

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

**И. Е. Шкабара
А. А. Евтюгина**

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И КОЛЛЕКТИВНОЕ
В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
(VIII–XVII вв.)**

Монография

Под научной редакцией Г. М. Романцева

Екатеринбург
РГПУ
2018

УДК 37.013(091)(470)

ББК Ч403(2)4

Ш 66

Авторы: И. Е. Шкабара (введение, гл. 1–4, заключение); А. А. Евтюгина (гл. 1, 2)

Шкабара, Ирина Евгеньевна.

Ш 66 Индивидуальное и коллективное в истории отечественного воспитания (VIII–XVII вв.): монография / И. Е. Шкабара, А. А. Евтюгина; под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 241 с.

ISBN 978-5-8050-0627-3

В широком историко-педагогическом контексте проанализированы идеи целостности и неделимости духовной и биологической природы человека, показаны возможности теории парадигмальной интерпретации при анализе отношений категорий «индивидуальное» и «коллективное» в истории российского воспитания.

Книга предназначена научным работникам, преподавателям, аспирантам, а также студентам, изучающим историю педагогики и образования.

УДК 37.013(091)(470)

ББК Ч403(2)4

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор педагогических наук, профессор С. А. Днепров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0627-3

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2018

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Соотношение индивидуального и коллективного: возможности парадигмальной интерпретации.....	10
1.1. Соотношение индивидуального и коллективного как социально-гуманитарная проблема	10
1.2. Сущность и структура понятия «парадигма» в педагогике	15
1.3. Парадигмальный подход в педагогике. Типологии педагогических парадигм	22
Глава 2. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в истории воспитания	31
2.1. Анализ в системе научной методологии	31
2.2. Педагогический анализ как вид специально-научного анализа.....	37
2.3. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования. Технология проблемно-генетического анализа соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания	48
Глава 3. Индивидуальное и коллективное в педагогическом наследии периода Древней Руси.....	61
3.1. Индивидуальное и коллективное в парадигме воспитания периода язычества	61
3.2. Соотношение индивидуального и коллективного в парадигме воспитания периода распространения христианства (XI – первая треть XIII в.)	77
3.3. Роль основ парадигмы воспитания Киевской Руси во времена татаро-монгольского ига (40-е гг. XIII–XIV вв.)	107
Глава 4. Особенности развития проблемы соотношения индивидуального и коллективного в воспитании в период Русского централизованного государства (конец XIV–XVII вв.)	122
4.1. Характер развития парадигм воспитания на этапе становления централизованного Московского государства (конец XIV–XV вв.)	122
4.2. Соотношение индивидуального и коллективного в парадигме воспитания периода централизованного Московского государства (XVI в.)	143

4.3. Особенности соотношения индивидуального и коллективного в воспитании XVII в.....	177
Заключение	216
Библиографический список.....	221

Введение

Начало XXI в. ознаменовано изменениями в официальной стратегии российского образования и воспитания. Осознание того, что образование и, в частности, воспитание являются центральными звеньями в системе, обуславливающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития, нашло отражение в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., где приоритетной задачей в сфере воспитания детей называется «...развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [156]. Как подчеркивается в Стратегии, ее реализация призвана обеспечить в числе прочего укрепление общественного согласия, солидарности в вопросах воспитания детей, сохранение и упрочение традиционных семейных ценностей, снижение уровня негативных социальных явлений, формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину [156]. Таким образом, перед школой поставлена цель содействовать духовному обновлению общества. Образование, будучи одним из исторически сложившихся общественных институтов, сегодня как никогда призвано обеспечить развитие человека как личности и гражданина, решая проблемы, стоящие на пути прогрессивного социокультурного развития страны.

