ОТЗЫВ

официального оппонента, доктора философских наук, доцента Степановой Анны Сергеевны на диссертацию Поляковой Марии Александровны по теме «Становление базовых моделей западноевропейской школы в XV–XVI веках», представленной на соискание ученой степени доктора педагогических наук по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Актуальность темы диссертационного исследования, проведенного М.А. Поляковой, обусловлена следующим: во-первых, принадлежностью российской (в прошлом, советской) школы в целом к европейской системе образования, во-вторых, нарастающими тенденциями глобализации в области общего образования и связанными с ними особыми требованиями к образовательным организациям и их персоналу. Кроме того, изучение опыта западноевропейского школьного образования на этапах его формирования и нормативного оформления позволяет лучше понять те процессы, которые происходили и происходят в современной отечественной школе, представить пути ее дальнейшего развития и возможного реформирования. Как социальная структура (педагогическая институция) школа с её особым, отличным от повседневного *пространством*, в пределах которого осуществляется передача опыта (обучение), подтверждает свой статус особого места, где решаются определенные педагогические задачи. При этом становится особенно очевидным, что именно в школе формируются такие устойчивые (базовые) отношения, как взаимосвязи ученика (учащегося) с учителем (обучающим), другими учениками и семьей.

Школа и взаимоотношения внутри нее сегодня, – это продукт долгого институционального развития, и то, что она собой представляет, со своей образовательной средой, системой отношений внутри коллектива учителей и учеников, принципами организации обучения и воспитания, требует от исследователя четкого логического механизма изучения. На наш взгляд, автору удалось разработать и применить такой точно выверенный подход, что обусловливает *научную актуальность* диссертации. Так, в качестве инструмента исследования М.А. Полякова использует конкретно-исторические абстракции (базовые модели), в основу которых положен ряд конструктов-дихотомий (ученик-учитель, ученик-ученик, ученик-семья), что позволяет типологически четко представить историю школы. Таким образом, автор предлагает модель ее рациональной реконструкции, ориентируясь на подход Р. Рорти, в отличие от подхода М. Вебера, а именно: противопоставляя конкретные, исторически обусловленные реализации (аналоги «генетических типов») аналогам «чистых типов», тем самым воспроизводя «этапы отшлифовки модели» и осуществляя собственно историческую реконструкцию.

Практическая актуальность диссертационного исследования определяется включением в научный оборот ряда ранее не описанных источников (школьных уставов XVI в.) и оптимизацией терминологического аппарата историко-педагогической науки путем введения в него понятий «базовая модель школы», «школа-штудиум», «школа-конвикт».

Степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, обеспечивается четкостью и системностью методологических оснований, адекватностью примененных методов исследования,

Вх. № 01-14/35 от 16.03.2023
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (ФГБНУ «ИСРО РАО»)

широкой источниковой базой, анализом понятийно-терминологического аппарата, доказательностью и непротиворечивостью проведенного анализа.

Достоверность и новизна научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, кроме указанной выше оптимизации терминологического аппарата историко-педагогической науки, обусловливаются определением параметров и основных характеристик базовых моделей школ (школы-штудиум и школы-конвикт) и показом в историко-педагогической ретроспективе динамики базовых моделей западноевропейской школы.

Логика построения и структура диссертации соответствуют требованиям ВАК, предъявляемым к диссертационным исследованиям.

Во *введении* обоснована актуальность темы исследования; определены его объект, предмет, цель, задачи, теоретико-методологическая база и методы; охарактеризованы понятийный аппарат и источниковая база; представлены этапы исследования; раскрыты его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; отражены достоверность и обоснованность результатов исследования; показана сфера апробации и внедрения, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В *первой главе диссертации «Базовая модель школы как концептуальное ядро онтогенеза западной образовательной системы»,* состоящей из трех параграфов, представлены комплексный анализ терминологического аппарата исследования и его методологии. Центральное понятие исследования, являющееся одновременно его основополагающим принципом и инструментом научного познания, – конструкт «базовая модель школы» выстраивается на основе других категорий, первой из которых выступает собственно школа.

