

*В. К. Пичугина*

## АНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ IN STATU QUO ИСТОКИ ЖАНРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТОЛОГИИ КАК ФОРМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ<sup>1</sup>

---

В статье рассматриваются истоки антологического принципа в античных представлениях о памяти. Античные авторы часто брали на себя роль составителей-комментаторов, маневрируя между желанием сделать чужие тексты доступными и желанием манипулировать ими в рамках конкретной культуры. Антология как форма исторической памяти возникает в пространстве между благоговейностью и бесцеремонностью отношения к текстам. Это пространство оформилось в античном прошлом и продолжает существовать в современном настоящем, где также существуют санкционированные и несанкционированные воспоминания и модели памяти, которые репрезентируются с педагогическим умыслом.

**Ключевые слова:** антология, античная педагогическая культура, историческая память, память о педагогическом прошлом

---

*Мудрый, ведал он все, что минуло,  
что есть и что будет... (Ном. II.1.70)*

Интерес современных исследователей к установлению взаимосвязи между культурой, историей и памятью оформил особую область междисциплинарного гуманитарного поиска. Антологии текстов, призванные пролить свет на те или иные аспекты надындивидуальной памяти, стали одним из трендов современности<sup>2</sup>, который можно было бы назвать «на пути к прошлому». Марта Банта в статье «Зачем использовать антологии, или Маленькая свеча, освещающая капризный мир» подчеркивает следующее: хорошая антология содержит «сильные тексты», а это много больше того, что называется «разные тексты»<sup>3</sup>. Эти тексты позволяют увидеть многочисленные регистры памяти и восстановить потерянные связи между процессами формирования и изменения образов прошлого. Казалось бы, все достаточно просто и антологии реализуют высокую миссию: литературные антологии позволяют увидеть литературу как совокупность разных «литератур», антологии по культуре – культуру как совокупность разных «культур» и т.д. В противовес этому противники антологий выдвигают аргумент о том, что фактическую ценность имеют только самостоятельные сочинения, ан-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы» (№ 27.8089.2017/БЧ).

<sup>2</sup> Erl 2010. P. 1.

<sup>3</sup> Banta 1993. P. 331.

тология же представляет собой «разновидность шведского стола»<sup>4</sup>, попав за который читатель рискует «переесть» или даже «отравиться» несовместимыми текстами. Если абстрагироваться от метафоричности, то множество ракурсов рассмотрения памяти о прошлом<sup>5</sup> раскрывается тогда, когда мы всерьез начинаем задумываться о том, что тексты разных эпох и культур часто выстроены по антологическому принципу, и само наше знание этих текстов антологично. Многолетний накал методологических страстей только подогревает современную моду на антологию, которые давали и продолжают давать читателю большое число степеней свободы, позволяя осуществлять чтение как присвоение текстов разных авторов с возможностью их отбора, группирования и сравнения. Итогом такого чтения является не только понимание того *как* может быть представлено прошлое, но и о то, *что* заставляет людей тем или иным образом воспринимать прошлое.

**Антология о педагогическом прошлом как форма исторической памяти.** За последнее столетие антологии о педагогическом прошлом сильно изменились, поскольку изменились подходы к систематизации, классификации и репрезентации для последующих поколений знания об истории педагогической практики, истории педагогической мысли, истории педагогического сознания и истории педагогического обычая<sup>6</sup>. Информационная эпоха существенно трансформировала традиционные представления о параметрах антологии, которая призвана расширять представление об истории педагогики как совокупности текстов и контекстов в самом широком понимании этих слов. Открытый и почти не ограниченный в объеме онлайн-контент позволяет читателю формировать собственные антологии, для которых объем и структура не являются постоянными величинами. Они потенциально не завершены и могут существовать в десятках противоречивых версий<sup>7</sup>. Исследование истории публикаций и содержательных особенностей онлайн и офлайн антологий о педагогическом прошлом убеждает в том, что антология не просто книга или жанр, которые призваны дать читателю новое структурированное знание. Это знание удобно размещается под зонтиком исторической памяти. Здесь я не иронизирую, а лишь имею в виду, что «историческая память» является зонтичным термином, который включает множество значений и позволяет авторам антологий выбрать для себя наиболее удобный эвристический инструмент.

Я хочу отойти от классического определения антологии как собрания текстов небольшого объема, задающих рамочное представление

---

<sup>4</sup> Lauter2004. P. 19.

<sup>5</sup> Решина 2008. С. 7.

<sup>6</sup> Безрогов 2009. С. 33-62.

<sup>7</sup> Безрогов, Пичугина 2017. С. 219-224.

относительно ключевой темы или тем, в пользу определения *антологии как формы исторической памяти*. В этом антология близка к энциклопедии, которая также является ответом на постоянное увеличение знания<sup>8</sup> и позволяет сопоставить представления авторов разных эпох о памяти как ключевой особенности (по)знания. Любая антология ставит целью использовать те или иные тексты с педагогическим умыслом, находя место для санкционированных и несанкционированных воспоминаний и моделей памяти. Однако, как показывает практика, между желанием сделать тексты/переводы текстов доступными и желанием манипулировать ими в рамках конкретной культуры часто всего один шаг. Совокупность этих шагов определяется как особый вид стратегии, которая «принадлежит к области изменения и выживания, а не к области словарей и учебников»<sup>9</sup>. Возникновение или изменение таких стратегий является ответной реакцией на тексты, претендующие на звание центральных для данной культуры текстов, или культуры, определяющие себя как доминирующие над другими культурами.

