зависимости от предмета и цели, уровня и контекста исследования. В каждом из названных сочинений Коменского можно выделить и рациональное, и эмоциональное, и интуитивное начала.

Наглядной иллюстрацией к этому утверждению может служить сопоставление двух приведенных выше примеров компоновки сочинений Коменского (М. Ципро и А. Тремл). В обоих случаях выделяется общий элемент – «Великая дидактика»: М. Ципро комбинирует её с «Аналитической дидактикой» и «Пампедией», А. Тремл – с «Миром в картинках» и «Лабиринтом света и раем сердца». Если в первом случае (М. Ципро) в семантическом поле триады «Великая дидактика» явно ассоциируется с «эмоцио», то во втором случае, как было отмечено, доминируя, она соотносится с «рацио»:

М. Ципро	А. Тремл
«Аналитическая дидактика»	«Мир в картинках»
(рацио)	(эмоцио)
«Великая дидактика»	«Великая дидактика»
(эмоцио)	(рацио)
«Пампедия»	«Лабиринт света и рай сердца»
(интуицио)	(интуицио)

Анализ сочинений Коменского разных лет позволяет сделать вывод о целесообразности компоновки в системную триаду его сочинений «Лабиринт света», «Великая дидактика» и «Пансофия» с целью выявления этапов развития идеи пансофийности в его педагогическом наследии [13, с. 57–113]. Осмыслению органической связи, структурного и содержательного изоморфизма «Пансофии» и «Пампедии» могла бы способствовать компоновка в триаду сочинений «Лабиринт света», «Пансофия» и «Пампедия».

«Пампедия» – основополагающий труд Коменского, не менее значительный, чем «Великая дидактика», – занимает особое место в современной отечественной и зарубежной комениологии. Это сочинение с обширными комментариями издано в Англии (1986), Испании (1992), Италии (1993), Корее (1996), России (2003) и является одним из предметов историко-педагогических исследований последних десятилетий (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, Г.П. Мельников и др.).

Компоновка «Пансофии» и «Пампедии» в единую триаду с «Лабиринтом света» представляется целесообразным по следующим причинам:

1. «Пансофия» является методологическим основанием «Пампедии», составляющей с ней единую систему. «Пампедическая наука проистекает из системного пансофического мировоззрения» [4]. «Пансофия» и «Пампедия» объединяются единым замыслом теоретических и практических педагогических задач.

2. Сопоставление «Пансофии» и «Пампедии» с *софией* и *пайдейей* античной философии и педагогики с использованием методов герменевтического круга и герменевтической спирали позволяет выявить сущность педагогического аспекта неоплатонизма Я.А. Коменского [13, с. 11-15].

3. «Лабиринт света» можно назвать прологом «Пансофии». Такая преемственность проявляется уже на первых страницах текста. «После мучений и колебаний душой, – пишет Коменский от имени Странника, – я пришел к тому заключению, что, прежде всего, нужно *посмотреть все человеческие дела* [курсив мой – С. М.]... и, сравнив разумно одно с другим, выбрать себе положение». Здесь читатель имеет возможность почувствовать единую логику формирования идеи пансофийности в сочинениях Коменского. Обратите внимание: его основное пансофическое сочинение «Всеобщий совет по исправлению дел человеческих» уже своим названием возвращает читателя к описанию «дел человеческих» в «Лабиринте света и рае сердца» [13, с. 64-65].

Разработка эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками способствует современному осмыслению педагогического наследия Я.А. Коменского. В качестве первого примера мы рассмотрели системные исследования в педагогике.

