

system in structure of distributed heterogeneous information space in the region] // *Materialy mezhdunarodnoy konferenciy, posviyaschennoy 50 polyota Yu. A. Gagarina*. Krasnodar, 2011. S. 135–140.

2. Galeta A. V. Osnovnye principy vybora structurno-funktional'noy modely avtomatizirovannoy bibliotechno-informatsionnoy sistemy v Krasnodarskom krae [The basic principles of a choice of structurally functional model of the automated library and information system in Krasnodar region] // *Cul'turnaya zhizn' Yuga Rossiy*. 2011 №. 2 (40). S. 104–105.

3. Galeta A. V. Systemniy i informatsionniy podhod k proektirovaniyu avtomatizirovannykh informatsionnykh sistem KVVAUL [System and information approach at design of the automated information systems of KVVAUL] // *Nauchnye chteniya imeny professora N. Ye. Zhukovskogo: sb. materialov I mezhvuzovsk. nauch-prakt. konf. Krasnodar*, 2010. S. 15–18.

4. Venttsel E. S. Issledovaniye operatsiy. Zadachy, principy, metodologiya [Research of operations. Tasks, principles, methodology]. M., 2006.

УДК 37.013

И. А. РУДАКОВА,

доктор педагогических наук,
профессор Кубанского
государственного университета

Е. Э. УДОВИК,

доктор педагогических наук,
профессор Краснодарского кооперативного
института (филиала) Российского
университета кооперации

СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НОВОГО ВРЕМЕНИ В КОНТЕКСТЕ СМЫСЛОВОЙ ДИДАКТИКИ

В рамках смысловой дидактики – нового активно разрабатываемого психолого-педагогического направления рассмотрены исторические предпосылки развития дидактических методов как инструментария сопровождения и поддержки смысловой сферы личности обучающегося. Показана востребованность методов гуманитарного познания, среди которых значительна роль методов искусства.

Ключевые слова: история педагогики, учебный процесс, смысловая дидактика, дидактические методы.

UDK 37.013

I. A. RUDAKOVA,

doctor of Pedagogical sciences,
professor of Kuban State University

YE. E. UDOVIK,

doctor of Pedagogical sciences,
professor of Krasnodar branch
of Russian University of Cooperation

SPECIFICITY OF THE TEACHING METHODS OF THE NEW TIME IN THE CONTEXT OF SEMANTIC DIDACTICS

Within the meaning of didactics, new active of pedagogic-psychological directions reviewed the historical background of the development of didactic methods as instruments accompanying and supporting the semantic sphere of the individual student. Is shown the relevance of humanitarian knowledge, including the significant role of art.

Key words: history of education, educational process, semantic didactics, didactic methods.

Смысловая дидактика (Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Кагермазова Л. Ц., Фоменко В. Т. и др.), отражая в себе стремление современной науки к полимодальности, интеграции, опирается на различные научные подходы и направления, так или иначе причастные к осмыслению природы познания в контексте обучения. Основное внимание смысловой дидактики сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира [1].

Смысловая дидактика, выходя за пределы понимания обучения только как процесса, позволяет ввести его в контекст пространственных категорий,

характеристиками которых являются плотность и разнообразие образовательных пространств, и выделяет в качестве способов взаимоотношений основных компонентов обучения смысл и смыслообразование. Первый как основа организующих отношений «ядра личности», включающей динамичные (личностный смысл, смыслообразующая установка, смыслообразующий мотив) и устойчивые структуры (смысловые диспозиции, смысловые структуры, ценности). Второй рассматривается как доминирующий вектор образовательного процесса [2].

Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса

становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.

Таким образом, постановка и решение вопроса о формировании смысловой сферы учащихся в учебном процессе и дальнейшее формирование нового типа личности становится интегративной проблемой.

Однако положительные тенденции, связанные с вопросами раскрытия ценностно-смысловых аспектов образования и обучения в России, не разрешили основного противоречия между ценностными ориентациями учащихся и отчужденным от их личностной сферы характером содержания образования. Что же является основным рубежным препятствием между системой обучения, стремящейся дать ребенку те знания и умения, которые востребованы обществом, с одной стороны, и жизненным миром самого ученика, с другой?