Среди наиболее острых проблем, препятствующих развитию России в последние десять лет, наряду с проблемами во внешне- и внутриполитической, региональной и экономической сферах отмечаются проблемы в социальной и гуманитарной областях. В социальной сфере это дальнейшее развитие науки, образования и здравоохранения, укрепление здоровья и рост продолжительности жизни населения. В гуманитарной сфере, где фиксируется самая сложная ситуация, это проблемы, связанные с необходимостью повышения уровня морали и нравственности населения, контроля идейно-духовного состояния общества, воспитания патриотизма [157]. Как показывает анализ современной психолого-педагогической литературы, а также наши исследования, особую тревогу вызывают изменение ценностных ориентаций молодежи, порой негативное отношение к труду, утрата семейно-нравственных ценностей и культурных традиций [196, с. 5].

Обращаясь к поиску причин создавшейся ситуации, следует сказать, что в качестве существенных обстоятельств, способствующих ее возникновению, ученые называют экономические, социальные и политические процессы последних 20–25 лет, в результате которых российское общество не смогло консолидироваться вокруг общих целей и ценностей. Новые группы населения – богатые, средне- и малообеспеченные, сформировавшиеся в результате возникшего в России в 1990-е гг. беспрецедентного по сравнению с советской эпохой различия в доходах и потреблении, образовали «...постепенно усложняющуюся совокупность микросообществ, возникших по множеству оснований», среди которых ценностные основания выступали ведущими и находились в условиях острого противоборства [32, с. 62]. Следствием конфликта ценностей как наиболее яркого и острого из всех типов социальных конфликтов стали отсутствие единодушия по вопросам фундаментальных цивилизационных ценностей, девальвация ценностей старшего поколения, деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок, утверждение индивидуалистических и эгоистических тенденций в процессе формирования личности россиянина, потеря чувства общности, недоверие людей друг к другу, обществу и государству. Столкновение ценностных оснований различных сфер общественной жизни (экономической, политической, социальной, духовной) особенно негативно отразилось на подрастающем поколении. В результате этого молодые люди, «...не имеющие мировоззренческого стержня, утверждающего их жизнь, оказались в зоне риска, отчуждения от общечеловеческих ценностей, исторических знаний, от благоприятных условий социальной среды, формирующих полноценных граждан, специалистов, духовных личностей» [244, с. 95].

Разрушение советской идеологической системы, целенаправленное насаждение в сознание модели обогащения и достижения успеха любой ценой, поспешное и необдуманное копирование западных образцов как следствие процесса глобализации, которая начала в рассматриваемый период оказывать влияние на все сферы жизни российского общества, в том числе и на сферу образования, также препятствовали укреплению ценностного единства общества. Гипертрофированный уклон в сторону утверждения индивидуалистических и эгоистических тенденций в развитии личности подрастающих поколений

вследствие неверно истолкованных и реализованных на практике идей личностно ориентированного образования привел к тому, что приоритет индивидуализации обучения распространился на воспитание, а для большинства педагогов развитие личности каждого ребенка (школьника, студента) стало скорее лозунгом, чем реальной потребностью их деятельности [231]. Даже если педагог понимает необходимость уделять равное внимание как интеллектуальному, так и личностному развитию обучающихся, он, как показывает практика, не владеет соответствующими знаниями, так как дидактическая доминанта современной школы, когда основное внимание уделяется передаче знаний, прочно вошла в профессиональное педагогическое сознание.

В связи с этим внимание исследователей привлекает проблема соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» – взаимосвязанных характеристик социальности, функционирования и развития общества, которые определяют социальность в аспекте индивидуального бытия людей и их контактов между собой [224, с. 169]. Представляя собой «общественность, общежительность, гражданственность, взаимные отношения и обязанности гражданского быта, жизни» [34], социальность в современном социально-гуманитарном познании является открытой практической и теоретической проблемой человеческого бытия, требующей для своего проективного, продуктивного и позитивного решения усилий специалистов в области разных наук, участия научной и философской теории в согласовании различных моделей мира и выборе стратегий, нацеленных на развитие индивида и общества [88, с. 94, 168].