Второй пример современного осмысления относится к теории педагогических формаций П.Г. Щедровицкого [20]. Выделяя *три основные педагогические формации*, Щедровицкий связывает становление второй с именем Коменского: «Первую из них можно назвать катехизической (от греч. *Katechesis* – наставление, познание). Её становление связано прежде всего с религиозной педагогикой <...> Вторая формация, одним из пионеров которой является Ян Амос Коменский, складывается в конце XVI столетия. Её можно назвать эпистемологической (от греч. *episteme* – знание, понятие). <...> Коменский написал работу под названием «Пансофия» («всеобщая мудрость»), в которой он попытался систематизировать все имеющиеся на тот момент знания о мире <...> Наконец, третья формация, которую можно было бы назвать инструментальной или технологической (от греч. *Techne* – искусство, ремесло, мастерство), начинает бурно развиваться в конце XVIII и становится ведущей в конце XIX столетия <...> Одним из родоначальников этой формации следует считать Декарта с его «правилами для руководства ума» и «учением о методе» [20, с. 46].

Заслугой теории П.Г. Щедровицкого традиционно считается создание концептуальной модели истории развития педагогической теории и практики [9, с. 98], однако в области *комениологии* значение этой теории определяется, прежде всего, следующим:

- раскрытие *эпистемологической* направленности педагогического наследия Коменского в качестве его методологического основания;
- выявление *нелинейности* развития историко-педагогической мысли в разные исторические эпохи;
- разведение *инструментальной* педагогики и методологического основания педагогического наследия Я.А. Коменского.

Как видим, П.Г. Щедровицкий связывает *эпистемологическую* формацию не только с педагогическим наследием Коменского в целом, но и непосредственно с *пансофией*, с пансофическим знанием о вещах. Сегодня, согласно теории П.Г. Щедровицкого, мы находимся в *третьей, «инструментальной»* формации, предполагающей обучение *средствам*. По его мнению, это рождает следующие проблемы:

- допустимость употребления разных средств для достижения цели;
- потеря наиболее общих представлений о мире, связанная с дифференциацией знаний;
- «расслоение» знаний на три группы: знания-средства, знания об объектах и знания-нормы [20, с. 47].

Отмеченное П.Г. Щедровицким расслоение знаний создает предпосылку для рассмотрения всех трех формаций в *единой системе*, поскольку знания-средства, по его словам, в наибольшей степени тяготеют к *инструментальной* формации, знания об объектах (ср. у Коменского: «знание вещей») – к *эпистемологической*, а знания-нормы – к *катехизической*.

Исследователь подчеркивает, что в разные исторические эпохи формации существовали вместе с *доминированием* то одной формации то другой: «это не столько сменяющие друг друга фазы, сколько предельные типы, существующие одновременно и параллельно в рамках педагогической практики <...> Сначала преимущественным результатом образования были *нормы и действия*, а знания о мире и средства деятельности передавались по сопричастности. Затем центр тяжести в педагогической работе переносился на *знания о мире*, и при этом нормы поведения и средства отступают отступали на второй план. А сегодня фокусировка делается на *средствах мышления и деятельности*, при этом знания и нормы присутствуют как вспомогательные ситуативные элементы» [курсив мой – С. М.] [18, с. 47].

Заметим, что современное осмысление «катехизической» (П.Г. Щедровицкий) педагогической формации включает в себя современную интерпретацию диалога в системе средневековой педагогики. Так, классический диалог Алкуина с Пипином в «Вопроснике» Алкуина, который традиционно был хрестоматийным «отрицательным» примером «образчика катехизического метода обучения», в гуманистической интерпретации оценивается по-другому [17, с. 90–91]. «Учительская книжная ученость Алкуина, – пишет Ю.В. Сенько, – явленная в его удивительном Уроке загадок, по мере её исторического воссоздания вновь работает в иных временах, в иных областях как культурно-исторический тип учительского мышления, умереть которому не дано, если только усилиями гуманистическо-гуманитарной мысли будет длиться диалоговое собеседование разновременных и разнопространственных культур. Разноголосие – соголосие со-беседующих сторон» [17, с. 90–91].