Ответ на это вопрос заключен в самой системе обучения, характер которой отражают дидактические методы. В связи с нарушением баланса структурных элементов в системе метода, обусловленных спецификой соотношений методов естественно-научного и гуманитарного познания, методы обучения приобрели технократическую окраску и сугубо прагматический, технологический характер. Технократическое мышление – это взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы обучения, а не как на личность, для которой характерны не только самодеятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности. Об этом пишут такие исследователи, как В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов (2003); Д. А. Леонтьев (2001); Ю. В. Сенько (2003); В. И. Слободчиков (1994); Д. И. Фельдштейн (2005); А. В. Хуторской (2004).

Таким образом, назрела настоятельная необходимость переосмыслить дидактический метод с современных гуманистических подходов. Однако его изучение с позиций смыслообразования, как это следует из логики развития смысловой дидактики, не получило развития как самостоятельное исследовательское направление, несмотря на его теоретические перспективы и практическую важность.

Отсюда следует актуальность в контексте смысловой дидактики рассмотреть специфику развития дидактических методов в различные исторические эпохи и, в частности, эпоху Нового времени. Какова была его структура? Как взаимодействовали между собой структурные компоненты? Какие методы, обеспечивающие «запуск» смыслообразования, были наиболее востребованы в исследуемой исторический период?

К XVII веку человечество проделало титаническую работу. Античность заложила основы цивилизации, набросала эскиз будущего общества. Средневековье повергло обозначенные идеалы.

Ренессанс создал удивительную среду, в которой, по сути, выросло современное общество. Главное достижение эпохи – человек. Именно титаны пробудили в обычном, рядовом человеке стремление стать личностью. XVII век закрепил это стремление в неиссякаемой деятельности, в познании реальной действительности [3].

«Раскрепощение человеческого духа» обусловило резкий взлет исследований во всех сферах жизнедеятельности. Поскольку человеческий ум был способен на безграничное познание сущности вещей, то актуальной становилась проблема приобщения подрастающего поколения к способам познавательной деятельности. На наш взгляд, метод обучения Нового времени в постановке данной проблемы сближался со средневековым. Вновь был востребован дидактический метод. Метод Нового времени очень противоречив. С одной стороны, он отражал идеи Возрождения, в которых главной ценностью считался сам человек. С другой стороны, знания, которые добывает человек и благодаря которым он развивается, начинают выступать как эквивалентная человеку ценность.

В структуре метода обучения, таким образом, закреплялась иерархия ценностей. Вопрос о том, что же в данный момент времени актуально в методе, решался весьма противоречиво. Так, Я. А. Коменский, говоря о процессе познания, исходил из двух принципиально различных, однако взаимоотнесенных подходов к развитию ума. Они касаются, во-первых, отношения к уму и, во-вторых, способов познания. Первый подход берет свое начало от представлений Сократа о памяти человека как о чистой восковой дощечке, на которой наши ощущения и мысли оставляют отпечатки. У Аристотеля «чистой доской» становится уже ум, в котором ничего не написано, но с помощью искусного учителя можно начертать все. Эта внутренняя доска обладает безграничной восприимчивостью: она всегда готова воспринимать.

Второй подход идет от Пифагора, который имел обыкновение говорить, что человеку свойственно от природы все знать, и если семилетнего мальчика разумно спрашивать обо всех вопросах философии, то он мог бы ответить на них, поскольку «единый свет разума по своей форме и своим пределам достаточен для всех вещей» [4].

Полагаем, что только с позиций структурной иерархии элементов можно объяснить соединение двух различных подходов к методу обучения в общей структуре познания. Для исторического отрезка времени, который мы рассматриваем, принципиально важными оказываются общие тенденции отрицания противоречия в познании и выделения внешних и внутренних противоречий. Внешние противоречия мешают развитию человека, внутреннее же движение понимается не как самодвижение, а как первотолчок, благодаря которому происходит «запуск» этого движения. Метод обучения

четко вбирал в себя данное противоречие. Рассуждения мыслителей того времени сводятся к тому, что один обучающийся не в состоянии повторить путь познания всего человечества: он может «увязнуть» в обилии, в том числе и ненужных, деталей. Для успешного освоения накапливаемого опыта необходимо признать главной ценностью приобретаемые знания и учителя, который «запускает» механизм формирования личности и руководит процессом образования. В этом, на наш взгляд, заключается серьезное отличие методов обучения Нового времени от методов Возрождения. Нелишне напомнить, что в эпоху Возрождения все учились сами, в диалоговом взаимодействии друг с другом. В период Нового времени движение человека, его развитие, должны пониматься как целенаправленное воздействие учителя, который сможет помочь, «обнажить» противоречие между знанием и незнанием ученика.