Истоки возникновения этих стратегий лежат в сочинениях античных авторов, писавших свои тексты как ответ на уже существующие тексты, которые воплощали ценности конкретной культуры или подрывали ее основы, а потому были неприемлемы для включения (частично или в полном объеме, если речь шла о поэзии) в их собственные. В античных текстах разных жанров можно обнаружить большие фрагменты, в которых авторский текст обрамляет множество цитат, т.е. является расширенным комментарием к текстам других авторов. Античным авторам не были чужды вопросы, терзающие современных составителей антологий и связанные с плагиатом в смысле вынужденной необходимости обосновывать для читателя, почему они считают или не считают целесообразным копировать большие фрагменты текстов своих предшественников и обсуждать их. Цитирование в античную эпоху осуществлялось разными способами (от стенографирования до вольного пересказа) и с разными целями: чтобы утвердить или подтвердить статус цитируемого автора, расширить или ограничить полномочия цитирующего автора, продемонстрировать превосходство цитирующего над цитируемым и т.д. Излишне говорить, что обращение к «источникам» часто воспринималось как возможность для разного рода манипуляций с текстами. То, что мы находим, например, у Платона «неправильного Гомера», как считает Д. Ллойд, имеет как минимум четыре причины: 1) всему виной то, что Платон цитирует по памяти, что-то забывая, 2) Платон намеренно ошибается и ожидает, что его читатели / слушатели это обнаружат и поймут, что он играет с Гомером, 3) Платон

<sup>8</sup> Артемьева, Микешин 2004. С. 14; 23.

<sup>9</sup> Dacier 2003. P. 10.

намеренно неправильно цитирует Гомера, не ожидая, что он будет уличен, 4) у Платона есть иной текст Гомера, которого нет у нас<sup>10</sup>.

Гипотетическое предположение Д. Ллойда, высказанное относительно Платона справедливо для многих античных авторов, и, по сути, позволяет восстановить *In Statu Quo* способы превращения сгруппированных по тому или иному принципу текстовых фрагментов в особую форму исторической памяти. Эти фрагменты, которые (хоть и с целым рядом оговорок) можно назвать *прообразами антологий*, поскольку авторы отчасти превращались в составителей, пытаясь балансировать между желанием указать на те или иные тексты как значимые и навязать читателю свое представление об их значимости. *Античные тексты, включенные в современные антологии о педагогическом прошлом, представляют собой маленькие антологии внутри большой антологии*, что несколько напоминает принцип собирания матрешки, где не всегда одна способна органично «встраиваться» в другую. Антологические способы передачи последующим поколениям фрагментов канонических текстов (которыми для Платона были «Илиада» и «Одиссея» Гомера, а для Цицерона – тексты самого Платона и т.д.) возникали как ответ на существовавшую античную традицию письменной или устной передачи памяти о прошлом как в поэзии, так и в прозе.

**Письменная и устная память о прошлом: история и педагогика воска, голубей и пчел.** Особенности античной памяти о прошлом во многом обусловлены тем, что она опиралась на устную традицию и со временем превратилась в «ни на что не похожую форму историописания»<sup>11</sup>. Геродот, Фукидид, Ксенофонт, Полибий и многие другие античные авторы много сделали для того, чтобы утвердить право на историю как рассказ об услышанном, увиденном, пережитом и имеющем огромную воспитательную силу. История вне жанра исторической хроники, т.е. явленная во множестве других жанров античной литературы, также была призвана воспитывать соотечественников и потомков. Изучение античных способов текстового представления памяти о прошлом для нас, современных, осложнены по целому ряду параметров. Одним из них является сложность отграничения устной (основанной на памяти) и письменной культуры (основанной на письменности), поскольку античные и отчасти средневековые авторы существовали и творили в культуре, которую нельзя назвать полностью устной<sup>12</sup>. Даже в современной культуре постоянно присутствуют отголоски этого сложного многовекового отграничения: когда мы используем фразу «он говорил» для обозначения «он написал».

<sup>10</sup> Lloyd 1995. P. 142.

<sup>11</sup> Суриков 2011. С. 13.

<sup>12</sup> Carruthers 2008. P. 18.

Античные подходы к памяти проливают свет на то, как образовательная практика была связана с другими практиками, которые в совокупности составляли «ментальный горизонт общества»<sup>13</sup>. Большой оригинал Платон не мог не иметь своего мнения относительно устного обучения и обучения по книгам. Ему было важно ответить на один из ключевых для Сократа вопрос: как знание о прошлом соотносится с познанием в настоящем, когда речь идет о педагогической деятельности? В диалоге «Парменид» Платон рассказывает о том, как молодой Сократ пришел послушать как Зенон читает свои сочинения в присутствии Парменида. Обсуждение, которое последовало за чтением, инициирует Сократ, попросив Зенона еще раз прочитать фрагмент текста (Plat.Parm. 127c-d). Показательно, что Сократ просит Зенона не дать ему текст, а именно еще раз процитировать самого себя. Зенон сначала радуется вниманию к нему и говорит, что Сократу удалось постичь смысл его текста. Но после реплики Сократа сразу же меняет позицию на противоположную, говоря, что именно смысла Сократ и не понял. Зенон говорит Сократу, что тот отлично выискивает содержащееся «в сказанном», но при этом от него «ускользает» само сочинение, т.е. текст, где это сказано (Plat.Parm. 128c). Утверждение Зенона кажется парадоксальным: содержание написанного текста (или его фрагмента) должно быть идентично содержанию прочитанного текста (или его фрагмента). В беседе Сократа и Зенона, по сути, поднимается вопрос о точности цитирования со стороны того, кто сопрягает устное слово с письменным.

В диалоге Платона «Федр» Сократ просит Федра пересказать сочинение Лисия. Федр отвечает, что желал бы обладать умением достойно «припоминать» больше, чем богатством (Plat. Phaedr.228a). Сократ пристыдил Федра за ложную скромность, а затем коротко описал практику запоминания, которую обычно использует Лисий, когда хочет, чтобы его сочинения передавались от слушателя к слушателю по памяти (Plat. Phaedr.228b). Федр парирует тем, что выучить дословно не смог, поэтому он может рассказать Сократу лишь так, «как умеет». Сократ сначала соглашается, а потом уличает Федра в обмане: в полах его одежды скрыт тот самый свиток с сочинением Лисия, а поэтому лучше «не упражняться» в пересказе, а просто совместно прочесть его. Разумеется, речь идет о чтении вслух с последующим обсуждением.

Далее Сократ напоминает Федру миф о египетском боге Тевте, который предложил царю Тамусу передать египтянам целый ряд искусств, среди которых была и письменность. Тевт так определил ее значение: «Эта наука, царь, сделает египтян более мудрыми и памятьливыми, так как найдено средство для памяти и мудрости» (Plat. Phaedr.274e). Царь иначе оценил этот дар бога, сказав, что письмен-

---

<sup>13</sup> Confino 2010. P.81.