Сравнительно-сопоставительный (компаративистский) метод дает возможность соотнести рассуждения П.Г. Щедровицкого о доминировании разных педагогических формаций с рассмотренным выше доминированием «рацио», «эмоцио» и «интуицио» в семантическом поле системной триады (соответственно «инструментальной», «катехизической» и «эпистемологической» формации). Анализ теории П.Г. Щедровицкого выявляет пробле-

му понимания термина «знание», связанную со смысловым «зазором» между «знанием об объекте» (Щедровицкий) и пансофическим «знанием вещей» (Коменский).

Поскольку «пансофию» и пансофическое («достоверное», «истинное») знание П.Г. Щедровицкий фактически *лишь обозначает*, не исследуя их сущностные характеристики, в дальнейшем (уже в его собственных работах) *эпистемологическая* формация стала называться *знаниевой* [20, с. 47], что не только существенно сузило значимость его учения о педагогических формациях, но и в определенной степени исказило содержание последнего: *знаниевая* педагогическая парадигма традиционно ассоциируется с педагогикой Просвещения, для которой характерно суммативное понимание целостности.

По мнению П.Г. Щедровицкого, в настоящее время складывается «какая-то новая, четвертая формация, которая смогла бы конструктивно объединить *нормы, знания и средства*, т.е. выступила бы в *синтетической* функции по отношению к уже имеющимся формациям» [20, с. 47]. Эту формацию автор называет *методологической (инновационной)*. Разные аспекты ее становления, связанные, прежде всего, с современными системными исследованиями в педагогике, могли бы определить контуры нового осмысления учения о педагогических формациях. Намеченный подход к осмыслению учения П.Г. Щедровицкого, подробное рассмотрение которого выходит далеко за рамки небольшой статьи, представляется чрезвычайно перспективным проектом в области изучения методологии историко-педагогических исследований, непосредственно направленных на выявление эвристического потенциала педагогического наследия Коменского в социокультурных условиях современного мира.

Третий пример эвристического метода работы с историко-педагогическими источниками связан с современным осмыслением драмы Коменского «Лабиринт света и рай сердца» в свете теории «Открытого произведения» У.Эко. Выбор «Лабиринта света» обусловлен его особой ролью в современной комениологии. Разные исследователи называют «Лабиринт света» «вершиной литературного творчества Коменского» (С. Скорвид), «одной из величайших книг общечеловеческого значения» (Ф. Йейтс), в которой совершается «решающий переход от человека в миру к миру в человеке» [26, с. 55], выражением авторского «философского кредо со всеми присущими ему характерными признаками» [6, с. 69].

В истории педагогики эта драма Коменского стоит у истоков традиции создания сочинений с «открытым педагогическим содержанием» [16, с. 4], раскрывающим единство воспитательных целей в контексте жизненного пути человека. По мнению З.И. Равкина, «Лабиринт света и рай сердца» – это своего рода методологический ключ к системе его [Коменского – С. М.] общественно-этических и педагогических воззрений [15, с. 81].

А.А. Лебеденко называет «Лабиринт света и рай сердца» Коменского первым в ряду «специальных произведений» педагогики сердца [11, с. 8]. Педагогика сердца как основа концепции духовно-нравственного воспитания постоянно обращается к наследию Коменского. Это находит отражение в многочисленных проектах Музея им. Коменского в Праге, в разных аспектах деятельности немецкого общества им. Я.А. Коменского (Comenius-Cesellschaft), Научно-исследовательского института им. Я.А. Коменского в Райхельсхайме (O.J.C.), [25, с. 15]. «Сердце зрячее как символ поздней философии Коменюса» – так назы-

вается исследование Э. Шаделя, в которой наследие Коменского рассмотрено в контексте формирования философии постмодерна [27, с. 383].