Таким образом, структурой методов обучения Нового времени фиксировалось внимание на движущей силе процесса обучения. Кроме того, отражалась посредническая (дидактически целесообразная) роль учителя между информацией, которая нуждается в осмыслении, и учеником, который также нуждается в помощи со стороны учителя при ее освоении. Таким образом закрепились единство взаимодействия содержания (знаний) ученика и учителя. Какова же была технология развертывания методов обучения?

Метод обучения Нового времени служил главной цели педагога – сформировать человека, обладающего способностью познавать окружающий мир и самого себя. Центральным структурообразующим принципом методов обучения выступал принцип природосообразности, предполагавший развертывание идеи природного человека, который подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений, так и в отношении человека. Как в мире природы все ее части взаимосвязаны воедино, так и метод обучения должен подчиняться тем же самым «установкам». Т. е. основой образовательного процесса утверждались систематичность и последовательность – тенденция к строгой алгоритмизации с прогнозируемым результатом, характерной для современной дидактики.

В соответствии с поставленной стратегической целью содержанием образования становились систематические знания, отражавшие развитие науки. Центрация проложила «мосты» к делению на дисциплины, с помощью которых последовательно передавалась необходимая информация.

Отношения между учителем и учеником имели субъект-объектный характер, как и в Средневековье, однако строились на гуманности: «Я решительно стою за то, что розга и палка, эти орудия рабства, совершенно неподходящие для людей свободных, совсем не должны иметь места в школах, должны быть изгнаны из них», – писал

основоположник дидактической науки Нового времени Я. А. Коменский [5].

Принципиально новый аспект в отношениях между учителем и учеником заключался в том, чтобы учитель во всем подавал пример высшей нравственности, так как только в этом случае он сможет научить ученика управлять своим поведением.

В соответствии со знаниево-ориентированной особенностью методов обучения Нового времени закладывалась и новая технология. Структурной единицей процесса обучения как его необходимой «клеточкой» становился урок. Все учебное содержание последовательно распределялось в определенном временном промежутке, когда происходил процесс обучения. Формировалась тематическая основа «членения» учебного содержания: последовательного – от конкретного – к абстрактному, от примеров – к правилам, от фактов – к выводам, от общего – к частному. Детей одного возраста необходимо было принимать в школу и обучать в классах с постоянным количеством учеников. Используемые методы обучения обязательно должны были учитывать возрастные особенности учащихся. В конце учебного года по окончании изучения программы ученики должны были сдавать экзамены. В небольшом сочинении «Законы хорошо организованной школы» Я. А. Коменский дал много ценных указаний, сформулированных в виде кратких правил, касающихся правильной организации школьного режима, управления школой, обязанностей учителей, поведения учеников.

Интересное решение предлагали дидакты Нового времени, отвечая на вопросы о том, какой должна быть деятельность на уроке, как учебное содержание связано с ней. Полагаем, что на эти вопросы были даны исчерпывающие ответы для того конкретного времени. С позиций современной дидактической науки можно утверждать, что содержание процесса обучения и деятельность находились в сопряженной зависимости друг от друга: содержание было развернуто как единое поле деятельности. Исследователи считали, что все, что подлежит изучению, должно быть проверено опытным путем. Опыт как критерий проверки истины нашел свое отражение в методе обучения. В методе фиксировался не только внешний опыт, но и внутренний, имевший непосредственное отношение к самому ученику. Через его внутренний опыт раскрывается различными гранями внешний. Учителю необходимо опираться на два вида опыта. Я. А. Коменским было сформулировано «золотое правило» дидактики: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое – для восприятия зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [6]. Метод должен отражать конкретную предметную,

а то и вещественную деятельность на уроке. «Пусть в школах, – писал Коменский, – учатся писать, упражняясь в письме, говорить – упражняясь в речи, петь – упражняясь в пении, умозаключениям – упражняясь в умозаключениях и т.д., чтобы школы были не чем иным, как мастерскими, в которых кипит работа» [7]. Причем роль учителя сводится к тому, чтобы направлять конкретную деятельность ученика. Он должен показать пример – образец, как то или иное «дело» следует выполнить, а затем учитель переводит деятельность ученика в самоуправляемую.