Педагогика как наука, изучающая социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человека к жизни в обществе, в не меньшей степени интересуется вопросами определения социальности в аспекте индивидуального бытия людей и их контактов между собой. Причем этот интерес повышается по мере роста проблем, стоящих на пути прогрессивного социокультурного развития страны. Осознание наличия этих проблем, понимание необходимости разрешить противоречия, лежащие в их основании, движет общественное и индивидуальное сознание в процессе поиска путей использования человеком данных ему от природы возможностей, формирования его ценностных ориентаций и убеждений, его целостного развития, охватывающего физическую, эмоционально-чувственную и интеллекту-

альную сферы. Переход системы российского образования в новое качество требует не только изменения ее устройства и функционирования, затрагивающего организационные, правовые, экономические и управленческие аспекты, что фактически происходит с начала 90-х гг. прошлого столетия в результате реформирования образования, но и изменений глубинного характера, которые касаются методических, дидактических, воспитательных аспектов и требуют перестройки сознания работников образования, переподготовки педагогических кадров, накопления определенного опыта участия в решении сложных проблем [153, с. 5].

Действенным средством накопления такого опыта служит обращение к историческому наследию отечественной педагогики. Его изучение позволяет не только приобрести фундаментальные историко-педагогические знания и освоить научные ценности воспитания и образования, но и выработать критически-творческое отношение к историческому и современному педагогическому опыту и на этой основе сформировать педагогическое мышление, позволяющее осознать причинно-следственные связи педагогических явлений, освоить все целесообразное, что было накоплено российской педагогикой и образованием, создать четкое представление о том, «...каким может быть механизм педагогических ответов на вызовы современного образования и воспитания» [39, с. 6]. Это, в свою очередь, подчеркивает необходимость осмысления состояния российского воспитания с философско-педагогических и историко-культурологических позиций, что невозможно без целостной историко-генетической реконструкции гуманитарного контекста толкования его важнейших категорий и понятий. Исследование особенностей формирования представлений о соотношении категорий «индивидуальное» и «коллективное» и реализации данных представлений в истории воспитания России позволяет обозначить основные подходы к решению этой актуальной проблемы.

История отечественного воспитания, представленная в данном исследовании, рассматривается не на всем своем протяжении (более 11 веков). Преимущественное внимание уделяется начальным периодам отечественной истории, когда в рамках генезиса парадигм воспитания, в русле которых происходило возникновение, становление и развитие идейных оснований воспитания как особого вида педагогической деятельности по развитию и преобразованию человека как носителя обще-

ственных отношений, начало складываться соотношение индивидуального и коллективного в процессе включения растущего человека в существующую систему социокультурных отношений.

В качестве источников исследования выбраны произведения религиозно-философской, публицистической и светской литературы, которые дают возможность проникнуть в историко-педагогические реалии рассматриваемых периодов, поскольку педагогическая мысль, отражающая эти реалии, зародилась и развивалась в рамках именно такой литературы. Обращение к классическому педагогическому наследию как источниковой базе настоящего исследования продиктовано значимостью его идей для развития современной педагогики. Классика помогает, как пишет Г. Б. Корнетов, «...глубже и точнее понимать проблемы теории и практики образования сегодняшнего дня, находить их оптимальное решение, осмысливать нашу собственную педагогическую позицию, отвечать на важнейшие мировоззренческие вопросы» [109, с. 122]. Познавательный потенциал классической литературы позволяет современному исследователю находить в ней образцы постановки проблем и их решения, что дает возможность говорить как об исторической преемственности, так и об исторической изменчивости [109, с. 120]. В первом случае это значимость идей классики для современной педагогики, во втором – для дальнейшего развития педагогической науки.

