

# 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 предстает 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](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