ность не улучшит, а ухудшит память: люди станут забывчивыми, поскольку начнут доверять написанному, а не самим себе. Следовательно, письменность – это средство не для памяти, а для припоминания. Письменность, как считал Тамус, способна разрушить образование. Обучение сведется к погоне за мнимой мудростью, ученики будут хотеть все знать понаслышке, не тратя много усилий на устное обсуждение. Этот фрагмент диалога демонстрирует критическое отношение к учебникам, которые представляют собой внешнюю письменную память, угнетающую аналогичную внутреннюю. Нигде в диалоге не говорится о том, что текст/сочинение является источником памяти; скорее, сама память в некотором роде является текстом/сочинением, которое написал тот, кто хотел запомнить что-то важное.

В диалоге «Теэтет» платоновский Эвклид говорит, что не знает разговор наизусть, но тщательно записал все по памяти, убрав лишние подробности: «Весь разговор я записал не так, будто Сократ пересказывает мне его, а так, как если бы он сам разговаривал с тем, кто был при этой беседе» (Plat. Theaet. 143c). Далее в разговоре Сократа с Теэтетом встает вопрос о том, что такое память, и собеседники очень обстоятельно его разбирают (Plat. Theaet. 163e-168). Платон от лица Сократа делает следующий вывод: память об испытанных ощущениях не тождественна им самим, равно как и запись услышанного по памяти не тождественна сказанному. Это обусловлено тем, что в наших душах есть подобие маленьких или больших восковых дощечек разного качества. Память позволяет нам сделать оттиск на дощечке: «И то, что застывает в этом воске, мы помним и знаем, пока сохраняется изображение этого, когда же оно стирается или нет уже места для новых отпечатков, тогда мы забываем и больше уже не знаем» (Plat. Theaet. 191e). После метафоры воска у Платона появляется метафора голубятни. Иметь память – это значит почти то же самое, что содержать голубей: человек властен лишь поймать какую-то птицу, подержать и отпустить (Plat. Theaet. 197d). Голубей можно при желании докупить, но они могут и улететь – самовольно и навсегда покинув голубятню-память. Под птицами платоновский Сократ подразумевает знание. Передающий знание – это учитель, принимающий – ученик, а хранитель приобретенного знания в голубятне – знаток. Разница между «учиться» и «знать» так же велика, как между приобретением и хранением знания в памяти. Голуби, как и восковые таблички, снова указывают на память как особым образом упорядоченное пространство.

Аристотель разделяет это представление о памяти, когда в «Топике» говорит о памяти как хранилище доказательного знания (Aristot. Top. II.6). В «О памяти и припоминании» определяет память о прошлом как «приобретенное свойство» фиксировать некогда узнанное, увиденное, услышанное (Aristot. Mem. 449b). Аристотель задается во-

просом о том, насколько сказанное по памяти может быть уподоблено отпечатку или рисунку внутри нас. На первый взгляд, Платон и Аристотель в большей степени связывают память с внутренним образным, нежели текстовым рядом, хотя и не отрицают способность памяти создавать множество разных по своей природе копий. Однако они, по сути, предлагают рассматривать запоминание как практику, близкую к практикам чтения: именно зрение, а не слух является для них ключевым. Неслучайно для Платона мудрец – это открытый к обучению человек с хорошей памятью, который способен составлять внутри себя что-то наподобие каталога из восковых отпечатков (Plat. Theaet. 194d). Удобно расставленные и рассортированные отпечатки позволяют мудрецу познавать мир, не заблуждаясь. Метафора памяти как восковой таблички, согласно Платону, восходит к Гомеру. Именно восковая табличка была известной грекам поверхностью для письма, которая как минимум с VIII в. до н.э. использовалась для записи счетов, написания писем, проработки школьных упражнений и т.д. Корневая основа, которую Платон использует для обозначения печати на воске, связана со значениями именно для письменных систем: «...заимствуя некоторые термины у когнитивных психологов, “представление” в памяти носит “словесный”, а не “наглядный” характер»<sup>14</sup>.

Ксенофонт Афинский настойчиво обращается к метафоре пчелы; у него она связана с памятью опосредованно. Сделав Сократа главным героем «Домостроя», он через него пытается пояснить особенности ведения домашнего хозяйства, которое похоже на улей, где жена – царица пчел. Эта метафора не лишена политико-педагогических аллюзий, поскольку пчелы обязаны подчиняться всезнающей царице и охранять ее. Эту мысль Ксенофонт развивает в «Киропедии» и «Греческой истории», где пчела символизирует политического лидера. Частная жизнь у него не противопоставлена политической, а личные заботы общественным. Боги даровали мужчине и женщине в равной мере память и заботливость, чего нельзя сказать о простом гражданине, который сильно проигрывает правителю. И снова в этом особую роль играет образование, которое для женщины начинается с материнского обучения и продолжается благодаря мужу-наставнику, а для правителя представляет собой постоянное обучение и воспитание себя и других. В этом суть «социально-образовательной теории»<sup>15</sup> Ксенофонта, которая опирается на особое понимание памяти. Истории царских родов и крупных домохозяйств могут быть настолько древними, насколько простирается наша память. В некотором смысле историческая память похожа на соты, созданные множеством пчел-правителей и пчел-граждан.

---

<sup>14</sup> Carruthers 2008. P. 25.

<sup>15</sup> Lu 2011. P. 149.

Метафоры воска, пчелы и птицы (которая не всегда определена именно как голубь) активно восприняли более поздние авторы. В «Об ораторе» Цицерон обозначает Симонида Кеосского основоположником науки о памяти, а саму память обозначает как требующий развития природный дар. Острая память, по Цицерону, это возможность удерживать «порядок слов и мыслей», а этот порядок возникает, если «мы будем пользоваться местами, как воском, а изображениями, как надписями» (Cic. De orat. II.86). В ряде сочинений Цицерон пишет о работе, которую следует осуществить, чтобы память стала для человека внутренним хранилищем сочинений и могла быть соотнесена с реально существующими написанными сочинениями. Цицерон подчеркивает, что вынужденные путешествия по стране часто лишают его необходимых для работы книг, а значит приходится восстанавливать все по памяти. Помимо определения памяти через метафору внутренней библиотеки (каталога восковых табличек, на который намекал Платон), Цицерон постоянно стремится соотнести индивидуальную память с исторической: «В самом деле, что такое жизнь человека, если память о древних событиях не связывает ее с жизнью наших предков?» (Cic. Or. 34.120).