Ту же мысль о разворачивании содержания в деятельности разделял Дж. Локк. «Детей, – писал Дж. Локк, – нельзя воспитывать правилами, которые ускользают из памяти. Если вы считаете необходимым приучить их к чему-либо, укорените это посредством практики всякий раз, как представится случай и, если возможно, сами создайте случай» [8]. Как следует из логики исследовательской деятельности, «случай» может быть создан, если использовать в опыте метод гипотетического предположения. Создание проблемной ситуации: «а что если ...», на наш взгляд, приводило мысль ученика в «беспокойное состояние духа».

Следующим шагом после выдвижения гипотезы логически становились «расширяющиеся» методы познания: анализ и синтез, дедукция и индукция. Родоначальник экспериментального знания Ф. Бэкон в трактате «О достоинстве и приумножении наук» предлагал способы постановки опытов и модификации экспериментирования, которые можно было удачно использовать для развития умственных способностей человека. В качестве таких методов он называл перенос, инверсию, усиление, соединение, аналогию, исключение [9]. Бэконовская индукция как модель содержит те простые качественные схемы экспериментального исследования, которые были названы методами сходства и различия, а позже дополнены и расширены до категории комбинаторных методов, без которых педагогический процесс просто немислим. Показывая способы разворачивания учебного содержания вышеназванными методами, учитель способствовал тому, что ученик приобретал опыт их применения, получал опыт собственной творческой деятельности.

Другой философ, Р. Декарт, предложил метод познания, перенесенный в обучение, – дедукцию. Ему удалось вывести четыре правила метода. Учителю, имеющему под рукой учебное содержание, которое он предварительно исследует, чтобы с его помощью «распредметить» скрытые в нем смыслы, необходимо в первую очередь:

– никогда не принимать за истину ничего, что не познал бы таковым с очевидностью, ибо включать нужно только то, что представляется ясно и отчетливо;

– делить каждое из исследуемых затруднений на столько частей, сколько это возможно и нужно для их лучшего преодоления;

– придерживаться определенного порядка мышления, начиная с предметов простых и легко познаваемых, восходя к сложному;

– составлять всегда перечни полные и обзоры общие, чтобы была уверенность в отсутствии упущений [10].

Р. Декарт справедливо считал, что владение данным методом поможет ученику оставаться более твердым и решительным в своих действиях; развить стремление побеждать самого себя, менять свои желания и приучать себя к мысли, что нет ничего такого, что было бы целиком в нашей власти, кроме наших желаний; делать обзор различных желаний, свойственных людям в этой жизни, употребить свою жизнь на совершенствование своего ума и продвигаться в деле познания.

Предлагаемые методы, формирующие творческое мышление, опирались на эмоционально-чувственную основу процессов мышления. Известные педагоги, такие как Я. А. Коменский, Дж. Локк и др., поддерживали идею о том, что научная истина не может быть постигнута только разумом. Она включает в себя страсти человека, эмоции, волю, т. е. то, что может быть связано с его внутренним опытом. В единстве названных компонентов лучше работает его мысль. Исследуя содержание, показывая ученику технологию его познания, учитель испытывает массу эмоциональных впечатлений, которые усиливают процесс переработки поступающей информации. В рассуждениях Р. Декарта поражает удивительное сочетание рациональности (ума) и нравственности (совести). В его методе отражен не холодный скальпель рациональной технологии, а индивидуально-личностное, духовное прикосновение через мысль к сути вещей. Здесь мы видим то же, что и в методе М. Монтеня: сначала должен состояться сам акт сомнения как начало мышления. Он «разогреет мысль», приведет ее в состояние неопределенности, позволит погрузиться в ситуацию, предвосхитить ее, почувствовать силой своего разума. Интуиция как высший критерий истины даст сильные аффекты: удивления и восхищения исследуемым.