Поскольку изучение проблемы соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» представляет собой достаточно высокий теоретический уровень проблемного исследования и требует использования комплексных познавательных средств, в монографии показана концепция такого познавательного средства, названного методом проблемно-генетического анализа. Представленная в работе технология реализации проблемно-генетического анализа, в основании которой лежит вышеупомянутая концепция, обосновывает логику и указывает путь генезиса парадигм воспитания и в его рамках – решение проблемы соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в истории российского воспитания.

Глава 1. СООТНОШЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО: ВОЗМОЖНОСТИ ПАРАДИГМАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

1.1. Соотношение индивидуального и коллективного как социально-гуманитарная проблема

Категории «индивидуальное» и «коллективное» – это взаимосвязанные характеристики социальности, функционирования и развития общества, которые определяют социальность в аспекте индивидуального бытия людей и их контактов между собой [224, с. 169]. Соотношение этих категорий является одной из проблем социогуманитарного дискурса, которая на протяжении уже не одного века активно обсуждается в философии, социологии и психологии с целью выявления внутренней связи индивидуального и коллективного, а именно их соответствия и взаимопереходов в «структурах коллективных организаций и формах бытия индивидов» [224, с. 169].

Так, по оценке К. Маркса (1818–1883) – немецкого философа, социолога, экономиста, индивид есть общественное существо. Предостерегая от противопоставления общества как абстракции индивиду, К. Маркс писал, что всякое проявление жизни индивида, «...даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими – является проявлением и утверждением общественной жизни» [142]. По его мнению, «индивидуальная и родовая жизнь человека не являются чем-то различным, хотя по необходимости способ существования индивидуальной жизни бывает либо более особенным, либо более всеобщим проявлением родовой жизни, а родовая жизнь бывает либо более особенной, либо всеобщей индивидуальной жизнью» [142]. На страницах своих сочинений К. Маркс писал, что индивидуальная жизнь людей является важнейшей составляющей коллективной деятельности и в своем развитии стимулирует развитие форм коллективного.

Э. Дюркгейм (1858–1917) – французский социолог и философ, основатель французской социологической школы и структурно-функционального анализа – рассматривал соотношение индивидуального и коллективного в контексте проблемы природы человека. Главный

его аргумент состоит в том, что «различные формы дуализма, которые обнаруживаются в человеке, могут быть сведены к оппозиции индивидуального и коллективного», поэтому «решение вопроса о человеческой природе зависит от того, в какой степени и в каком смысле человек является существом общественным» [261, с. 123]. Интересно отметить, что именно Э. Дюркгейм дал в свое время определение понятия «воспитание», основная идея которого разделялась и разделяется многими европейскими и американскими педагогами. В частности, он писал: «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он в частности принадлежит» [47, с. 11].

Немецкий философ и социолог Г. Зиммель (1858–1918) полагал, что «общественное единство реализуется только своими собственными элементами», каковыми являются «индивидуальные души», при осознании «соучастия с другими в образовании единства», «через категории и с учетом познавательных потребностей субъекта» [67, с. 510]. Главным условием социализации ученый считал активность сознания индивида, посредством которой он приходит к пониманию необходимости общественного единства.

В русской философии проблема соотношения индивидуального и коллективного относится к числу общечеловеческих проблем и отражает тему духовности и культуры времени. Мысль о том, что мир — это целостность и единство, является одной из главных в творчестве русского религиозного философа, поэта и публициста В. С. Соловьева (1853–1900). Он писал, что сущность человека как представителя рода отражена полным образом в каждом человеке, но для актуального осуществления того, что потенциально заключено в нем, необходимо коллективное человечество. Показывая в своей философии всеединства целостность развития мира и человека, В. С. Соловьев рассматривает человечество как действительное индивидуальное существо, как настоящий субъект исторического развития [228, с. 145]. Важен вывод философа о том, что это единство индивидуального и одновременно универсального существа не может образоваться само собой, так как в его основе лежит нравственность и стремление к добру. Для

того чтобы «общественная среда по существу становилась организованным добром», необходимы сознательные усилия человека и человечества [227, с. 293].

