

Порш Людмила Александровна

К ПРОБЛЕМЕ ФЕМИНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Статья раскрывает содержание понятий "кадровая феминизация", "феминизация педагогической профессии", являющихся характерными признаками современного российского общего образования. В условиях формирующегося запроса современного общества на обновление образования введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования призвано обеспечить его более высокое качество и новые образовательные результаты. В этой связи осмысление и поиск способов решения проблемы феминизации педагогической профессии могут иметь далеко идущие последствия и результаты.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/34.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. I. С. 149-153. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

УДК 02.41

Философские науки

Статья раскрывает содержание понятий «кадровая феминизация», «феминизация педагогической профессии», являющихся характерными признаками современного российского общего образования. В условиях формирующегося запроса современного общества на обновление образования введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования призвано обеспечить его более высокое качество и новые образовательные результаты. В этой связи осмысление и поиск способов решения проблемы феминизации педагогической профессии могут иметь далеко идущие последствия и результаты.

Ключевые слова и фразы: образование; кадровая феминизация; феминизация педагогической профессии; общество; обновление; федеральный государственный образовательный стандарт.

Порш Людмила Александровна*Забайкальский государственный университет**mail@zabgu.ru***К ПРОБЛЕМЕ ФЕМИНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА[©]**

В современных социокультурных условиях феминизация становится явлением, характерным для многих отраслей жизнедеятельности во всем мире. Проблема феминизации профессиональных сфер является актуальной и для российского общества. Феминизация той или иной профессии характеризуется количественным увеличением женщин – представителей данной профессии, их влиянием на определение социального статуса профессии и формирование моделей ее реализации. Присутствие женщин заметно не только там, где представительство профессии выражается как мужчинами, так и женщинами, но и в сферах, традиционно считающихся мужскими: армия, полиция, политика.

В настоящее время существуют разные подходы к осмыслению и интерпретации процесса феминизации кадров. Данная проблематика нашла отражение в работах В. Н. Введенского, Г. Г. Силласте, А. А. Темкиной, А. Роткирх, Н. В. Гончаровой, А. Чириковой, О. А. Хасбулатовой, Е. А. Здравомысловой, И. С. Кона, Е. Р. Ярской-Смирновой, А. А. Московской и др.

Понятие «кадровая феминизация» сформировалось в научной литературе на рубеже 70-х годов прошлого века, хотя как социальное явление возникло намного раньше. С появлением понятия конкретизировалось смысловое содержание фактора кадровой феминизации как феномена, характерного для профессиональной и социальной сфер. Использование понятия способствовало легитимизации процесса кадровой феминизации.

Понятие «кадровая феминизация» отражает многогранный и комплексный характер процесса кадровой феминизации. Те или иные его характерные признаки подчеркиваются авторами, занимающимися исследованием проблемы. Так, Г. Г. Силласте использует понятие «гендерная асимметрия», под которым понимает «социальное явление, отражающее объективную закономерность количественного распределения мужчин и женщин в социальной структуре общества и во всех сферах его жизнедеятельности, а также качественные социальные последствия этого явления» [7, с. 124]. Гендерная асимметрия проявляется в диспропорции удельного веса мужчин и женщин в конкретных сферах их жизнедеятельности (политике, экономике, образовании) и отражает явное или скрытое неравенство мужчин и женщин по признаку пола. Один из выводов, основанных на анализе результатов социогендерных исследований, состоит в том, что гендерная асимметрия не случайный, а постоянно действующий фактор.

Гендерная асимметрия имеет свои количественные и качественные характеристики. В зависимости от конкретных социальных условий характеристики могут изменяться, приобретать новые количественные свойства, содержание и формы.

Фактор феминизации стал своеобразным атрибутом российской системы образования, но наиболее заметно процесс феминизации воплотился в общем образовании. Основным показателем феминизации общего образования является феминизация педагогической профессии.

Количественное соотношение педагогов-женщин и педагогов-мужчин является явным подтверждением наличия гендерной асимметрии в системе общего образования. В условиях сельской местности показатель гендерной асимметрии в общеобразовательных учреждениях может увеличиваться до максимального уровня.

Понятие «гендерная асимметрия» тесно связано с понятием «гендерный контракт». А. А. Темкина и А. Роткирх определяют «гендерный контракт» как «правила взаимодействия, права и обязанности, определяющие разделение труда по признаку пола в сфере производства и воспроизводства, а также взаимно ответственные отношения между женщинами и мужчинами, в том числе принадлежащими к разным поколениям» [9, с. 1-31].