В результате анализа главных интерпретаций школы как социального и педагогического явления в диссертации отмечается, что при любом ее истолковании (как социального явления, типа культурного наследования, педагогической институции, дисциплинарного учреждения, зеркала общества) *школа* представляет собой обобщенный материализованный феномен образовательного поля современного западного мира, глубоко уходящий своими корнями в систему общественного разделения труда.

В диссертации отмечено, что существующая множественность трактовок понятия школы предполагает его полноценную интерпретацию при учете ряда ключевых аспектов: историко-генетического; социально-политического; организационно-экономического; дисциплинарно-пенитенциарного; психолого-педагогического и идеологического. В роли агента социализации личности школа прошла долгий и сложный путь от зарождения и развития до укоренения в западном обществе. Наряду с наставничеством и ученичеством она является одним из типов культурного наследования человечества, которому соответствует собственный универсально-понятийный социокод. Школа и, вместе с ней, дисциплина, вызревают в недрах профессионально-именного социокода, соответствующего традиционному обществу. Будучи генетически связана с ученичеством и наставничеством, школа не только представляет собой определенный тип культурного наследования или некую педагогическую институцию, но и является особой (коллективной) формой образования.

Автор исследования опирается на теорию рациональной реконструкции прошлого, раскрывая универсальный характер школьного образования в истории человечества

посредством концепта «базовая модель школы», понимаемого как «конструктивный принцип», связывающий факты педагогического прошлого в ряду генезиса, формирования, развития и нормативного оформления школы как особой педагогической институции и средства легитимации образования.

Выделяются две базовые модели, нормативно оформившиеся в XVI в. и условно обозначенные как «школа-штудиум» и «школа-конвикт». Первая реализовалась в так называемых народных школах Мартина Лютера и его последователей, вторая – в коллегиумах Общества Иисуса. Выделение указанных моделей связано с существованием трех базовых дихотомий, характеризующих внутришкольную структуру (своего рода, «образовательную среду» школы): «ученик-учитель», «ученик-ученик» и «ученик-семья» и позволяющих четко представить как саму модель школы путем раскрытия ее субъектных составляющих, так и связать с ней соответствующий исторический и нормативный материал.

Указанные дихотомии задают строгую рамку исследования, выступающую в качестве *матрицы* предлагаемого моделирования. Наиболее значим в этой матрице параметр «кто», отражающий субъектные отношения процесса образования, поскольку, кроме обучаемого (ученика), он учитывает того, кто реализует процесс (учителя), равно как и административный компонент и иных участников образовательного процесса (родителей).

Как полагает М.А. Полякова, школа как педагогическая институция задается двумя базовыми дихотомиями: «ученик – учитель» и «ученик – ученик». Это своего рода минимальная (линейная) модель школы, примером которой выступает «школа-конвикт» (иезуитский коллегиум).

Третья базовая дихотомия («ученик-семья») и формируемая ею вторичная (небазовая) дихотомия «учитель-семья» задает более сложную модель школы, превращая ее из линейной в некий треугольник (своего рода трихотомию) с вершинами *ученик-учитель-семья* и порождая такой ключевой вопрос педагогики, как взаимодействие семьи и школы. Такая «трехвершинная, трихотомическая» школа, описываемая базовой моделью *школа-штудиум*, складывается в XVI в. в ходе Реформации.

Вторая глава диссертации «Зарождение и развитие основных признаков западноевропейской школы» посвящена описанию педагогического прошлого (от античного периода до XV в.) посредством выделенных моделей (типов). В исследовании дана характеристика основных типов античной школы древнегреческого периода (Г.Б. Корнетов), показан вклад античных моделей школы в формирование педагогической традиции западного общества. Особо характеризуется иудейская система образования, которая предполагает тесное взаимодействие семейного обучения со школьным.