Русский религиозный и политический философ, представитель русского экзистенциализма и персонализма Н. А. Бердяев (1874–1948) считал общество «частью личности, ее социальной стороной» и называл высшим типом общества то, «в котором объединены принцип личности и принцип общности» [10, с. 28]. Особенно актуально, на наш взгляд, звучат слова философа о том, что в условиях техногенного общества, когда «человечество покидает органический ритм жизни и подчиняется механистической, технической организации», для человека как цельного существа «требуется укрепление духа и духовное движение для сохранения образа человека», так как «без духовного возрождения нельзя достичь социального переустройства» [10, с. 28].

Русский философ и религиозный мыслитель С. Л. Франк (1877–1950) полагал, что «проблема природы и смысла общественной жизни есть... существенная часть проблемы и смысла человеческой жизни вообще – проблемы человеческого самосознания», так как конкретная человеческая жизнь «всегда есть совместная, т. е. именно общественная жизнь» [243, с. 15]. По глубокому убеждению мыслителя, «единство общества, как и само общество, носит какой-то духовный характер», так как «связь между членами общества, из которой слагается или в которой выражается это единство, есть связь духовная» [243, с. 46]. Интересны мысли философа о разведении понятий «общественность» и «соборность», которые имеют непосредственное отношение к проблеме соотношения индивидуального и коллективного. Поскольку общество, по Франку, – это первичная целостность, основанная на высшем, объемлющем единстве «мы», общественность выступает для него внешним слоем общества, «будет ли то свободное случайное взаимодействие отдельных людей или момент организации воли в праве и власти» [243, с. 56]. Соборность – это внутренний слой общества, всеопределяющее начало человеческой жизни, «органически неразрывное единство “я” и “ты”, вырастающее из первичного единства “мы”» [243, с. 61]. Соборность как внутренне живое ядро общественности, по глубокому убеждению С. Л. Франка, «...связана с внутренней, сущностно-нравственной жизнью, так же как внешняя общественность связана с началом закона» [243, с. 90]. Он отмечает, что

«в соборном единстве – так же, как в памяти и жизни отдельного человека – прошлое не исчезает, а продолжает жить и действовать в настоящем, и лишь эта непрерывность, обоснованная в сверх времени, обеспечивает устойчивость и жизненность общественного целого» [243, с. 90]. Основными жизненными формами соборного единства С. Л. Франк считает брачно-семейное начало как главную «воспитательную школу соборности», религиозную жизнь, а также «общность судьбы и жизни» [243, с. 60].

Приведенные здесь лишь некоторые из множества примеров интерпретации проблемы соотношения индивидуального и коллективного в истории социально-гуманитарного познания подтверждают вывод о том, что соответствие индивидуального и коллективного проявляется в первую очередь со стороны индивидуального. Именно «во “внутреннем” бытии людей находились или гипотетически намечались элементы социальных форм, коррелирующие с “твердыми” формами коллективности (потребности – с предметами, ориентации – с нормами, “суперэго” – с запретами, “внутренние” действия – с внешними и т. д.)» [224, с. 170].

Данный вывод особенно важен для педагогики как науки, изучающей образование как социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе [118, с. 11]. Педагогическая интерпретация соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» как взаимосвязанных характеристик социальности основывается на понимании последней как качества личности, характеризующего меру развития человека как общественного существа, что выражается в уровне владения знаниями, умениями и другими элементами накопленного в обществе социального опыта и проявляется через способность человека реализовать свой духовно-культурный потенциал в процессе совместной с другими людьми деятельности [219, с. 282]. Именно эти задачи стоят перед современным образованием и в его составе воспитанием, которые сегодня рассматриваются как центральные звенья в системе, определяющей стабилизацию общества и уровень его культурного развития. Посредством воспитания как вида духовно-практической деятельности, существование которой обусловлено потребностями общества в социальном наследовании и воспроизводстве человека как субъекта

общественных отношений, возможно создать условия для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности; сформировать у детей высокий уровень духовно-нравственного развития, чувство причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [156].

