

---

---

# ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕДИЦИНЫ

---

---

## ИСТОРИЧЕСКИ РАННИЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ\*

**В.Г. Безрогов**

Институт теории и истории педагогики  
*ул. Павла Корчагина, 7, стр. 1, Москва, Россия, 129626*

**Т.Н. Матулис**

Кафедра истории России  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 10-1, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматривается взаимодействие учителя и ученика как базовая педагогическая парадигма, сложившаяся еще в дошкольный период и продолжающая существовать вплоть до нашего времени внутри и параллельно школе как учреждению. Авторы анализируют особенности ученичества в контексте различных педагогических культур, показывают сложности познания данного феномена.

**Ключевые слова:** учитель, учительство, ученик, ученичество, педагогический процесс, неформальное обучение, индивидуальное обучение.

Начиная с самых ранних этапов истории педагогики и образования в целом индивидуальное обучение складывается раньше, нежели появляются институционализированные образовательные учреждения — школы. Индивидуальное обучение выступает в виде двух взаимосвязанных форм: учительства и ученичества.

Эти формы первыми вычлняются из семейного и группового обучения ранних архаических человеческих обществ, намного раньше, нежели первая школа как образовательное учреждение. Они заложены в основу многих древних философских систем. Мышление конфуцианского, буддистского, античного философа, талмудиста, улема, отца церкви, теолога, схоласта и многих других опирается во многом на учительско-ученическое взаимодействие как основание существования их философского дискурса. Направленность, особенности и правила такого взаимодействия могут быть различны, но налицо учительско-ученический интер-

---

\* Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

субъектный характер рождения и передачи знания и мудрости, не требующий обязательной школы. Уже при зарождении и на ранних этапах эволюции религиозно-философской мысли ученичество стало ее питательной средой, условием существования и способом трансляции. Религия и философия утвердили фигуру Учителя как мудреца, хранителя и объяснителя истины; как краеугольного камня для существования человечества и его духовной культуры.

Учительство и ученичество, лежащие в основе любой педагогической системы, — две стороны одного процесса передачи социокультурного наследия. Каждая одновременно монологична и диалогична. Более того, обе стороны одновременно стремятся к сотрудничеству и — соперничают друг с другом. Соперничество ведет к попытке решения своих целей через и посредством другого, сотрудничество — к достижению общих целей посредством вкладывания в работу себя.

Важной частью общей готовности к учительству и ученичеству в истории педагогических культур является идентификация действующих лиц как учителя и ученика. В традиционных обществах постижение определенного уровня традиции/профессии позволяет считать того или иного индивида наставником молодежи; его учительство обычно совпадает с его обычными занятиями. Переход ребенка в состояние ученика сопровождается сложными обрядами. Именно с них начинается путь, который приводит к преобразованию ученика в того, кто сам может обучать. На этом пути один обеспечивает доступ, готовит посвящение в мифы, знания, опыт группы. Другой проходит испытания, посвящающие его в ученики, а затем и в полноправные члены какой-то группы, его настраивают на почитание учителя и того, что тот сообщает. Учитель и ученик обретают самоидентичность друг в друге.

Отношения учителя и ученика образуют свой набор текстуальных свидетельств, только частично совпадающий с комплексами источников по истории домашнего обучения и по истории школы. Это специфические «тексты учительские», «тексты ученические» и тексты их общения друг с другом. В последнюю группу входят и нормативные акты и правила поведения. Примером таких правил может выступать «Манавадхармашастра», древнеиндийский памятник [5. С. 166—171]. В нем наглядно продемонстрировано текстообразование, связанное с интересубъектностью ранних видов обучения: бытие (бытийность) учителя и небытие (не-, переходящее в событийность) ученика.

В разных культурах и эпохах формируются различные механизмы создания потребности ученика в учителе. В парадигму учительства заложено решение проблемы достижения необходимого впечатления, производимого учителем на обучающегося у него.

Для возникновения имиджа учителя необходим хотя бы один ученик. Отдельным вопросом выступает образ того содержания, которое планируется быть переданным, релевантность этого образа той среде, из которой выходит ученик. Предполагается, что с помощью наставника ученик находит себя — в копировании учителя, в овладении самостоятельным поведением в профессии, в инкультурации, в приобретении чувства идентичности или принадлежности какой-либо

группе людей и т.п. Поэтому расставание с учителем — при всей его минорности — пожалуй, самое оптимистичное из всех возможных в человеческой жизни расставаний: оно имеет заложенную в ученика перспективу.