В диссертации высказано предположение, что длительное взаимодействие иудаизма с эллинистическим миром во многом подготовило почву для зарождения, оформления и принятия христианского вероучения, которому было суждено произвести переворот как в самосознании западного человека, так и в образовании. Педагогический характер новой религии заключался в идее обновления человека, предполагающей его неограниченные возможности в плане воспитуемости.

Автор считает, что с точки зрения школьной типологизации (выдвинутых моделей) раннехристианскую школу (в рамках общины) трудно отнести к какой-либо

модели однозначно. Сообщества первых христиан, без сомнения, несут признаки «школы-конвикт» как замкнутой (но открытой для новых адептов) организации с сильными индоктриальными элементами. В то же время христиане собирались вместе именно на проповедь, для катехизации, то есть, с целью обучения (основам веры), что позволяет рассматривать подобные собрания как «школы-штудиум». Таким образом, здесь снова прослеживается некий типологический синкретизм, что, по всей видимости, являлось на тот момент объективным фактором развития нового учения и его недостаточно сформировавшейся, еще непрочной организации.

Автор показал, как в процессе своего развития средневековая (христианская) школа вырабатывает достаточно зрелую образовательную программу, известную под именем схоластики и включавшую такие элементы, как тривиум и квадривиум.

Отмечено, что с подъемом городов возникают и все больше распространяются соборные школы и коллегиумы, на базе которых со временем открываются университеты. В отличие от монастырских школ (конвиктов), такие школы, как правило, не предполагали отрыва ученика от семьи, что позволяет рассматривать их как «школы-штудиум».

Автор констатирует, что к концу средневековья западный мир получил единую многоуровневую образовательную систему, которая еще во многом сохраняла связь с церковью, но постепенно приобретала более светский характер. В этот период складываются многие признаки современной школы как педагогической институции, что свидетельствует о процессе ее институционализации. Для ее полного оформления в социальный институт была необходима своего рода унификация школьного знания, невозможная без выработки общих норм и правил преподавания, обучения, поведения и т. д., установлению которых способствовало изобретение в 1445 г. книгопечатания.

В *третьей главе диссертации «Основные новации в западноевропейской педагогической теории и практике школы XV–XVI веков»* охарактеризовано становление западноевропейских школ, в частности, основанных на высоких принципах и идеалах гуманизма, отчасти воспроизводящих древнегреческую пайдейю (школы Гуарино и Витторино). Несмотря на то, что широкого распространения этот опыт не получил, он демонстрирует стремление школьного образования к некоему регулятивному оформлению.

В диссертации показано, что на историю Западной Европы и – в том числе – на развитие западноевропейского образования, а также его дальнейшую институционализацию в XVI в. повлияли такие важные события предыдущего столетия, как: изобретение книгопечатания, падение Византии (1453) и открытие Америки. Первое, с одной стороны, стимулировало унификацию образования и обеспечивало его тиражирование в бóльших масштабах, с другой – требовало упорядочения образовательных систем. Падение Византии привело к массовому оттоку из Восточной Римской империи «ученых мужей» и к их вхождению в уже подготовленную гуманистическую среду, а также к невиданному ранее распространению древнегреческого языка и книжных знаний. Открытие Америки привело к перемещению торговых путей из Средиземного моря в Атлантику и смещению многовековых маршрутов взаимодействия народов и культур.

В исследовании утверждается, что в указанный период европейской истории отчетливо проявились противоречия средневекового и раннеренессансного образования, вызывавшие критику существующей школы и разработку альтернативных

образовательных систем (утопии). Изменившиеся экономические, политические, культурные условия требовали совершенно «новых» людей – специалистов, однако традиционная система образования не была рассчитана на массового ученика и на массовое обучение. Более того, традиционные методы обучения и воспитания противоречили требованиям времени и высоким идеалам, выдвигаемым гуманизмом.

Рассмотренные в данной главе примеры критики школы (Эразм, Вивес, Рабле, Монтень) и умозрительные образовательные проекты (Мор, Эразм, Кампанелла) отражают именно это противоречие.