Анализируя состояние гендерных отношений в сфере общего образования советского периода и современной России, можно констатировать, что гендерный контракт «оформлялся» постепенно, по мере того, как определялся уровень престижа сфер жизнедеятельности, значимости профессий.

При соотношении понятий «гендерная асимметрия» и «гендерный контракт» можно предположить, что явление гендерной асимметрии является следствием реализации гендерного контракта.

Е. А. Здравомыслова, И. С. Кон, А. А. Темкина, Е. Р. Ярская-Смирнова считают, что социально-экономические отношения в российском обществе (в большей мере) и желание человека (в меньшей степени) определяют не только занятость женщин в более ограниченном числе отраслей (по сравнению с мужскими), но и условное деление рынка труда на «мужской» и «женский». По их мнению, даже 90% женщин, не занятых в промышленности, попадают в отрасли, воспринимаемые как «женские»: связь, торговлю, банковскую и социальную сферы (образование, социальное обеспечение, здравоохранение). Следовательно, сфера образования может рассматриваться как социальное пространство реализации гендерного контракта, а процесс феминизации – как показатель изменения общественной значимости педагогической профессии.

Общественные стереотипы восприятия разных профессий складываются из нескольких компонентов. Среди них ведущим является «социальный статус». Изучению социального статуса профессии педагога посвящена работа В. Н. Введенского. Он рассматривает педагогическую профессию как социальный институт. По его мнению, профессия педагога объединяет в себе комплекс особенностей: социальных, технологических и личностных. Педагогическая профессия характеризуется внешними и внутренними взаимосвязями [2, с. 59-65]. Внешние связи выражены связями с обучающимися, с другими профессиями; внутренние – между структурными компонентами (социальным, профессиональным, педагогическим). Социальный статус, по мнению автора, является своего рода точным показателем положения педагогической профессии в обществе. Многомерность значения понятия «социальный статус» обеспечивает появление другого понятия – «престиж профессии».

Следовательно, феминизация педагогической профессии, с одной стороны, может являться отражением социального статуса профессии, с другой – свидетельствовать об уровне ее престижа и привлекательности, особенно среди мужчин. Предпосылки возникновения явления феминизации могут косвенно подтверждать это положение.

Развитие процесса феминизации происходило в 3 этапа.

Первым этапом феминизации образования принято считать 60-е годы XIX века. Именно в это время началась реформа народного образования, в результате осуществления которой были созданы системы педагогических классов, педагогические курсы при женских гимназиях. Лица, окончившие такую женскую гимназию, имели право преподавания в частных мужских и женских школах второго и третьего разряда.

Развитие системы высшего образования в России стало основой массового вступления женщин на путь выбора педагогической профессии. Организация Бестужевских курсов в Петербурге также способствовала увеличению числа женщин, избравших педагогическую специальность. Только в 1901 году выпускники Высших женских курсов получили право преподавать в старших классах женских гимназий, а с 1906 года – в младших классах.

В 1911 году женщины-учительницы были окончательно уравниены в правах с учителями-мужчинами. К этому времени число учительниц возросло в 20 раз, что составило 53,8% от общего количества учителей. До 1911 года число женщин-педагогов было значительно меньше и составляло не более 3% [6, с. 52].

Таким образом, предпосылкой первого этапа феминизации педагогической профессии явились социально-исторические условия, вызвавшие необходимость реформирования системы образования. Особенность первого этапа феминизации заключалась в том, что государство законодательно закрепило право женщины быть педагогом. Результатом осуществления государственных мер по развитию педагогического образования стал увеличивающийся спрос женщин на педагогическую профессию.

Установление советской власти послужило своеобразной предпосылкой развития второго этапа феминизации образования. Смена политического строя, новая модель распределения государственной власти, новые принципы экономических отношений в стране стали фундаментом масштабных изменений в образовании. Советская власть окончательно уравнила права женщин на образование, преподавание, научную деятельность. Большую роль в этом сыграла официальная пропаганда, всячески поощрявшая этот процесс. В первые годы существования советской власти количество женщин, занятых педагогической деятельностью, составило половину от общего количества учителей.

Особенность второго этапа феминизации заключалась в необходимости массового освоения педагогической профессии как основного ресурса ликвидации безграмотности населения. Решение задачи по овладению основами профессии учителя, в большей мере женщинами, позволяет говорить об усилении процесса феминизации сферы общего образования.

Третий этап феминизации начался с 40-х годов XX века. Великая Отечественная война (1941-1945 гг.) послужила основной причиной массовой мобилизации педагогов-мужчин в ряды воинов-защитников Отечества и резкого сокращения численности мужского населения страны после войны. С конца 40-х годов XX в. учителя-женщины составляли 70% от общей численности всех учителей. С 1967 года по 1984 год показатель увеличился еще на 3% и составлял 73%. К 1991 году число учителей-женщин возросло еще на 2%, что составило 75%. В 1996 году число женщин-педагогов равнялось 82,1% от общего числа учителей [Там же, с. 53].