Образ учителя, предъявляемый ученику, содержит в себе экзemplификацию, демонстрирующую его духовное превосходство. Такая экзemplификация направлена на выработку у обучающегося стремления оказаться достойным учителя через подражание. Стремлением ученика подражать себе наставник достигает власти над ним без применения строгих дисциплинарных мер (1). Предельный вариант — когда учитель убеждает ученика в том, что тот учится сам, что учитель играет лишь вспомогательную роль.

В традиционном обществе ведущая роль в образовании признается не за учреждением, а за учителем. Именно он наставляет, внушает, убеждает, показывает, разъясняет, передает, учит-проверяет, влияет, и, в конце концов, порождает ученика как такового и переводит его в следующий социальный статус. Он сам, а также социум и семья должны обеспечивать ему содействие со стороны учеников. Для традиционного общества обучающийся — не школьник (даже при наличии в обществе школ), но — ученик, последователь или подмастерье. Несмотря на возможный ограничивающий подход к обучению ученика тому или другому умению и знанию, учительство предполагает наличие целостного отношения к ученику со стороны мастера.

Поступки любого ученика — это незаконченные акты поведения, как по отношению к прошлому — неполное повторение данного мастером образца, так и по отношению к будущему — частичное исполнение конечного, требуемого от еще не закончившего обучение воспитанника. «Незаконченность» ученика по отношению к учителю позволяла проводить аналогии с отцовско-сыновними отношениями.

Подобная аналогия перешла из архаического общества в эпоху древних цивилизаций и была осмыслена как «второе рождение» человека его учителем, причем иногда даже утверждался приоритет этих отношений над отношениями между физическим родителем и его отпрыском. Зависимость ученика от учителя могла позиционироваться на протяжении всей жизни обоих. Подобно родовым генеалогиям существовали списки мастеров, обеспечивавших преемственность того или иного знания, навыка, умения, религиозной веры и т.п.

Обучение у наставника может быть общемировоззренческим и профессиональным. Учителю, обучающему своей профессии, требуется совместить свой жизненный мир с жизненным миром ученика при соблюдении внешних условий интересубъектного обучения. Учитель, который обучает чему-то иному, нежели тому, в чем он является мастером, должен сначала совместить образ изучаемого со своим жизненным миром, а уже затем взаимодействовать с учеником. Учитель, который лишь поверхностно совмещает образ изучаемого со своим жизненным миром, является преподавателем. Преподавание одним человеком многих наук не означает, однако, что он обязательно является лишь преподавателем, поскольку он мог их глубоко осмыслить в отношении своего жизненного мира.

Задачей учителя и ученика в любом случае является создание общего интересу субъектного пространства передачи и обучения смыслом, в которое они оба входят, но которое ими не исчерпывается. Такая передача образует след общей деятельности, память совмещенных полей неравного взаимодействия дуальной психологической системы. Подобного рода памятование образует феномен преемственности и/или профессиональной традиции.

Насколько учительство есть трансляция личности преподавателя, а насколько внеличного содержания — традиции, официального стандарта образования и т.д.?

Интрасубъектный уровень учителя — это его внутренние процессы и состояния, включенные во взаимодействие с учеником (мотивы, цели, планы, передаваемое содержание обучения, особенности перцепции, эмоции, имидж ученика, и мн. др.) (2).

Интрасубъектный уровень ученика строится аналогичным образом. Интрасубъектное обучение требует наличия соответствующих уровней-состояний у обеих сторон. Взаимоотношения учителя и ученика, дистанция и уровень доверия между ними зависят от интрасубъектного состояния каждого. В развитии мировой культуры данные феномены должны были отрабатываться человеческими обществами до введения в них массовой школы. Каждому обществу в процессе его исторического развития требовалось «научиться учиться» через ученичество, через приобретение, накопление и кумулятивную передачу опыта индивидуально-личностного обучения канонической традиции.