Ораторская речь политика является первой попыткой зафиксировать в памяти потомков значимые для современников события. В «Об ораторе» Цицерон упрекает греков в том, что они оставили потомкам «только лишённые всяких украшений памятки о датах, людях, местах и событиях» (Cic. De orat. II.12.53). Истории давно пора было придать «более возвышенный тон» и писать «художественную историю», а не «простой рассказ о событиях» (Cic. De orat. II.12.54). Цицерон как будто забывает слова Гесиода из «Теогонии», где он с иронией пишет о страсти соотечественников к писанию истории: «Много умеем мы лжи рассказать за чистейшую правду./ Если, однако, хотим, то и правду рассказывать можем» (Hes. Theog. 27-28). Гесиод пишет о том, что история – или правдива, или ее не существует. Цицерон же изменяет акценты: история или художественна, или это не она. Во многих сочинениях Цицерона между героями происходит некий акт обмена памятью (наподобие того, что мы видим между Атикком и Цицероном в «О законах»), в ходе которого снова и снова утверждается канон исторической памяти.

Особым признаком ума Квинтилиан считал память – способность «скоро понимать и не забывать, что поняли»<sup>16</sup>. Память обучающегося ребенка и практикующего оратора существенно отличаются. Квинтилиан сравнивает оратора с пчелой, которая собирает знание-нектар со многих наук и искусств как с цветков, бережно сохраняя его. У Квинтилиана метафора пчелы полностью лишена политических аллюзий, которые так старательно обозначал Ксенофонт. Полтин, задаваясь во-

<sup>16</sup> Квинтилиан. О воспитании оратора.



просами, как и что именно сохраняют наши души в памяти, обращается к метафорам воска и птицы, которая не называется голубем, но являет все необходимые памяти атрибуты: легкость, быстроту, полетность и т.д. Плотин рассуждает так: «Что ж, память имеет отношение к чему-то, что пришло в круг поздний извне, к чему-то, что были либо узнано, либо испытано, стало быть, Принцип Памяти не может принадлежать тем вещам, для которых не имеет значения, ни опыт, ни время» (Plot. Enn. IV.3.25). Плотин определяет память «привилегией души», которая открывает путь к знанию и мудрости. Все люди имеют души, оснащенные от природы крыльями. Но одни не в состоянии оторваться от земли и полететь, а другие – взлетают благодаря добродетельному поведению (Plot. Enn. V.9.1). Память связывает душу с телом, поскольку актуализирует восприятие впечатлений – процесс, похожий на создание отпечатков пальцев на воске. Плотин так его характеризует: «Если же отпечатки остаются, то либо нельзя запечатлеваться другим, поскольку держатся эти, так что не будет новых впечатлений; либо с появлением других будут пропадать прежние, так что нельзя будет вспоминать» (Plot. Enn. II.4.7). Если Платон считает, что стремление человека к знанию улучшает качество души как восковой дощечки, то Плотин мыслит об улучшении качества написания на воске.

Таким образом, для античных авторов память позволяет сконструировать, а не воспроизвести прошлое в настоящем. Работа по припоминанию чего-либо сходна с воспроизведением сочинения по памяти. Хорошая память означала умение оперировать прошлым как большим текстом, который некогда стал частью тебя самого. Неслучайно в античной интеллектуальной традиции уважения заслуживал не столько способный воспроизвести текст по памяти, но и свободно двигаться по нему как в прямом, так и в обратном направлении. Тягостное заучивание или простое повторение не рассматривались как способы «обучения памяти». Прошлое должно быть вспомнено, а не точь-в-точь воспроизведено. Это определение во многом расходится с современными определениями памяти, но близко к ним в главном: память дает возможность внутреннего прочтения. Неслучайно, «у древних греков не было глагола, означающего “читать” как такового: глагол, который они использовали, *anagignōskō*, означает “снова знать”, “вспомнить” <...> Точно так же латинский глагол, используемый для “чтения”, – это “*lego*”, что означает буквально “собирать” или “отбирать, выщипывать”, ссылаясь также на процедуру памяти (повторная сборка или сбор материал)»<sup>17</sup>.

Античные авторы метафорично описывают память, указывая на то, что в ней существуют локусы, указывающие на уровень образования человека. Каждый фрагмент знания занимает в памяти определенное

---

<sup>17</sup> Carruthers 2008. P. 34.

пространство, как буква занимает свое место в предложении, а цитата – в тексте. Пространственный характер организации памяти делал ее для древнего грека, а затем римлянина более материальной и связанной с практиками написания и чтения. Метафора восковой таблички утратила актуальность для средневековых авторов, работающих со свитками, метафора голубя приобрела теологический оттенок, а метафора пчелы продолжила свое существование. Идея о памяти как внутреннемместилище текстов и образов реализовалась в стратегии книгопечатания, где картинки были органично интегрированы в текст и требовали от читателя осуществить акт, аналогичный чтению. Поиск ответов на множество вопросов о сложностях и возможностях устного или письменного сохранения и передачи памяти, поставленных античными авторами, во многом определил антологический принцип передачи последующим поколениям знания о прошлом. Если признать, что написанные или прочитанные вслух тексты являются источником памяти, а сама память – это в некотором роде тоже написанные или воспроизведенные вслух тексты, то определяющей становится роль того, кто не просто хочет запомнить что-то важное, а передать это важное для запоминания другим.

**Поэтическая и прозаическая память о прошлом: история и педагогика в мифах.** Античная эпоха была богата на тексты, которые стали неизгладимо яркими интеллектуально-культурными прецедентами. Написанные как в поэзии, так и в прозе, они оказали существенное влияние на последующую традицию памяти о педагогическом прошлом. В разные периоды античной истории противостояния поэтов и прозаиков, притязающих на «творение истории» то обострялось, то ослаблялось. Уже упомянутое нами использование фразы «он говорил» для обозначения «он написал» возникает у «отца истории» Геродота. В четвертой книге своего знаменитого сочинения он пишет: «Я не знаю, правда ли это, но записываю только то, что рассказывают» (Hdt. IV.195). Для Геродота «записываю» означает «придаю высказанному дополнительные полномочия», т.е. считаю текст авторитетным эквивалентом речи, особенно когда дело касается конструирования памяти о прошлом. Очевидно, что речь идет не о поэтическом тексте.