Конечно, в XVII в. наука не сделала еще таких головокружительных открытий, как сейчас, касающихся изучения феномена взаимосвязи правого и левого полушарий головного мозга, но тот метод, который предложил Р. Декарт, по сути, предвосхищает все будущие открытия.

К сожалению, дедуктивный метод, разработанный Декартом и способствовавший стремительному развитию научно-технического знания, и другие аналитические методы с трудом доходили до школ, а если и использовались в качестве методов обучения, то в деформированном виде. История развития обычных школ XVII в. свидетельствует о том, что в них по-прежнему царил «дух Средневековья». Подтверждение сказанному – в педагогическом опыте двух колледжей во Франции: Школы Пор-Рояля и заведения католического

ордена «Оратория». Первая школа была открыта в предместье Парижа в 1637 г. и просуществовала до 1661 г. За это время ею были заложены традиции, перешедшие из Ренессанса. Под влиянием идей Р. Декарта педагоги Пор-Рояля ставили своей целью формирование прежде всего рассудочного мышления. Они утверждали, что нет ничего более ценного, чем здравый смысл и правильное суждение. Вот почему считалось необходимым большую часть занятий направлять на развитие способности к суждению. Первоосновой для такого обучения признавался родной язык [11].

Как когда-то учил своих воспитанников Э. Роттердамский, в школе весьма поощрялись самостоятельные творческие работы учеников, где они, используя свой житейский опыт, поднимали и обсуждали возникающие проблемы. Учеников учили сначала переводить с одного языка на другой, а потом сравнивать переводы, выявлять лучшие варианты. Систематически делая самостоятельные переводы, они должны были заботиться прежде всего о передаче смысла переведенного, а не формы выражения. Только при таком обучении можно было надеяться на то, что неинтересные лингвистические предметы пробудят у обучающихся живой интерес. Опыт школы Пор-Рояля наводит на мысль о том, что, может быть, неслучайно в современных школах любые нововведения скорее принимаются и внедряются именно учителями иностранных языков.

Что касается обучения в школах «Оратории», которые возникли одновременно с основанным в 1611 г. кардиналом П. де Берюлем орденом того же названия, то они проигрывали по сравнению со школой Пор-Рояля, где талантливые ученые добивались потрясающих результатов в познании сути вещей с помощью разрабатываемых методов научного познания. Школы «Оратории» готовили по преимуществу приходских кюре, потому главным методом обучения было заучивание религиозных текстов. Здесь царил средневековый аскетический режим послушания и воздержания, основу составляло заучивание символов веры, заповедей, молитв, церковных таинств, различные церковные службы.

Достаточно непростой была ситуация с образованием и в России. В XVII в. у нас, к сожалению, беда была в том, что просто некому было учить детей. Вот как рассказывается в одной из книг об обучении: «Даже обучиться грамоте в старину было не совсем просто. Никаких приспособлений и приемов, которые в наше время облегчают это дело, тогда не знали. Самые буквари и книги, по которым начинали учить, были сухи и незанимательны, притом розга считалась необходимою принадлежностью учителя, который действовал преимущественно страхом. Даже на главных листках букварей иногда изображался учитель, наказывающий ученика. Эти картинки предназначались, конечно, для того, чтобы загодя наполнить сердце начинающего учиться страхом... Как же тогда происходило обучение на Руси? На сказках, песнях, духовных стихах и легендах воспитывался русский

народ. Мамушки и нянюшки тешили своих питомцев народными песнями да сказками; сказочники или бахари занимали ими взрослых людей в досужее время, а сладкоречивые странники и богомолки своими сказаниями услаждали в теремах благочестивых боярынь <...> Из этой беглой зарисовки, – пишет автор, – уже было видно, что народ, несмотря на все помехи к умственному и нравственному развитию, нуждался в духовной пище и по-своему удовлетворял эту нужду» [12]. Богатейшая народная поэзия – тому подтверждение.