Осваивая ученичество, каждое общество в свой черед переходит к школе и к стандартизации образования — даже при условии отсутствия внешних влияний, которые могут ускорять процесс. Принцип «Делай, как я», необходимый в профессиональной подготовке, ограничивается в школе принципом «Делай, как все» и потому обуславливает необходимое, но лишь частичное участие школы в профессиональной подготовке человека.

Связь между учителем и учеником представляет собой пример возможности т.н. «разорванной коммуникации» (3), когда в той или иной степени рассогласованы на разных уровнях посыл обучать и посыл учиться: обучать ради одного — учиться ради другого, научить одному — научиться другому, передать одно — узнать, запомнить другое, развить одно — дать развиться другому и т.д. Рассогласование может быть связано с доминантой учителя в общении (воздействующая коммуникация), но может быть с ней и не связано. Рассогласование целей и ожиданий приводит к наличию в пространстве внеинституционального интересу субъектного общения особенно многочисленных разного рода явлений, процессов, состояний (нередко фантомных) кроме учительства и ученичества. Общение в образовании потому не равно простой сумме феноменов и процедур учительства и ученичества. Не только учебное учреждение, не только законодательство, не только учебная литература, не только школьная, уличная и семейная повседневность добавляют в него свои голоса, но даже отсутствие голоса может в такой среде восприниматься более интенсивно, чем в других.

Можно предполагать, что в условиях обучения (воспитания) состояние разорванной коммуникации, с одной стороны, несколько меньше, нежели в иных коммуникативных отношениях, но с другой, — оно осознается и проживается обеими сторонами более обостренно, что выражается в обоюдных попытках хотя бы внешне продемонстрировать поле единства целей среди непересекающихся полей, показать его реальное либо мнимое расширение.

Успех обучения (учения) и воспитания связывается с расширением пространства единства личностей учителя и ученика. В различных культурах и в различные эпохи такой идеал единства обучающего и учащегося выражался разным способом, но в каждом случае этот образ их возможного единства предстал в культуре одним из самых весомых, поскольку скреплял всю систему передачи социокультурного опыта из поколения в поколение. Нормативный образ учителя полифункционален по отношению к ученику. Его целями являются создание готовности учиться и претерпевать допустимые трудности, создание готовности принять учителя как значимого «Другого» и сообщаемую им информацию, предоставление ученику чувства психологической безопасности и перспективы, придание общению с учителем смыслового статуса на начальном этапе биографии и др. Эффективность взаимодействия ученика и учителя зависит от степени согласованности понимания ими идеалов ученика и учителя.

Идеальный образ ученика и учителя необходим в каждой культуре для трансляции ее опыта из поколения в поколение. Знание об историческом изменении этих образов является структурообразующим для профессионального сознания педагога. Модели ученика и учителя выступают в качестве эталонных целей на определенном историческом этапе. Поддержание либо изменение этих моделей выступает задачей педагогического сознания, опирающегося на педагогическую теорию и философско-педагогическое мировоззрение.

Многие педагогические руководства и другие тексты описывают пути следования учителя и/или ученика к эталону. Движение к эталону может изменять и сам эталон, и его интерпретацию. Отсутствие — за редким исключением — историко-педагогических исследований эволюции образа учителя приводит к тому, что эталон нередко абсолютизируется, картина приобретает вневременной, романтизированной-абстрактный характер, как, например: «В российской традиции выполнение профессионального долга понимается как „честное исполнение своих обязанностей“. По отношению к Учителю это конкретизируется особым образом. Многочисленные исследования показывают, что выполнение служебного долга педагогом неразрывно связано с проявлением им не только профессионализма и компетентности в преподавании учебного предмета, но, прежде всего, с реализацией ряда профессионально важных нравственных качеств. Изучение профессиональной литературы, мемуаров, публицистики показывает, что образ идеального педагога в российской традиции — это высоко духовный, человечный и знающий специалист. Обусловлено это всем опытом развития нашей страны, историей учительства в России» [1. С. 113].

Автор данного текста отвергает реальную историю учительства в России. Для нее важен вневременной инвариант, который прикладывается ко всем эпохам. Конструируется мифологема, на основе которой выводится и с которой

сравнивается современная «опасная тенденция меркантилизации учительства» (4) [1. С. 122]. Подобную логику высказывания можно встретить и в зарубежных публикациях.