Последние десятилетия XX века можно охарактеризовать как «время перемен». Происходящие в то время общественно-политические, социально-экономические, культурно-исторические изменения (распад СССР, переход к рыночной экономике, развитие среднего и малого бизнеса, свертывание отдельных отраслей производства, безработица, сокращение армии, милиции, модернизация здравоохранения, образования) не способствовали приходу мужчин-учителей в сферу образования. И, в соответствии с этим, в первом

десятилетия XXI века произошло увеличение представительства женщин-педагогов в профессии по сравнению с 1996 годом (82,1%) еще на 6% и достигло 88% [Там же].

Таким образом, феминизация педагогической профессии может рассматриваться как кадровая проблема отечественного образования, а анализ условий, способствовавших становлению и развитию многолетнего процесса феминизации, может помочь поиску вариантов ее решения.

Процесс феминизации педагогической профессии нуждается в социально-философском анализе, а попытка интерпретировать его как многомерный, комплексный, вбирающий в себя несколько аспектов (педагогический, психологический, социально-философский, социологический) позволяет соотнести феминизацию с культурно-историческим явлением.

В настоящее время идет обновление отечественного школьного образования, его содержания, организационных форм и технологий обучения, вызванное изменяющимися представлениями и ожиданиями разных групп населения о результатах образования. Американский философ, педагог, психолог Джон Дьюи еще в конце XIX века подчеркивал, что новшества и нововведения в образовании всегда сопряжены с запросом на них «нового» общества в такой же степени, как и с запросом на «новое» производство и торговлю. Школа, по его мнению, всегда имеет общественную направленность. Если общество ожидает от будущих граждан активной жизненной позиции, то школа должна быть фрагментом гражданского общества, своего рода «обществом в миниатюре», с точки зрения закономерностей его развития, условий взаимоотношения его членов, законов совместной деятельности [5].

Немецко-американский философ, психолог Эрих Фромм в XX веке ввел понятие «социальный характер», определяя его как «часть структур характеров, которая является общей для большинства членов группы», или «выборка черт, существенное ядро структуры характера большинства членов группы, которое сложилось в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы» [13, с. 276]. Социальный характер присущ социальной группе. Он помогает понять то, как энергия человека распределяется и действует в качестве продуктивной силы в данном социальном устройстве [Там же, с. 276-277].

Эрих Фромм придавал образованию первостепенное значение в формировании социального характера. По его мнению, «система образования любого общества определяется этой функцией», то есть степенью готовности образования помочь обучающимся в осознании и успешном выполнении ими социальной роли [Там же, с. 280].

Роль образования в формировании социального характера достаточно значима, так как оно, с одной стороны, помогает, «оформлению» и «выражению» социально-культурных потребностей человека, с другой – оказывает влияние на процесс приспособления проявляющихся социально-культурных потребностей к существующим, сложившимся общественным нормам и традициям.

При этом нельзя не подчеркнуть особого влияния личности педагога на формирование мировоззрения школьников, их социальных характеров и моделей поведения. «Дефицит» мужского педагогического общения с обучающимися, недостаток педагогов-мужчин для создания условий взаимодействия с ними предстает очевидным фактом. Можно предположить, что если бы существовало наличие альтернативных педагогических стилей деятельности – мужского и женского, а также право учащихся на их выбор, то это находило бы отражение не только в типологии и «качестве» социальных характеров выпускников школы, но и требовало бы наличия разных подходов в оценке и реализации моделей общественного поведения, общественной культуры.

Введение новых образовательных стандартов является одним из основных механизмов обновления общего образования Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного, среднего (полного) общего образования позволяют изменить содержание, структуру, организацию образования и получить новые образовательные результаты [10-12]. Их реализация должна повысить эффективность педагогического сопровождения обучающихся в учебной и внеучебной деятельности. Ключевое условие осуществления эффективного педагогического сопровождения – обновление кадрового состава в образовании и повышение качества педагогических кадров.

Проблему педагогических кадров можно рассматривать в двух аспектах [4, с. 14]:

1) возрастной, который характеризуется «старением педагогических кадров», так как доля педагогов до 30 лет в российских школах составляет 13%;

2) гендерный, позволяющий констатировать тот факт, что в российских школах педагогами работают преимущественно женщины (88%), в то время как мужчин-педагогов почти в семь раз меньше (12%) [Там же].