Показано, что гуманистическая критика традиционной школы (позитивные образовательные программы) в целом ограничивалась проблемами взаимоотношений ученика и учителя и оптимизации учебного процесса в отношении его содержания (актуализация знания) и организации (опора на принципы наглядности и сознательности обучения). Вопросы взаимоотношений учеников и участия в образовательном процессе семьи гуманисты не рассматривали, полностью замыкаясь в пределах дихотомии «ученик-учитель». Поэтому вполне понятно, что школа и так называемое «образование государя» различаются у них весьма нечетко.

В целом не выходят за пределы дихотомии «ученик-учитель» также утопические проекты (модели) образования гуманистов. Следуя примеру идеализированного полиса Платона («Государство»), гуманисты создавали при их помощи некое виртуальное образовательное пространство, служащее воспитанию личности в рамках специально организованной среды для жизни в этой же среде.

В диссертации отмечено, что подобный опыт определил перспективы дальнейшего развития образовательных структур именно касательно организации образовательного пространства. Наличие в гуманистической мысли и затем в образовательной практике XVI в. сходных позиций в отношении обучающих материалов подтверждают общие теоретико-практические тенденции в образовании.

М.А. Полякова считает, что в социальных построениях гуманистов намечается также выделение имплицитных признаков дихотомии «ученик-ученик». Так, в «детских опусах» Эразма и «Практике латинского языка» Вивеса можно видеть детей (учеников), совместно решающих определенные насущные проблемы – как спрятаться от сурового учителя или как вернуть друга к учебе. Друзья Евсевия, которые пришли в его чудесный сад к завтраку («Благочестивое застолье»), также образуют некое ученическое (псевдо-апостольское, как кажется) сообщество. Можно выявить некоторые типы отношений, возникающие в процессе общения, между жителями Утопии и Города Солнца.

Автор констатирует, что сообщество учеников в указанный период воспринимается как неоспоримый факт образовательной системы (будь то в реально существующей и подвергаемой критике или умозрительной) и, следовательно, следующим шагом в эволюции школы должна была стать организация данного сообщества – с помощью соответствующей дисциплины, правил, расписания и всего того, что образует обязательные атрибуты школы как таковой.

Непосредственно рассмотрению базовых моделей школ посвящены *четвертая и пятая главы* диссертации. В *четвертой главе «Закрепление базовой модели "школа-штудиум" реформаторским движением в Германии и Швейцарии»* раскрываются характерные черты модели посредством анализа нормативных документов немецких реформаторов – школьных уставов (в составе церковных).

Так, первый такой устав (учебный план) латинской школы для города Эйслебена с трехклассным делением школьников и четкой образовательной программой был составлен в 1525 г. Иоганном Агриколой. В следующем году аналогичная школа была открыта в Нюрнберге Филиппом Меланхтоном. Массовое открытие протестантских латинских школ и составление школьных уставов (в рамках церковных) начинается после 1527 г., когда был выявлен низкой уровень христианского воспитания и образования населения в целом. Это побудило Лютера к работе по созданию катехизисов, а Меланхтон составил так называемый «Саксонский учебный план», ставший затем основой всех дальнейших школьных уставов в германских землях.

В работе сделан обоснованный вывод о том, что учебный план Меланхтона и Брауншвейгский школьный устав (1528), закрепившие деление учеников на три класса, содержавшие образовательные программы для каждого класса (Меланхтон), а также требования к назначению учителей (шульмайстеров) и организации их материального содержания и проживания (Бугенхаген), заложили основы полноценной нормативной системы школьного образования в северогерманских землях.

В Южной Германии образцом школьных уставов стал Вюртембергский устав 1559 г., предусматривающий деление учеников на шесть классов, дифференциацию их по успешности внутри классов и вводивший весьма строгие правила поведения как для учеников, так и для учителей.