Педагогика сердца призвана противостоять «процессу смыслоутраты» в современном образовании (В.В. Давыдов, Ю.В. Сенько). Долгое время «книга вопросов» – «Лабиринт света и рай сердца» – пребывала в тени «Великой дидактики» – своего рода «книги ответов. XXI в. в отечественной комениологии открывается *новым* (впервые после перевода Н. Степанова, сделанного в 1904 г.) *переводом* «Лабиринта света и рая сердца» (переводчик С. Скорвид). После долгого перерыва в российской педагогике осознана необходимость подготовки человека к жизни в современном мире – «лабиринте света», полном соблазнов и искушений, где так легко потерять себя. Эта задача больше не сглаживается представлениями о социально однородном обществе, в котором нет лабиринтов, а есть только прямая дорога с ясными и конкретными указателями.

Отражая драму человеческой жизни, «Лабиринт света и рай сердца» сообщает читателю о том, что человек призван нести ответственность за свои поступки, что «никакой усвоенный им порядок не может гарантировать ему окончательного решения его проблем, и он должен идти вперед, принимая гипотетические решения» [22, с. 41]. С точки зрения У. Эко, это признак «открытого произведения».

Контекстный и герменевтический подходы к современному осмыслению этого сочинения Коменского позволили нам разработать *матрицу из десяти критериев* на основании теории «открытого произведения» У. Эко, изложенной в его труде под одноименным названием [22].

Остановимся коротко на каждом из разработанных критериев:

1. *Замысел открытого произведения совершенно ясно обозначает целое приключение, переживаемое культурой* [22, с. 49].

Это «приключение» в эпоху Коменского сопровождается *сменой мировоззренческих ориентиров*: мир расширяется, возникают новые жанры в литературе и искусстве, формируется наука Нового времени, испытывающая сильное влияние «внеаучных» факторов – философии, религии, искусства. Меняется представление об устройстве Вселенной и о месте человека в ней, отношении человека к природе: «Творец» выносятся за пределы «машины мира». Пересматриваются аристотелевские понятия физики и космологии [14, с. 43–70].

Из новой науки в *педагогическую систему Коменского*, ставшую основой педагогической науки со своим предметом, задачами и методологией, приходят отказ от эзотерической традиции, внимание к изучению вещей, а не слов; к механике и «механическим искусствам», а также – стремление упорядочить и классифицировать полученные знания.

2. *Результатом исследования вещей является не раскрытие природы вещей, а прояснение культурной ситуации в обозначении связей между различными отраслями знания и видами человеческой деятельности* [22, с. 59].

Здесь можно говорить о пансофическом характере междисциплинарности, о пансофии как прообразе междисциплинарного знания и основе разработки синтетического метода в педагогическом наследии Коменского (В. Кортхаазе, К.Э. Нипков, К. Шаллер и др.). Именно это, по мнению У. Эко, дает основание для восприятия барочной духовно-

сти как первого отчетливого проявления современного мировосприятия, открывает современному читателю сочинения эпохи барокко.

В эпоху барокко, отмечает У. Эко, впервые человек расстается с привычной каноничностью в науке и искусстве, оказываясь лицом к лицу с миром, который находится в движении и требует от него изобретательности. Открытое произведение предстает перед читателем в качестве *педагогического сообщения*, в образах и ситуациях которого постепенно прорисовываются образы реального мира, единого в своих основах и началах.

3. *В открытом произведении присутствуют созвучия – ассоциации, которые свидетельствуют о единстве разных способов познания мира, о взаимосвязи проблем из разных областей современной культуры, указывая на общие элементы нового миропонимания [22, с. 96].*

Образ «созвучий» удивительно перекликается с «трихотомиями» в текстах Коменского, мнению которого, трезвучие, состоящее из *основного тона, терции и квинты*, составляет «ядро» всех структур мира: «Посеянная во всем троичность представляет собой – как в вещах, так и в наших представлениях (таким же образом, как и в музыкальном созвучии) вечный корень вечной гармонии» («Предвестник пансофической мудрости»).