В начале «Истории» Геродот прямо заявил о том, что его целевые установки близки к установкам поэтов, желающих увековечить славу героев. В этом утверждении содержится скрытая ирония, поскольку настоящая цель Геродота затмить фундаментальностью фрагментарные поэтические рассказы о военных событиях того времени. Поэты и драматурги (Симонид, Пиндар, Фриних, Эсхил, Еврипид и др.) создавали тексты, не уступающие в силе и яркости текстам Геродота, утверждая, тем самым, право написание истории в стихах. Разница в оценках происходящего была настолько ощутимой, что одни и те же события часто были трудно узнаваемы в официальной поэзии, притязающей на

статус исторического документа, в поэзии театральной и в сочинениях античных прозаиков. В частности, «афинская история показывает, что “поэтическая война” продолжалась после Пелопонесской войны, по крайней мере, до конца пятого века»<sup>18</sup> и одним из наиболее ярких ее участников был древнегреческий драматург Еврипид.

Основополагающие античные тексты (как в поэзии, так и в прозе) существовали как некие исходные тексты, предлагающие множество возможных практик транслирования мифа как повествования, приведенного по памяти. Утверждение Г. Нады о Гомере справедливо для других античных поэтов, тексты которых дают возможность предположить, что миф для них также не был «вопросом личного изобретения»<sup>19</sup>. Творческое начало, действительно, могло проявляться в новых версиях известных мифов, что являлось осознанным отказом от существующей литературной традиции, а не попыткой расшатать традицию построения истории. «Илиада» и «Одиссея» Гомера, «Медея» и «Финикиянки» Еврипида, «Троянки» и «Октавия» Сенеки и многие другие тексты никогда не притязали на статус справочника по мифологии или учебника по истории. Э. Лич утверждает, что миф есть некая хартия, т.е. текст публично-правового характера, который регламентирует социальное поведение так, «как будто миф относится к существующему в настоящее время реальному миру, в котором люди пытаются участвовать»<sup>20</sup>. Т.е. это особая «живая история», подтверждающая свою реальность в глазах других; история, которая в некотором смысле свободна от рассуждений в стиле «поэзия vs проза».

Затрагивая вопрос транслирования мифа, Платон говорит, что он и его современники располагают знанием, полученным из «недосказанного мифа» (Plat. Phileb.14a; букв. «прерванного», «исчезнувшего», «погибшего») и из «спасенного мифа» (Plat. Resp.621b; подразумевается «переданного» и, тем самым, «сохраненного»). Согласно Платону, первый миф дает нам ложную возможность спастись от незнания с помощью бессмыслицы, а второй по-настоящему спасает нас, если мы ему верим. Строя эти рассуждения, Платон противопоставляет поэзию и прозу с точки зрения их способности фиксировать прошлое, заявляя, что «поэт – если только он хочет быть настоящим поэтом – должен творить мифы, а не рассуждения» (Plat. Phaed.61b)<sup>21</sup>.

Оспаривая способность поэтов (в лице Гомера) выступать наставниками для народа, Платон забывает (скорее всего, намеренно), что разделение правдоподобной речи «из жизни» и неправдоподобной

---

<sup>18</sup> Mac Farlane 2002. P. 4.

<sup>19</sup> Nagy 1996. P. 114.

<sup>20</sup> Leach 1982. P. 5.

<sup>21</sup> Федон 17.

речи «из мифа» началось только с Пиндара. Для Гомера же миф – это философско-риторическое воспоминание, которое никак не может быть названо педагогически опасным вымыслом. Неслучайно Феникс в «Илиаде» говорит: «Помню я дело одно... времен стародавних, не новых: как оно было, хочу я поведать меж вами, друзьями...» (Ном.П. IX.527-8). Для героев Гомера «расскажу всё» означает «расскажу всё как было». В постгомеровской традиции миф становится «сомнительной множественностью дискредитированных версий, на фоне которых контрастно выделяется единичная истина»<sup>22</sup>. Миф у Гомера – это сюжет, который создан из высказываний тех, кто в свое время получил на это полномочия. Именно этот тезис вслед за Платоном начинает опаривать Цицерон, еще сильнее заостряя вопрос о соотношении мифа и истории, но также не лишая этот вопрос педагогического контекста.

Поэзия Гомера уже во времена Платона воспринималась как некое ядро (центральный мифологический сюжет) и периферия из совокупности различных воспринимающих это ядро аудиторий – граждан, желающих приобщаться к текстам Гомера сначала благодаря деятельности гомеридов (рапсодов), а затем благодаря многочисленным цитатам из сочинений античных наставников. «Илиада» и «Одиссея», с одной стороны, оказываются вписанными во множество контекстов, а с другой – «практически не дают нам никакой информации о контексте их исполнения»<sup>23</sup>. Следуя логике Р. Мартина, мы располагаем особым типом текста – совокупностью «речевых актов»<sup>24</sup> от авторитетных героев (молитв, угроз, проклятий, плача, пророчеств и т.д.), т.е. не словами, а жизнеописаниями, которые в совокупности создавали историю. Платон и Цицерон, выборочно помещающие фрагменты текстов Гомера в нужные им контексты, действовали почти так же, как рапсоды, «поющие» для своей аудитории. Они задавались вопросами о педагогической целесообразности использования текстов Гомера в эпоху, когда поэзия была «формой отражения значительных событий, которая позволяла передавать историю на протяжении веков»<sup>25</sup>.

Направление рефлексии относительно поэтического текста обозначил Гесиод в «Теогонии»: «Много умеем мы лжи рассказать за чистойшую правду. / Если, однако, хотим, то и правду рассказывать можем» (Hes. Theog.27-28). Поправка на «если захотим» у Гесиода была связана с четким разделением между «правдивым дидактическим» и «лживым героическим» эпосом<sup>26</sup>. У Платона поправка по Гесиоду была пере-

<sup>22</sup> Nagy 2003. P. 123.