Проведенный анализ указанных Уставов позволяет судить о наличии в системе школьного образования германских земель XVI в. четких повторяющихся признаков организации внутришкольных субъектно-субъектных отношений, вписывающихся в дихотомийный набор предпринятого в исследовании моделирования. Это позволяет утверждать, что в пореформенной (конфессиональной) Германии сложилась особая модель школы, условно обозначаемая как «школа-штудиум», что означает такой тип обучения («чистый» тип), при котором учащиеся сохраняют связь с семьей и домом, посещая школу только с целью получения и освоения определенных знаний и компетенций. Нормативное оформление такого типа школы продолжилось в XVII в., получив свое наиболее полное воплощение в уставе Schulmethodus, вводившем в этом герцогстве всеобщее начальное образование.

В исследовании показано, что «школа-штудиум» имеет свои принципиальные характеристики, которые могут быть сведены к трем базовым дихотомиям: «ученик – учитель», «ученик – ученик» и «ученик – семья», ключевой среди которых дихотомия «ученик – семья» отражает сохранение в «школе-штудиум» связи посещающих школу учеников с семьей и домом. Эта дихотомия не просто является главным отличием «школы-штудиум» от «школы-конвикт», но и предполагает регулярное взаимодействие образовательной институции с родными ученика.

В диссертации подчеркивается также, что опыт Лютера (религиозный и педагогический) не был уникальным. Наряду с ним, собственные проекты образования (прежде всего, религиозного) предлагали и другие деятели реформационного движения (действовавшие в Швейцарии) – Цвингли, Кальвин, Курионе (итальянец по происхождению). В целом их образовательные программы не выходят за рамки разработанного Лютером и его соратниками плана религиозно-педагогических реформ и во всех случаях обращает на себя внимание четкое позиционирование фигуры отца (Hausvater) как проводника первых знаний, маркирующее принадлежность «школы-штудиум» реформатскому образовательному полю.

В *пятой главе диссертации «Закрепление базовой модели "школа-конвикт" контрреформационным движением иезуитов»* анализируется деятельность Общества Иисуса по организации школьного дела. Отмечено, что иезуиты обратились к проблемам школьного образования в ходе своей миссионерской деятельности, направленной на восстановление пошатнувшихся в ходе Реформации позиций католической церкви. Основы религиозно-этического образования для подготовки к вступлению в Общество Иисуса и, в то же время, для формирования профессиональных управленцев, верных одновременно католицизму и светским властям, были изложены уже в первом программном документе Ордена – Конституциях Игнатия Лойолы.

Важные черты «школы-конвикт» раскрываются в диссертации посредством анализа единого школьного устава иезуитов – «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu» (1599), который унифицировал систему иезуитских коллегиумов и установил строгие правила организации школьного дела во всех католических странах. Структурно Ratio Studiorum представляет собой свод правил для всех участников учебного процесса.

Разъяснено, как реализовывалась модель «школы-конвикт» через иезуитский коллегиум. Сущность такого типа обучения состояла в следующем: изъятые из кровнородственной семьи учащиеся (готовящиеся к вступлению в Орден студенты-схоласты) помещались в особую образовательную среду: в такой «орденской семье», в отсутствие реальной дихотомии «ученик-семья», и происходило гуманитарное по своей сути иезуитское образование, обеспечивавшееся совместным проживанием учеников и учителей (как членов Ордена) в конвикте.

В *Заключении* диссертационного исследования обобщены его результаты, сформулированы основные выводы, определены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Библиография исследования содержит 407 источника: 289 – на русском языке, 118 иноязычных).