Объект педагогики лежит в социально-гуманитарной сфере, поэтому процесс получения педагогического знания, подчиняясь общим закономерностям научного познания, в значительной степени определяется влиянием установок ценностного практического сознания. Для педагогики важно «...не только охватить “самодвижение” объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта... педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить» [118, с. 12]. Исследовательская задача в данном случае состоит в ответе на вопрос, какой тип образования необходим для воспитания личности, способной реализовать свой духовно-культурный потенциал в процессе совместной с другими людьми деятельности. Образец ее решения может быть найден в контексте становления гуманистической педагогической парадигмы, составляющими которой являются новые ценности образования, теоретические установки гуманной педагогики, личностно ориентированные методы обучения и воспитания при условии применения методов исследования, адекватных декларируемым гуманистическим целям и ценностям [17, с. 7]. Мировоззренческой установкой в таком случае должен стать «...онтологический подход к изучению человека и процессов его жизни, образования, воспитания, развития, который... акцентирует внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и “объективно” интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых переживаний, духовного бытия» [17, с. 7]. Это возможно в процессе диалога, в том числе конструктивного диалога с прошлым, который позволит увидеть историческую глубину современных проблем и оценить перспективы их решения.

Парадигмальный подход как принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматриваются объект и предмет изучения, дает возможность, на наш взгляд, выбрать верное направление исследования. Семантическим ядром, или сердцевиной, научного подхода выступает, как известно, соответ-

ствующая категория, которая не только дает подходу название, но и позволяет фиксировать важную сторону действительности, с которой ведется изучение явления или процесса. В нашем случае такой категорией является педагогическая парадигма воспитания. Систематизируя педагогическое наследие посредством генетического рассмотрения каждого из своих элементов, она дает наиболее полное представление о сущности объекта исследования, позволяет «вжиться» в контекст изучаемой эпохи, понять и объяснить происхождение тех или иных идей и явлений, а также оценить полученные факты с точки зрения современных представлений, что, в свою очередь, способствует обогащению педагогической теории и образовательной практики за счет создания, конструирования новых смыслов.

1.2. Сущность и структура понятия «парадигма» в педагогике

Понятие «парадигма» прочно вошло в категориальный аппарат современной педагогики. Одной из причин этого можно назвать, по словам М. В. Богуславского, переход в педагогической терминологии от употребления зафиксированных в нормативных изданиях понятий к дефинициям, трактуемым в описательной логике, где парадигмы используются в качестве образца-модели в целях научной апробации или исследования научно-практических данных, для осмысления идей или гипотез [16, с. 90].

Понятие «парадигма» имеет давнюю историю употребления и в переводе с греческого языка означает «то, что предопределяет характер проявления» (*para* – сверх, над, через, около; *deigma* – проявление, манифестация). В философии Древнего мира и Средневековья данное понятие использовалось для характеристики взаимоотношения духовного и реального мира.

В философию науки понятие «парадигма» было введено немецким философом-позитивистом Г. Бергманом (1840–1904) для характеристики нормативности методологии науки.

Дальнейшее распространение понятие получило благодаря работам одного из лидеров философской науки XX в. – американского философа и историка науки Т. Куна (1922–1996). Разрабатывая модель развития науки, он пришел к выводу, что в своей деятельности

научное сообщество руководствуется сложившимися традициями (программами), или парадигмами, которые нужно реконструировать, определив механизм их изменений. Под парадигмой Т. Кун понимал «...признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [123, с.11]. К неоспоримым преимуществам парадигмы Т. Кун отнес положение о том, что она «...заставляет ученых исследовать некоторый фрагмент природы так детально и глубоко, как это было бы немислимо при других обстоятельствах», и дает возможность разрабатывать те явления и теории, «существование которых парадигма заведомо предполагает» [123, с. 44].