Индивидуальное ученичество—учительство происходят в пространстве, мало проницаемом для «объективного измерения». По преимуществу лишь только участники дуального взаимодействия могут оценивать его ход, характер, эффективность, удовлетворительность и т.д. В силу такой особенности исследование индивидуального общения учителя и ученика сопровождается большим количеством методологических, методических, процессуальных, источниковедческих сложностей. Важную роль в таком исследовании играют эго-документы, документы личного характера, выступающие рассказами о персональном опыте обучения [2; 3; 4. С. 35—40; 7]. Личные воспоминания подтверждают смысл, например, таких визуальных символических практик, призванных бороться с индивидуализацией обучения, как школьная форма.

Визуальная среда институционального и неинституционального обучения представляет собой важный источник информации для историка педагогики и образования. История складывания и изменения визуального канона учителя в изобразительном искусстве демонстрирует уровень значимости его внешнего облика как регулятора межпоколенческого социального общения, показывает историю становления социальных форм intersubjectного общения в образовании. «В зависимости от того, в какого рода ритуалах участвует человек, преобразование внешнего облика выполняет либо стратификационную функцию, способствуя поддержанию определенной иерархии статусов и ролей, либо, наоборот, размывает стратификационные, возрастные, профессиональные, половые границы» [6. С. 381].

Используя свой образ, учитель «вчувствуется» в ученика, проецирует себя в него, внутренне имитирует и таким образом понимает, осуществляя взаимопроникновение учащего и обучающегося. «Смыслжизненная проблематика — не только особая сфера педагогического общения, но и фактор, повышающий эффективность взаимодействия учителя и ученика... Педагогическое общение, содержанием которого является проблема смысла жизни, затрагивает самую суть человеческой личности; когда отступает повседневная суета, учитель как бы протягивает воспитаннику руку...» [9. С. 350—351].

Ученичество принципиально затрагивает смыслжизненный пласт в отличие от школы, которая делает это факультативно и окказионально. Ученичество — самораскрытие личности в обучении наставником. В школе — раскрытие личности как функции. «Базовой парой» педагогического дискурса является, по-видимому, не школа-школяр, а учитель-ученик (5).

В индивидуальном, intersubjectном обучении идет постоянный мониторинг отклика на интеллектуальное и эмоциональное состояние другого — на протяжении всего процесса обучения. Именно в этом отклике содержится, как мы полагаем, ресурс творческой педагогики. Учитель передает себя ученику и открывает в нем Иное. Он ждет, пока оно откроется [8. С. 437], и проникает внутрь, когда оно открывается. Возникает встреча учителя и ученика, единых в своей разности и различных в своем единстве. На этой основе в истории образования были по-

строены все крупные педагогические системы, сказавшие свое веское слово в развитии образования вплоть до сегодняшнего дня.

Вероятно, есть смысл подумать не только об истории педагогической мысли, истории политики в области образования, истории школ и школьного дела, но и об истории индивидуальных, неинституционализированных форм воспитания и обучения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Пример — чрезвычайно действенный педагогический прием. См.: *Fiore B. The Function of Personal Example in the Socratic and Pastoral Epistles.* — Rome, 1986. Психологический механизм экземплификации упомянут в работе: *Jones E.E. & T.S. Pittman. Toward a general theory of strategic self-presentation* // Suls J., ed. *Psychological perspectives on the self.* Vol. 1. Hillsdale, 1982.
- (2) Ср.: *Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление.* — М., 2002.
- (3) Понятие «разорванной коммуникации» сейчас разрабатывается в новейших исследованиях социологии и социальной психологии журналистики и СМИ в целом, но, как мы полагаем, может быть перенесено и в научно-педагогический дискурс. См.: *Социология журналистики* / Под ред. С.Г. Корконосенко. — М., 2004; *Материалы Пятой всероссийской научно-практической конференции аспирантов и студентов «Журналистика, реклама и связи с общественностью: новые подходы»* / Под ред. В.В. Тулупова. — Воронеж, 2004.
- (4) Ср.: *Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века.* — М., 2003; *Ruane, Christine. Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1861—1914.* — Pittsburgh, 1994; *Ewing, E. Thomas. The Teachers of Stalinism: Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s.* — N.Y., 2002; *Eklof, Ben & Scott Seregny. Teachers in Russia. State, community and profession* // Eklof, Ben; Larry E. Holmes, and Vera Kaplan, eds. *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects.* — L.-N.Y., 2005. — P. 197—220.
- (5) Понятие «базовая пара». См.: *Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* — М., 2004.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бабурова И. Основные тенденции процесса трансформации ценностей современных педагогов* // *Ценности общества и ценности интеллигенции* / Сост. Р.И. Анисимов, А.В. Круковская. — М., 2006.
- [2] *Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мецгеркина Е.Ю., Нуркова В.В. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях. Учебно-методическое пособие.* — М., 2001.
- [3] *Безрогов В.Г. Воспоминания как источник по истории детства и образования* // *Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования.* — Вып. 2. — М., 2001.
- [4] *Безрогов В.Г. Эго-документы в исследованиях по истории религиозной социализации* // *Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания к диалогизму современного педагогического процесса.* — Владимир, 2004.
- [5] *Корнетова Е.Г. Регулирование взаимоотношений учителя и ученика в древнеиндийских Законах Ману* // *Вестник Университета РАО.* — 2003. — 1.
- [6] *Лабунская В.А., Наровская Я.Б. Типы преобразования внешнего облика как отражение направленности преобразовательной активности субъекта в социальном общении* // *Общение—2006: На пути в энциклопедическому знанию.* — М., 2006.
- [7] *Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика.* — М., 2000.