«Трихотомии» Коменского связаны исторической преемственностью с троичным подходом, актуальным сегодня для перехода от бинарной парадигмы к тринитарности, объединяющей в едином семантическом поле рациональный, эмоциональный и интуитивный подходы к познанию мира.

4. *Функция открытого произведения состоит в выполнении посреднической роли между абстрактной категорией научной методологии и живой материей нашего восприятия [22, с. 208].*

Связь между категориями научной методологии и непосредственным восприятием мира – одна из центральных проблем социокультурной ситуации XVII в. В эту эпоху, в преддверии Нового времени, в трудах Галилея, Ф. Бэкона, Р. Декарта, И. Кеплера, Р. Бойля и др. рождается наука Нового времени, роль которой в формировании европейской культуры не уступает по значению роли искусства, религии, философии. Научные ценности, их место в формировании миропонимания современного человека – одна из центральных проблем современной культуры.

5. *В открытом произведении отражена позиция наблюдателя, который переживает и переосмысливает свой собственный опыт истолкования и подражания [22, с. 234].*

Странник в «Лабиринте света и рае сердца», стараясь понять своё предназначение, постоянно пытается вжиться в чужой опыт, вспоминая при этом свой собственный. Он «в чужом доме гость», странствующий в сопровождении двух слуг, Всеведа и Обмана, по «царству царицы мудрости» или по «рынку» людской жизни как наблюдатель-путешественник, изучающий все проявления человеческих заблуждений, не останавливаясь надолго в пути и помня о цели своих странствий.

Тема странствий человека в «лабиринте мира» как пути к гармонии в своем сердце, пути к самому себе позже нашла продолжение в литературе эпохи барокко. Прежде всего, речь идет о знаменитом романе Гриммельстаузена о путешествиях Симплициуса (1668), написанном спустя почти полвека после «Лабиринта света и рая сердца».

6. *Открытое произведение имеет явно выраженную педагогическую функцию: содержанием такого произведения становится способ восприятия мира и его оценки* [22, с. 328].

С самого начала Коменский ориентирует читателя на то, что цель путешествий Странника состоит именно в выработке «способа восприятия мира и его оценки». Наблюдая разные сословия и разные ситуации в «лабиринте мира», Странник постоянно стремится оценить степень порядка, «упорядочить» ситуацию. Отсутствие порядка, которое герой Коменского во всем подмечает, воспринимается читателем не как неслепой и неисправимый беспорядок, но как к плодотворный, ведущий героя в «рай сердца». Я.А. Коменский говорит читателю о необходимости самостоятельных поисков своего пути в мире, где необходимо ориентироваться не на внешние, а на внутренние критерии, не «идти как скот за толпой», а «наблюдать и испытывать». Такая позиция позволяет сопоставить образы «лабиринта» и «порядка» с современными представлениями о хаосе и порядке.

7. *Открытое произведение как «эпистемологическая метафора» (У. Эко) связывает представленную в нём историческую ситуацию с нашим временем* [22, с. 76].

Человеку XVII столетия предстояло самостоятельно найти дорогу в «лабиринте света» – земном мире. По мнению Я.А. Коменского, этот мир «есть рынок, наполненный разными товарами и людьми, которые эти товары продают, покупают и рассматривают» («Единственно необходимое»).

Лабиринт – распространённый образ современного мира. В то же время выявление новых смыслов старой метафоры раскрывает возможности установления новой человеческой меры в сопоставлении исторических форм рациональности в новых поисках [14, с. 182-183].

Эпоха Я.А. Коменского связана с нашим временем множеством ассоциаций: мир сегодня «раздвигается» (особенно для России), фрагменты его множатся, он представляется не прямой дорогой, а лабиринтом. Продолжается формирование глобального сознания; завершилась секуляризация знаний; наука, религия и искусство потеряли единство. Как писал Я.А. Коменский, люди редко ходят по одному лабиринту, обычно – сразу по нескольким («Единственно необходимое»). В наше время к ним прибавились лабиринты виртуального мира.