<sup>23</sup> Ibid. P. 119.

<sup>24</sup> Martin 1989. P. 12-42.

<sup>25</sup> Mac Farlane 2002. P. 1.

<sup>26</sup> Аверинцев 1994. С. 118.

осмыслена в педагогическом контексте: претендующие на освящение прошлого во имя будущего не могли себе позволить так легко «хотеть» или «не хотеть» говорить правду подрастающему поколению. Платон, говоря о Гомере, озвучивает перманентное для античной педагогической культуры обвинение в развращении молодежи. Опасность «сладкого слова Гомера» подмечает и Пиндар: «Вымыслы его и крылатое искусство / Некое несут величие; / Умение его обольщает вас, / Сказками сбивая с пути; / А сердце у толпы – Слепо...» (Pind. Nem.VII.21-24). Толпа, как считает Пиндар, не в состоянии увидеть истину, а Гомер своими творениями не хочет это исправить. Однако, если Пиндар несколько смягчает обвинение в нежелании наставить своих читателей, то Платон, напротив, ожесточает и переформулирует его. Согласно Платону, Гомер опасен тем, что ему удалось создать тексты, которые оказались востребованными в деле современного Платону воспитания и, вероятно, будут востребованы последующими поколениями.

Если Платон хочет внести поправки к Гесиоду, то Цицерон в своих сочинениях излагал поправки к Горацию, который в «Науке поэтике» утверждает, что всеобщее одобрение будет принадлежать тому поэту, который сможет одновременно восхитить и наставить читателя (Norat. Ars.343-344). «Горацианская формула, связанная с риторическим требованием наставлять» слушателя<sup>27</sup>, находит отражение во многих сочинениях Цицерона. В «Об ораторе» он задается вопросом, «из каких источников должна направляться наша речь, чтобы... расположить к себе, и наставить, и взволновать людей» (Cic. De orat. II.121). Цицерон не считает поэзию таковым источником, в чем близок к Филодему и Страбону, определившим ее источником наслаждения, а не наставления. Гораций считает, что только избранные поэты в состоянии осмысленно смешать «полезное с приятным» и выступить в роли наставников; Цицерон же хочет заменить в этой формуле слово «поэт» на слово «оратор» (как Платон хотел заменить на слово «философ») и несколько расширить круг избранных. Если максимально упростить, то Платон и Цицерон хотели понять, насколько опасна разница между гомеровской картиной мира и картиной мира современного для них человека. Иными словами, *насколько Гомер и вообще поэты в состоянии передавать знание о прошлом и вмешиваться в «творение» истории?*

Разделение по принципу мифология – к поэзии, история – к прозе (и в т.ч. к прозаической речи оратора!) в разные периоды античной истории срабатывало очень по-разному. В частности, в сочинении современника Цицерона Диодора Сицилийского «Историческая библиотека» мифологические сюжеты изложены в прозе и настолько находятся в противоречии с реальными событиями, что все это нельзя назвать ина-

<sup>27</sup> Гринцер 1994. С. 160.

че, чем «систематизированная и легкая пространность и странность»<sup>28</sup>. Вымысел присутствовал как в поэзии, так и в прозе, с тем лишь отличием, что поэзия могла позволить себе построение сюжета целиком на основе вымысла. Это было позволительно не только во времена Аристофана, но и во времена Менандра (почти полностью построенную на вымысле компиляцию Диодора оставим в стороне). В сложных отношениях между мифологической реальностью и реальной реальностью со временем вмешалась не терпящая вымысла история, и не последнюю роль в осмыслении этого вмешательства сыграл Цицерон. В «О нахождении» он пишет: «Миф – это событие, в котором нет ни правды, ни правдоподобия, например: “Крылатые драконы были в упряжи...” История – это действительные события, отдаленные от нашего времени, например: “Аппий объявил карфагенянам войну”. Вымысел – это события придуманные, но такие, которые могли бы и случиться, как у Теренция: “Когда достиг он совершеннолетия...”» (Cic. Inv. I.27). В трактате Марциана Капеллы даны близкие к этим определения, но существенным замечанием: «История – это как у Тита Ливия. Миф – без всякой правды и правдоподобия, например, “Дафна превратилась в дерево”» (Marc.Cap.V.550). Сам же Тит Ливий, излагая историю Рима, постоянно обращается к распространенной у римских авторов мысли, наиболее ярко сформулированной у Полибия: «От истории требуется дать людям... непреходящие уроки и наставления правдивой записью деяний и речей» (Polyb. II.56.11-12). С легкой руки Цицерона в римскую традицию переходит ключевой для Платона тезис: если поэты не будут наставлять нас мифологическими стихами, то это сделают те, кто пишет о прошлом прозой.

Споры о том могут ли поэтические тексты выступать в качестве надежного источника о прошлом или это прерогатива только прозаических, являлись для античной эпохи перманентными. Платон в одних сочинениях пишет, что, если о чем-то «не упоминает ни один рассказчик и ни один поэт» (Plat. Symp.178b), то этого, скорее всего, и не было, а в других, напротив, оспаривает это. При этом Платон, кажется, допускает, что поэтический текст может быть более вольно передан тем, кто хочет его обсудить, нежели текст в прозе. Цицерон в целом следует тому же правилу, хоть иногда и уточняет у друга Атика верность приведенной им цитаты из того или иного греческого автора. Но есть существенная разница: если Платон не стремится быть исторически точным и обращается к событиям прошлого лишь как к отправной точке своих рассуждений, то Цицерон активно борется за то, чтобы переубедить сограждан в оценках событий прошлого и, тем самым, определить историческую память римлян.

<sup>28</sup> Цыбенко 2000. С. 5.

Определяя особенности поэтического или прозаического сохранения и передачи памяти, античные авторы спорили о том, каким образом чередование описаний или жизнеописаний в мифологической канве или без нее создают историю. Античная эпоха стремилась возводить в педагогический ранг поэтические или прозаические тексты с последующим их обсуждением. Антологический принцип передачи последующим поколениям знания о прошлом с педагогическим умыслом закрепился в целом ряде текстов, авторы которых утверждали, что роль передающего что-то важное для запоминания другим – это роль наставника-творца истории, за которую стоило побороться.