Исследуя истоки нового понимания обучения как личностно-ориентированного процесса взаимодействия, ведущий специалист в этой области Е. В. Бондаревская пишет: «Познание искусства, окружающей действительности, пронизанное элементами красоты, формирует вкус, эстетические переживания, способность видеть, чувствовать красоту и уметь ценить ее. Красота – переживание, положительная эмоция, своеобразное чувство удовлетворения. Сама по себе красота, существующая в мире и познанная человеком, уже становится творческим актом, деятельностью каждого индивида, ибо он проецирует на мир закон именно своей творческой деятельности» [13].

Пройдет еще много веков, прежде чем в учебной деятельности ученик совместно с учителем будет раскрывать собственные смыслы, в том числе средствами искусства.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А.* Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д, 2006.
2. *Рудакова И. А.* Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
3. *Свидерский В. И.* О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании. М., 1962. С. 140.
4. *Курбатов В. И.* Стратегия делового успеха. Ростов н/Д., 1995. С. 38.
5. *Мионов В. Б.* Пир мудрецов. М., 1994. С. 24.
6. *Мионов В. Б.* Пир мудрецов ... С. 34.
7. *Мионов В. Б.* Пир мудрецов ... С. 35.
8. *Мионов В. Б.* Пир мудрецов ... С. 43.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. М., 1971. С. 246.
10. *Декарт Р.* Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Декарт Р. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М., 1989. С. 260.
11. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. М., 1993. С. 138.
12. Родная старина: Отечественная история в рассказах и картинах с XVI до XVII века / сост. В. Д. Осиповский. М., 1993. С. 431
13. *Бондаревская Е. В., Карпова Н. К.* Становление и развитие национальной школы // Известия

Южного отделения Российской Академии образования. 1999. Вып. 1. С. 80.

References

1. *Abakumov I. V., Ermakov P. N., Rudakov I. A.* Smyslotsentrizm v pedagogike: novoye ponimaniye didakticheskikh metodov [Smyslotsentrizm in pedagogy: a new understanding of teaching methods]. Rostov n/D, 2006.
2. *Rudakova I. A.* Sovremennye didakticheskiye metody: smysloobrazovaniye v uchebnom processe [Modern teaching methods: smysloobrazovaniye in the learning process]: author. dis. ... dr. ped. nauk. Rostov n/D, 2006.
3. *Sviderskiy V. I.* O dialectike elementov i structurey v objectivenom mire i poznaniy [About dialectics of elements and structures in the objective world and cognition]. M., 1962. S. 140.
4. *Kurbatov V. I.* Strategiya delovogo uspeha [Strategy of business success]. Rostov n/D., 1995. S. 38.
5. *Mironov V. B.* Pir mudretsov [Pier sages]. M., 1994. S. 24.
6. *Mironov V. B.* Pir mudretsov ... S. 34.
7. *Mironov V. B.* Pir mudretsov ... S. 35.
8. *Mironov V. B.* Pir mudretsov ... S. 43.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики Hrestomatiya po istoriy zarubezhnoiy pedagogiky [Readings on the history of foreign pedagogy] / sost. A. I. Piskunov. M., 1971. S. 246.
10. *Descartes R.* Rassuzhdeniya o metode, chtoby verno napravlyat' svoy razum i otyskivat' istinu v naukah [Discourse on Method to correctly guide your mind and find the truth in the sciences] // Descartes R. sobr. soch.: v 4 t. T. 1. M., 1989. S. 260.
11. *Dzhurinskiy A. N.* Zarubezhnaya shkola: sovremennoe sostoyaniye i tendentsiy razvitiya [Foreign school: current status and development trends]. M., 1993. S. 138.
12. *Rodnaya starina: otechestvennaya istoriya v rasskazah i kartinah s XYI do XYII veka* [Native old: National History in stories and pictures from XYI to XYII century] / sost. V. D. Osipovskiy. M., 1993. S. 431.
13. *Bondarevskaya Ye. V., Karpov N. K.* Stanovleniye i razvitiye natsional'noy shkoly [Formation and development of the national school] // Izvestiya Yuzhnogo otdeleniya Rossiyskoy Akademiy obrazovaniya. 1999. T. 1. S. 80.