8. *Произведение предстаёт как открытая структура, которая воссоздает относительность научных знаний о человеке, двусмысленность нашего бытия в мире, по меньшей мере, как его описывают естественные науки, философия, психология, социология* [22, с. 343].

«Двусмысленность» проявляется как в самом названии сочинения Коменского («Лабиринт света и рай сердца»), так и в его многочисленных ситуациях. «Двусмысленность» сопровождает повсеместный перенос вероятностных представлений в сферу морали. Достаточно вспомнить описание суда в замке Королевы Мудрости, во время которого Пьянство оборачивается Веселостью, Похоть – Любовью, Лениность – Добродушием и т.д.

Двойствен и образ очков: одни очки Странник получает в лабиринте света, другие – в раю сердца.

9. *Открытое произведение – органичное произведение, способное выразить самое себя во всех своих структурных связях, приводит к состоянию ясности, которое есть не что иное, как состояние самопознания* [22, с. 347].

Здесь мы снова обращаемся к педагогическому значению открытого произведения. Структурные связи между элементами многомерной структуры пансофии Я.А. Коменского выявляют разные аспекты ясности. Настоящая ясность – в «раю сердца»: только здесь Странник снимает очки, искажающие действительность, только здесь лицо его собеседника не скрыто маской.

Приближение к истине – это не всегда приближение к ясности. Так, например, в представлении об атомах как маленьких шариках больше ясности, чем в истинной картине, которую дает квантовая механика (К.С. Льюис). Коменский раскрывает перед читателем парадокс: приближение к истине приближает человека не к ясности, а к проблеме самопознания.

10. Части открытого произведения таким образом расположены в контексте целого, что целостность, направляет свое собственное выявление [22, с. 399].

Центральное событие «Лабиринта света и рая сердца» происходит в «раю сердца». Каким образом оно предвосхищает себя? Коменский ставит вопрос о том, как найти переход из «лабиринта света» в «рай сердца». Без этого невозможно восстановить утраченную целостность духовного, душевного и телесного начал в человеке. В этом заключается цель странствий в «лабиринте света». Коменский призывает читателя не терять времени на этом пути.

Выявление эвристического потенциала педагогического наследия Я.А. Коменского сопровождается осмыслением его категориального аппарата («пансофического лексикона») на новом онтологическом и гносеологическом уровнях. Так, категория «открытого произведения» (У. Эко) соотносится с «первой ступенью к пансофии» – «миром возможности» [7, т. 2, с. 338]: «открытость», по мнению У. Эко, способствует сохранению «одной из самых дорогих ценностей» современной культуры, поскольку «побуждает нас постигать, чувствовать и, следовательно, видеть мир в соответствии с категорией возможности» [22, с. 232].

Приведенную выше систему критериев в разных вариантах можно приложить и к другим сочинениям Я.А. Коменского, в совокупности составляющим его педагогическое наследие. В целом разработанная система критериев:

1) выявляет гуманитарные основы педагогического наследия Коменского, а также делает возможным их осмысление в социокультурном контексте современного мира, поскольку отражает переход ситуации из рамок социального опыта в горизонт культуры [16, с. 7].

2) способствует осмыслению текста на трех уровнях:

- в социокультурном контексте;
- в собственном контексте (среди сочинений того же автора);
- во внутреннем строении, допускающем множество интерпретаций.

3) раскрывает суть понимания как «восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления автора» [21, с. 30].

Подведем итоги. В отечественной и зарубежной комениологии стал нарицательным тезис о том, то в педагогическом наследии Я.А. Коменского, опыт которого принадлежит своему времени, следует видеть не карту, а компас. При разработке современных методов эвристической работы с историко-педагогическими источниками таким «компасом»,

методологическим ориентиром может стать тезис Я.А. Коменского о «трех ступенях достоверного знания: эмпирической, эпистемической и эвристической» («Пансофия»), его представления об эвристическом знании как «высшей ступени или венце» познания, «последней вершине мудрости», которые подводят итог развитию идеи пансофийности в педагогическом наследии Я.А. Коменского, выявляют его эвристический потенциал.