**Антологии о педагогическом прошлом: память и проект свой и нашей эпохи.** Память и процессы запоминания были и остаются важной темой как для античных, так и для современных авторов. Исходный посыл Аристотеля о том, что память – это «объединенное состояние осознания *собственного образа и просмотра его как чего-то, что имело место в прошлом*» (курсив мой. – В.П.)<sup>29</sup>, стал основой для сопряжения индивидуальной и исторической памяти в плоскости текстов. Любой текст – это не только (и не столько!) память и проект прошедших эпох, но и современная память и проект, т.е. то самое аристотелевское сочетание «собственного образа» и «чего-то еще».

Рассмотренные выше тексты проливают свет на то, как люди помнят о прошлом, почему ценят воспоминания и зачем постоянно хотят обучать свою память. Эти тексты входят в группу источников о педагогическом прошлом, поскольку их авторы интересуются не только «мнемоническим присутствием прошлого в настоящем»<sup>30</sup>, но и педагогическим измерением этого присутствия. Будучи включенными в антологию по истории педагогики, они не только отразят особенности конфигурации памяти в рамках конкретной педагогической культуры, но и продемонстрируют сложность педагогического присвоения памяти. Эта сложность как минимум имеет три аспекта: тексты Платона, Ксенофонта, Аристотеля, Цицерона и других античных авторов для нас являются *литературными памятниками*, а в свое время были *учебными текстами* (хоть и в разной мере), которые мы снова хотим использовать как *учебные тексты*, но с совершенно другими целями.

Жанр антологии предполагает, что читателю будет явлена совокупность текстов разного объема, которые, с одной стороны, снабжены современными комментариями и представлены как открытые для включения во множество контекстов, а с другой – продолжают сохранять связи со своими собственными, первоначальными контекстами и комментаторами. В ряде современных антологий античное прошлое

---

<sup>29</sup> Bloch 2014. P. 71.

<sup>30</sup> Neumann 2010. P. 333.

аккуратно интегрировано в разные педагогические контексты: антология о римском домохозяйстве проливает свет на особенности семейной педагогической власти<sup>31</sup>; антологии о половых отношениях в античном мире – на взаимосвязь педерастии и наставничества<sup>32</sup>; антологии по спорту и военному делу<sup>33</sup> – на воспитание отношения к соревновательности, в т.ч. в ее крайних проявлениях и т.д. Оценка того, насколько выбранное составителями из всего многообразия античных источников о педагогическом прошлом «работает» в современных антологиях не столько как проект прошедшей эпохи, сколько как осовремененный проект исторической памяти, является почти непосильной задачей. Каждая антология представляет собой уникальную форму исторической памяти, сформированную на основе соотнесения текстов, контекстов и комментариев, сочетание которых «превращает» учебные тексты прошлого в учебные тексты для настоящего и будущего.

Как правило, современные антологии о педагогическом прошлом являются плодами усилий авторского коллектива по консолидации источников и оригинальных современных исследований, задающих общую канву подачи материала. Каждая новая антология оказывается вписанной или не вписывающейся в существующие в данной культуре каноны. При этом не следует забывать об очень важной поправке на то, что литературные каноны, которым подчиняются источники, всегда намного шире учебных канонов, которым подчиняются антологии, включающие эти источники. Дебаты относительно валидности канонов (как литературных, так и учебных) не всегда имеют в итоге радикальные канонические сдвиги: история формирования канонов показывает, что они «обладают необычайной степенью долговечности» и переосмысливаются, чтобы продолжить свое существование. Именно в этой неустойчивой устойчивости и заключается значение, которое канон имеет для сохранения памяти в рамках конкретной культуры. В частности, в американской университетской среде настойчивые призывы о необходимости выйти за пределы канона являются не более чем дискуссиями о том, в какой степени преподавание студентам тех или иных курсов определяется использованием одной из ведущих антологий<sup>34</sup>. Это демонстрирует не только высокую степень зависимости оценки канона от личного опыта и особенностей профессиональной среды, но и большое внимание к антологии как жанру. Почти античный накал страстей вокруг вопросов текстовой передачи памяти о педагогическом прошлом и роли передающего в этом процессе продолжают сохраняться и по сей день.

---

<sup>31</sup> Gardner 1991.

<sup>32</sup> Hubbard 2003.

<sup>33</sup> Waldo, Segal 1987; Paul, Kyle 2013; Sage 1996.

<sup>34</sup> Ibid. P. 315.



**Источники**

- Аристотель. О памяти и припоминании / пер. С. Месяц // URL: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/Aristotle-de%20memoria.pdf>
- Геродот. История в девяти книгах / пер. и прим. Г.А. Стратановского. Л., 1972.
- Гесиод. Полное собрание текстов / вст. ст. В.Н. Ярхо, комм. О.П. Цыбенко и В.Н. Ярхо. М., 2001.
- Гомер. Илиада / пер. Н.И. Гнедича. СПб., 2008.
- Квинтилиан. О воспитании оратора // Официальный сайт электронной библиотеки «Гумер». URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/galag/06.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/06.php)
- Пиндар. Немейские оды // Пиндар. Вакхилид. Оды. Фрагменты. М., 1980 // Офиц. сайт по истории Древнего Рима URL: <http://ancientrome.ru/antlit/pindar/pindar02.htm#v71> оч. в 4-х т. / под общ. ред. А.Лосева и В.Асмуса. ,
- Плотин. Космогония. М., 1995.
- Плотин. Трактаты 1-11. М., 1997.
- Полибий. Всеобщая история в сорока книгах / пер. Ф. Мищенко. М., 1890. Т. 1.
- Цицерон. Об ораторе // Цицерон. Эстетика. Трактаты, речи, письма / сост., вст. статья Г.С. Кнабе. М., 1994.
- Цицерон. Оратор // Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / пер. и комм. И.П. Стрельниковой. М.: Наука, 1972.

**БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES**

- Аверинцев С.С. Авторство и авторитет // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994. С. 105-125. [Averincev S.S. Avtorstvo i avtoritet // Istoricheskaya poetika. Literaturnye epochi i tipy hudozhestvennogo soznaniya. M., 1994. S.105-125]
- Артемьева Т.В., Микешин М.И. Плоды «энциклопедического древа», или два великих проекта // Философский век. Альманах. Вып. 27. Энциклопедия как форма универсального знания: от эпохи Просвещения к эпохе Интернета. СПб., 2004. [Artem'eva T.V., Mikeshin M.I. Plody «enciklopedicheskogo dreva», ili dva velikih projekta // Filosofskij vek. Al'manah. Vyp. 27. Enciklopediya kak forma universal'nogo znaniya: ot epochi Prosveshcheniya k epohe Interneta. SPb., 2004]
- Безрогов В.Г. Институциональное и внеинституциональное в истории педагогики // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год. М., 2009. С. 33-62. [Bezrogov V.G. Institutional'noe i vneinstitutional'noe v istorii pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskij ezhegodnik. 2009 god. M., 2009. S. 33-62]
- Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Античное педагогическое наследие в антологиях и хрестоматиях: на пути к цифровым источникам содержания образования: сб. науч. трудов междунаро. научно-практ. конф. «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА-2017). М., 2017. С. 219-224. [Bezrogov V.G., Pichugina V.K. Antichnoe pedagogicheskoe nasledie v antologiyah i hrestomatiyah: na puti k cifrovym istochnikam sodержaniya obrazovaniya: sb. nauch. trudov mezhdunarod. nauchno-prakt. konf. «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epochu» (EEIA-2017). M., 2017. S. 219-224]
- Гаспаров М.Л. Поэзия и проза // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994. С. 126-159. [Gasparov M.L. Poeziya i proza // Istoricheskaya poetika. Literaturnye epochi i tipy hudozhestvennogo soznaniya. M., 1994. S. 126-159]
- Гринцер П.А. Стиль как критерий ценности // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994. С. 160-221. [Grincer P.A. Stil' kak kriterij cennosti // Istoricheskaya poetika. Literaturnye epochi i tipy hudozhestvennogo soznaniya. M., 1994. S. 160-221]
- Репина Л.П. Память о прошлом и история // Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории / Под ред. Л.П. Репиной. М.: Крузь, 2008. [Repina L.P. Pamyat' o proshlom i istoriya // Dialogi so vremenem: pamyat' o proshlom v kontekste istorii / Pod red. L.P. Repinoj. M.: Krug', 2008]
- Суриков И.Е. Очерки об историческом искусстве в классической Греции. М., 2011. [Surikov I.E. Ocherki ob istoriopisanii v klassicheskoy Grecii. M., 2011]

- Цыбенко О. Историзированная мифология в Исторической библиотеке // Диодор Сицилийский. Греческая мифология. М.: Лабиринт, 2000. [Cybenko O. Istorizirovannaya mifologiya v Istoricheskoj biblioteke // Diodor Sicilijskij. Grecheskaya mifologiya. M.: Labirint, 2000]
- Banta M. Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World // American Literature, 1993. Vol. 65(2). P. 330-334.
- Bloch D. Aristotle on Memory and Recollection: Text, Translation, Interpretation, and Reception in Western Scholasticism, BRILL, 2014.
- Carruthers M. The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture. Cambridge University Press, 2008.
- Confino A. Memory and the History of Mentalities // Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook / ed. by Astrid Erll, and Ansgar Nünning, De Gruyter, 2010.
- Dacier A. From the Introduction to her translation of the *Iliad* // Translation Studies: a Sourcebook / trans. and ed. by A. Lefevere, London and New York: Routledge, 2003.
- Erll A. Cultural Memory Studies: An Introduction // Cultural Memory Studies... 2010.
- Gardner J.F., et al. The Roman Household: a Sourcebook, Taylor and Francis, 1991.
- Grabes H. Cultural Memory and the Literary Canon // Cultural Memory Studies... 2010.
- Hubbard T.K., et al. Homosexuality in Greece and Rome: a Sourcebook of Basic Documents, University of California Press, 2003.
- Lauter P. Taking Anthologies Seriously // MELUS, 2004. Vol.29(3/4). P.19-39.
- Leach E.R. Critical Introduction // Steblin-Kamenskij M.I. Myth, 1982.
- Lloyd G.E.R. Quotation in Greco-Roman contexts // Extrême-Orient, Extrême-Occident, 1995. Vol.17. Le travail de la citation en Chine et au Japon.
- Lu H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's *Oeconomicus* // Journal of Cambridge Studies. 2011. Vol. 6(4). P. 145-162.
- Mac Farlane K.A. "To Lay the Shining Foundation..." The Tradition of the Persian Wars in Classical Greek Poetry. Diss. Dep. of History and Classics, Edmonton, Alberta Fall, 2002.
- Martin R. P. The Language of Heroes: Speech and Performance in the *Iliad*. Ithaca, N.Y., 1989.
- Nagy G. Homeric Responses. Austin: University of Texas Press, 2003.
- Neumann B. The Literary Representation of Memory // Cultural Memory Studies... P. 333-351.
- Paul C., Kyle D.G. Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity, Wiley, 2013.
- Sage M. Warfare in Ancient Greece: a Sourcebook, Taylor and Francis, 1996.
- Waldo S.E., Segal E. Sport and Recreation in Ancient Greece: a Sourcebook with Translations, Oxford University Press, 1987.

**Пичугина Виктория Константиновна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор Российской академии образования, ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования РАО; [Pichugina\\_V@mail.ru](mailto:Pichugina_V@mail.ru)

### **Classical texts in statu quo: the origin of the genre of pedagogical anthology as a form of historical memory**

The article considers the origins of anthological principle in the ancient notions of memory. Ancient authors often took on the role of compilers-commentators, maneuvering between the desire to make other people's texts accessible and the desire to manipulate them within a particular culture. If we define anthology as a form of historical memory, then we must admit that it arises in the space between reverence and unceremoniousness of the relation to texts. This space took shape in the ancient past and continues to exist in the modern present, where there are also sanctioned and unauthorized memories and memory models that are represented with pedagogical intent.

**Keywords:** anthology, ancient pedagogical culture, historical memory, memory of the pedagogical past

**Victoria Pichugina**, Doctor of Education, Assistant professor, Professor of the Russian Academy of Education, Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the RAE, Moscow; [Pichugina\\_V@mail.ru](mailto:Pichugina_V@mail.ru)