Теоретическая и практическая значимость работы определяются:

– актуализацией проблем школы и школьного образования с точки зрения их концептуального анализа посредством конструкта «базовая модель школы»;

– смысловым и содержательным наполнением терминов «школа-штудиум» и «школа-конвикт» конкретным нормативным (эмпирическим) материалом;

– системно-целостной реконструкцией истории западноевропейской (континентальной) школы;

– научно-теоретическим обоснованием историко-педагогического моделирования (на основе рационального реконструирования прошлого) и типологизации (посредством «идеальных типов») в качестве особых историко-педагогических методов комплексных методик и методологии исследования;

– определением познавательного и эвристического потенциала историко-педагогического моделирования и типологизации, возможности их использования в дальнейших педагогических исследованиях (дихотомийный набор);

– введением в научный оборот новых историко-педагогических источников – школьных уставов германских земель XVI в.;

– возможностью разработки различных курсов по направлению педагогического образования, в частности дисциплин, касающихся качества образования, менеджмента в образовании и инновационных процессов в образовании.

Отдельно следует отметить наличие понятийно-терминологического аппарата, включающего также термины на древнегреческом и латинском языках, и анализируемого, начиная со времен античности и вплоть до современности.

Автор особо подчеркивает, что практическим «воплощением» использования отдельных результатов исследования стало учебно-методическое пособие «Педагогика Cinquecento» для студентов, магистрантов и аспирантов педагогического и в целом гуманитарных направлений подготовки, что, несомненно, можно только приветствовать.

В тексте автореферата и диссертации представлены полученные соискателем результаты, которые нашли отражение в ряде публикаций, из них три монографии, 21 статья в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ и три статьи в изданиях, индексируемых в международных реферативных базах (включая Scopus Web Science). Автореферат дает четкое представление о выполненном исследовании.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенное Марией Александровной Поляковой исследование носит оригинальный, самостоятельный, завершенный характер, а также имеет, безусловно, важное значение для историко-педагогической теории и педагогической практики.

Положительная оценка работы не исключает ряда вопросов/замечаний автору по существу данной диссертационной работы.

1. Отмечая совершенно справедливо эллинизм как качественно новый этап в развитии античного мира (с. 126, 136, 138), автор не упоминает о воззрениях эллинистическо-римского периода, следовало бы упомянуть, например, о образовательных идеях стоиков, повлиявших на становление римской системы образования, о педагогической программе Панэтия, о школе Квинта Секстия, ведь это то, что повлияло на формирование христианской парадигмы.
2. В диссертации предложен анализ взглядов (не всегда педагогических) Кальвина, Цвингли, Курионе, не создавших, по замечанию самого автора, каких-либо существенных институализированных школьных систем (с. 273-276. Но, поскольку им уделено внимание, было бы целесообразно сравнить их подходы с проектом Лютера, изложенным подробнейшим образом.
3. В тексте диссертации не всегда четко разведены термины «тип» и «модель», хотя в качестве ключевого понятия исследования все же заявлена «базовая модель школы».
4. Чем обусловлены географические рамки исследования, их ограничение германскими землями (включая Швейцарию) и территориями, попавшими под влияние Ордена Иисуса (в целом, нечетко определенными)?

Однако, все указанные замечания не влияют на общую положительную оценку проведенного исследования.

Заключение

Проведенный анализ работы позволяет сделать следующий вывод: диссертация Поляковой Марии Александровны по теме «Становление базовых моделей западноевропейской школы в XV–XVI веках», представленной на соискание ученой степени доктора педагогических наук по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, в полной мере соответствует

требованиям пп. 9-11, 13, 14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации № 842 от 24 сентября 2013 г., предъявляемым к докторским диссертациям, а автор исследования Полякова Мария Александровна заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по научной специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования.

доктор философских наук по специальности 09.00.03 – история философии,
доцент, профессор кафедры философской антропологии
и истории философии ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»
Степанова Анна Сергеевна

Выражаю согласие на обработку персональных данных

14. 02.2022

Информация об официальном оппоненте:

Ученая степень: доктор философских наук по специальности 09.00.03– история философии)
Ученое звание: доцент
Место работы: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Должность, подразделение: профессор кафедры философской антропологии и истории философии

Контактная информация:
Почтовый адрес организации: 191186 Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 5.
Рабочий телефон: +7(812)2323157
E-mail: A-Step@mail.ru