Список литературы:

1. *Баранцев, Р. Г.* Становление тринитарного мышления / Р. Г. Баранцев. – М., 2005.
2. *Богуславский, М. В.* История педагогики как наука и учебный предмет / М. В. Богуславский // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции – XXIX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Волгоград, 12–14 ноября 2012 г. / под общ. ред. М. В. Богуславского и С. В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во ВСГПУ «Перемена», 2012. – С. 9–15.
3. *Богуславский, М. В.* Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–96.
4. *Бим-Бад, Б. М.* Аксиомы панпедии Коменского / Б. М. Бим-Бад // Бим-Бад Борис Михайлович : официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=100.
5. *Бобрышов, С. В.* Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания / Сергей Викторович Бобрышов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 16 с.
6. *Джибладзе, Г. Н.* Философия Коменского / Г. Н. Джибладзе. – М., 1982.
7. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – М., 1982.
8. *Краевский, В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М., 2001.
9. *Копыл, А. Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 98–101.
10. *Лаптева, Л.* Русская дореволюционная комениология / Л. Лаптева // Folia Historica Bohemica. Vol.15. – Praha, 1991.
11. *Лебеденко, А. А.* Философия сердца в гуманной педагогике / А. А. Лебеденко. – М., 2005.
12. *Льюис, К. С.* Человек отменяется, или мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, чему учат в старших классах английских школ / К. С. Льюис // Собр. соч. в 8 т. Т. 3. – М., 1999. – С. 371–404.
13. *Марчукова, С. М.* Идея пансофийности. Генезис, развитие, педагогической потенциал / С. М. Марчукова. – Саарбрюккен: Lambert, 2011.
14. *Марчукова, С. М.* Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света» / С. М. Марчукова. – СПб., 2006.

15. *Равкин, З. И.* Великий реформатор школы. К 400-летию со дня рождения Я. А. Коменского / З. И. Равкин // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 81–85.
16. *Роботова, А. С.* Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы / Алевтина Сергеевна Роботова : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.
17. *Сенько, Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М., 2000.
18. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторский. – М., 2007.
19. *Ципр, М.* Развитие Коменским принципов гуманистического воспитания / М. Ципр // Советская педагогика. – 1971. – № 2. – С. 61–64.
20. *Щедровицкий, Г. П.* Пространство свободы / Г. П. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1.
21. *Щедровицкий, Г. П.* Методологические проблемы понимания / Г. П. Щедровицкий, С. Г. Якобсон // Мышление и общение. Материалы Всесоюзного симпозиума. – Алма-Ата, 1973.
22. *Эко, У.* Открытое произведение : пер. с итал. / У. Эко. – СПб.: Симпозиум, 2006 – 412 с.
23. *Bibliotheka Trinitariorum. International Bibliography of Trinitarian Literature / Ed. by E. Schadel. Muenchen. – Vol. 1: 1984; vol. 2: 1988.*
24. *Kips, M.* Some aspects of drama education in the works of J.A. Komensky / M. Kips // International conference «The Legacy of Johannes Amos Comenius to the Culture of Education». – Prague, 2007.
25. *Piaget, J.* Die Aktualität des Johann Amos Comenius / J. Piaget // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius – Gesellschaft. Berlin, 2005. – S. 543–571.
26. *Schadel, E.* Sehendes Herz (cor oculatum) – zu einem Emblem des spaeter Comenius / E. Schadel // Schriften zur Tradik und Ontodynamik. – Frankfurt am Mein, 2003.
27. *Treml, A. K.* Die utopische und reale Dimension in den Schriften des Johann Amos Comenius / A. K. Treml // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius-Gesellschaft. – Berlin, 2005. – S. 858–873.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2