Обеспечение педагогическими кадрами, оптимальными по возрастному составу и гендерной принадлежности как одно из требований к условиям реализации федерального государственного образовательного стандарта, имеет первостепенное значение. Проблема педагогических кадров, кадровая дефеминизация в общем образовании могут значительно повлиять на качество результатов реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

Таким образом, одним из эффективных способов обеспечения нового качества человеческих ресурсов является разработка и реализация стратегии кадрового обновления в отечественной системе общего образования с учетом тенденций его феминизации. Назрела необходимость обсуждения проблемы влияния феминизации педагогических кадров на качество и результативность образования в формате общенациональной дискуссии.

На современном этапе цели и задачи образования тесно взаимосвязаны с решением проблем развития российского общества и приоритетными направлениями социально-экономического развития страны.

В контексте феминизации общего образования актуальной является проблема реализации деятельностных (проектных, исследовательских) методов обучения как ключевых в федеральных государственных

образовательных стандартах. Они позволяют поддерживать у школьников интерес к учению на всем протяжении школьного обучения, формировать инициативность, самостоятельность, способность к сотрудничеству. Один из основоположников деятельностного подхода в обучении, Джон Дьюи, считал его наиболее эффективным, способствующим развитию общественно значимых и жизненно необходимых качеств личности школьников: инициативности, креативности, уважения мнения и результатов деятельности другого, ответственности за коллективную работу. Если при «знаниевом» подходе школьники соперничают друг с другом в том, кто больше знает тех или иных сведений, то при совместном выполнении дела соревнование идет за качество выполнения дела [5].

В перспективе обновления технологий обучения и воспитания наличие явных отличительных признаков осуществления системно-деятельностного подхода педагогами-женщинами и педагогами-мужчинами может стать основанием профессиональной конкуренции в разработке и выборе наиболее эффективных моделей реализации системно-деятельностного подхода.

Образование должно обеспечить формирование человеческого капитала. Обновление содержания образования, технологий обучения призваны помочь подготовиться поколению юных граждан к жизни и деятельности в новых условиях. В этой связи представляется не менее важной проблема обновления технологий воспитания, включающая учет гендерных особенностей обучающихся. При этом нельзя не согласиться с мнениями ученых о том, что в современной мировой науке гендерная проблематика находится в начальной стадии ее изучения. На вопрос о том, что в большей мере способствует формированию гендерных отличий мальчиков и девочек: биологически предопределенные признаки или характерные особенности процесса их социализации, не существует однозначного ответа.

Современная социокультурная ситуация подтверждает необходимость не только признания значимости гендерной проблематики, но и обнаружения ее проявления в структуре общества [8, с. 187].

Шон Бурн, американский профессор психологии, в исследовании, посвященном социальным аспектам пола и полоролевой социализации, указывает на Джири, который, в свою очередь, высказал предположение о том, что социализация и культура играют решающую роль в становлении гендерных различий. Культура способна смягчать или усиливать ранние биологически заложенные гендерные различия. Поскольку культура постоянно меняется, то и величина гендерных различий может меняться [1, с. 60]. По мнению автора, в современных динамичных социокультурных условиях педагоги и родители должны создавать вокруг детей среду, в которой царит гендерная свобода, моделировать равноправные гендерно-ролевые отношения и следить за тем, чтобы дети не перенимали гендерные стереотипы, изображаемые в СМИ [Там же, с. 175].

Отто Вейнингер, австрийский философ, психолог, еще в начале XX века в работе «Пол и характер» обращал внимание на необходимость обновления педагогических подходов к воспитанию мальчиков и девочек, уход от «уравнивающего воспитания» по причине наличия физиологических и личностных особенностей, различий моделей поведения внутри групп мальчиков и девочек [3, с. 27]. Автор доказательно убеждает в том, что нужна индивидуализация воспитания, без «шаблонности нравов» для девочек и без «подчинения в будущем одинаковому закону» для мальчиков [Там же]. В этом контексте педагогическое сообщество, представленное преимущественно женщинами, может осуществлять сопровождение процессов социализации детей «однобоко», малоэффективно не только для мальчиков, но и для девочек.

Шон Бурн, рассматривая проблему психологических закономерностей реализации биологической, социальной ролей мужчин и женщин, использует понятие «кризис мужской роли» [1, с. 104]. Она обращает внимание на недостаточную изученность мировой наукой психологии мужчины как человека, представителя общества, «носителя» профессии, члена семьи. В современной теории развития личности мало исследований о роли отца в воспитании детей, так как она традиционно считалась менее значимой, чем роль матери.