- [8] Хёг П. Тишина. — М., 2010.  
[9] Чудновский В.Э. Смысложизненные ориентации как фактор педагогического общения // Общение—2006: На пути в энциклопедическому знанию. — М., 2006.

## **HISTORICALLY EARLY FORMS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY: THEORY AND METHODOLOGY OF THE STUDY**

**V.G. Bezrogov**

Institute of Theory and Pedagogics History  
*Pavel Korchagin str., 7, structure 1, Moscow, Russia, 129626*

**T.N. Matulis**

History of Russia Department  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 10-1, Moscow, Russia, 117198*

The article studies the interaction of a teacher and a pupil as the basic pedagogical paradigm worked out during the preschool period and continuing to exist up to our time within and parallel to schooling as institution. Authors analyze features of apprenticeship in a context of various pedagogical cultures, display difficulties of knowledge of this phenomenon.

**Key words:** teacher, teaching, pupil, apprenticeship, pedagogical process, informal training, individual training.

### **REFERENCE**

- [1] Baburova I. Osnovnye tendencii processa transformacii cennostej sovremennyh pedagogov // Cennosti obshhestva i cennosti intelligencii / Sost. R.I. Anisimov, A.V. Krukovskaja. — М., 2006.  
[2] Bezrogov V.G., Kosheleva O.E., Meshherkina E.Ju., Nurkova V.V. Pedagogicheskaja antropologija: fenomen detstva v vospominaniyah. Uchebno-metodicheskoe posobie. — М., 2001.  
[3] Bezrogov V.G. Vospominaniya kak istochnik po istorii detstva i obrazovanija // Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovanija i pedagogicheskoy antropologii Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. Vyp. 2 / Otv. red. G.B. Kornetov. — М., 2001.  
[4] Bezrogov V.G. Jego-dokumenty v issledovanijah po istorii religioznoj socializacii // Aktual'nye problemy istorii pedagogiki: ot dialogizma istoriko-pedagogicheskogo poznaniya k dialogizmu sovremennogo pedagogicheskogo processa. — Vladimir, 2004.  
[5] Kornetova E.G. Regulirovanie vzaimootnoshenij uchitelja i uchenika v drevneindijskih Zakonah Manu // Vestnik Universiteta RAO. — 2003. — 1.  
[6] Labunskaja V.A., Narovskaja Ja.B. Tipy preobrazovanija vneshnego oblika kak otrazhenie napravlenosti preobrazovatel'noj aktivnosti sub#ekta v social'nom obshhenii // Obshhenie—2006: Na puti v jenciklopedicheskomu znaniyu. — М., 2006.  
[7] Henningsen Ju. Avtobiografija i pedagogika. — М., 2000.  
[8] Hjog P. Tishina. — М., 2010.  
[9] Chudnovskij V.Je. Smyslozhiznennye orientacii kak faktor pedagogicheskogo obshhenija // Obshhenie—2006: Na puti v jenciklopedicheskomu znaniyu. — М., 2006.