Таким образом, увеличение числа педагогов-женщин является характерной приметой отечественного образования и значительно влияет на формирование социального статуса профессии, ее престижа в обществе. Процесс феминизации педагогической профессии осуществлялся под влиянием политических, социально-экономических, культурно-исторических условий, предпосылок, породил гендерную асимметрию в образовании, отражающую закономерности развития кадрового педагогического состава. Фактор количественного преобладания в профессии педагогов-женщин усиливается в современных условиях обновления содержания образования, воспитания, требований к образовательным результатам.

Список литературы

1. Бурн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.
2. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт // Педагогика. 2006. № 2. С. 59-65.
3. Вейнингер О. Пол и характер. М.: Латард, 1997. 357 с.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг.: одобрена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р // Собрание законодательства Российской Федерации (СЗРФ). 2012. № 48. Ст. 6735.
5. Дьюи Д. Школа и общество [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (дата обращения: 13.03.2013).
6. Королева Е. Г. Социально-педагогический анализ процесса феминизации педагогических кадров: дисс. ... к. пед. н. СПб., 1998. 182 с.
7. Силласте Г. Г. Гендерная асимметрия как фактор карьерного роста женщины // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 122-133.

8. **Стебунова Е. И.** Основные тенденции развития гендерной проблематики в социокультурной сфере современного российского общества (часть 1) [Электронный ресурс]. URL: http://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2013_9-2_47.pdf (дата обращения: 01.10.2013).
9. **Темкина А. А.** Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 1-31.
10. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования** [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. № 373. Зарегистрирован в Минюсте России от 22 декабря 2009 г. № 15785. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
11. **Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования** [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17 декабря 2010 г. № 1897. Зарегистрирован в Минюсте России от 01 февраля 2011 г. № 19644. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
12. **Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования** [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» от 17 мая 2012 г. № 413. Зарегистрирован в Минюсте России от 07 июня 2012 г. № 24480. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
13. **Фромм Э.** Характер и социальный процесс // Мир философии. М., 1991. Ч. 2. С. 276-280.

ON PROBLEM OF TEACHING PROFESSION FEMINIZATION UNDER CONDITIONS OF EDUCATION ROLE RENOVATION IN RUSSIAN SOCIETY DEVELOPMENT

Porsh Lyudmila Aleksandrovna
Transbaikal State University
mail@zabgu.ru

The article reveals the content of the notions “personnel feminization”, “teaching profession feminization”, which are the typical features of the modern Russian general education. The introduction of the federal state educational standards of general education is destined to ensure its better quality and new educational results in the emerging needs of modern society for the renovation of education. In this context, the understanding and search for ways to solve the problem of teaching profession feminization can have far-reaching consequences and results.

Key words and phrases: education; personnel feminization; teaching profession feminization; society; renovation; federal state educational standard.

УДК 61; 930.1

Исторические науки и археология

В настоящей статье предлагается по-новому оценить развитие Александрийской школы в период с III в. до н.э. до I в. н.э. Источниковедческий анализ, основанный, прежде всего, на трудах Галена, впервые проведенный группой историков медицины Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, показал, что она не была столь «однородной», как ее принято представлять в отечественной историографии. Этот факт подтверждает различное влияние работ Герофила и Эразистрата на дальнейшее развитие так называемой «догаленовской медицины».

Ключевые слова и фразы: история медицины; Александрийская школа; Герофил; Эразистрат; Гален.

Пучкова Евгения Александровна

Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова
eugenia.puchkova@yahoo.co.uk

АЛЕКСАНДРИЙСКАЯ ШКОЛА И ДОГАЛЕНОВСКИЕ ТЕОРИИ В МЕДИЦИНЕ[©]

Рассматривая Александрию II-III вв., можно наблюдать универсальный научный «перекресток» философии, медицины, точных наук, поэтому понятие «Александрийская школа» является очень значимым для истории науки и привлекает внимание множества исследователей [2, с. 159]. Традициям Александрийской школы посвящен достаточно внушительный список работ различных западных и отечественных специалистов. Важно отметить, что, говоря о традициях школы в медицине, в отечественной историографии, начиная с 50-х годов прошлого века, как правило, совместно упоминаются выдающиеся александрийские врачи Герофил и Эразистрат, прежде всего, в качестве двух «отцов-основателей» Александрийской школы. Ввиду подобных обстоятельств может сложиться ложное впечатление, что они были единомышленниками. Однако глубокий источниковедческий анализ, впервые проведенный группой историков медицины кафедры истории медицины, истории Отечества и культурологии Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, показал, что Александрийская школа, очевидно, не была столь «однородной». Этот факт подтверждает, прежде всего, различное