Выступая как совокупность принятых научным сообществом теоретических, методологических и иных установок, которыми ученые руководствуются в качестве образца при решении научных проблем, парадигмы образуют теоретическую основу различных областей знания (частных наук) и используются в практической деятельности той сферы, к которой эти науки относятся. Сохраняя в основном содержание понятия, данное Т. Куном, ученые расширяют, конкретизируют это понятие или придают ему сокращенную форму. Так, например, в современной философии парадигмой называют совокупность устойчивых и общезначимых норм, теорий, методов, схем научной деятельности, предполагающую единство в толковании теории, а также в организации эмпирических исследований и интерпретации научных исследований [224, с. 357]. В общественных науках под парадигмой понимают совокупность постулатов и принципов мировоззренческого и логико-методологического характера, которые определяют «общее видение ситуации, ее аксиологическое “измерение”, выбор целей и средств деятельности» [68, с. 104]. В логике парадигма трактуется как целостность концептуальных принципов, которые выступают в качестве образца-модели в целях научной апробации или исследования научно-практических данных, для осмысления идей, гипотез, программ или целей [222, с. 482]. В психологии парадигма – это пример, система или модель научных концепций, идей, методик, теорий, по образцу которых формируются научно-исследовательские изыскания ученых [262, с. 455–456]. В лингвистике термин «парадигма» означает специальную систему форм одного слова, отражающую видоизменения этого слова по присущим ему грамматическим категориям,

образец типа склонения или спряжения. Именно лингвистический смысл понятия «парадигма» привел Т. Куна к выбору этого слова как ключевого понятия его теории.

В культурологии парадигмами называют в большей или меньшей степени осознанные (отрефлектированные) теоретические и методологические представления, которые разделяют и используют представители разных направлений [193, с. 57]. В современной истории культуры термин «парадигма» наряду с вышеописанным пониманием используется для обозначения целостной и единой социокультурной системы, характеризующей определенную культурно-историческую эпоху. При этом, как пишет И. В. Кондаков, каждая крупная культурно-историческая эпоха представляет отдельную парадигму в истории культуры [104, с. 9]. Ценным в таком понимании является то, что подобный подход дает возможность рассматривать историю как метафорическую смену «разительно отличающихся друг от друга культурно-исторических парадигм и стилей культуры» [104, с. 10], а историю образования и в ее составе историю воспитания – как смену парадигм воспитания, представляющих собой ценностно-смысловые основания практики воспитания и обучения в той или иной парадигме культуры.

В педагогике существуют различные определения понятия «парадигма». Некоторые из них носят общенаучный характер и в основном сохраняют то значение, в котором рассматривал парадигму Т. Кун, в соответствии с чем могут быть отнесены к чисто научной сфере применения. Другие определения расширяют первоначальное понятие, конкретизируют его, связывая с решением проблем педагогической науки и практики.

Б. М. Бим-Бад называет парадигмой основополагающую теорию, концептуальный остов, на базе которого строятся научные теории [14, с. 110].

В. В. Краевский рассматривает педагогическую парадигму как методологическую категорию и считает, что она представляет собой «...модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев» [117, с. 7], или, другими словами, структуру и логику педагогического исследования. На сходных позициях находятся Е. В. Бережнова, Н. Л. Коршунова, В. М. Полонский.

Более широкое определение дает Е. В. Бондаревская, понимая под педагогической парадигмой устоявшуюся, ставшую привычной точку зрения, «...определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач» [17, с. 3]. Поскольку научная парадигма регулирует не только исследовательскую, но и инновационную педагогическую деятельность, Е. В. Бондаревская считает, что это понятие может принадлежать как педагогической теории, так и педагогической практике, «...оставаясь при этом парадигмой науки, а не образования» [17, с. 5]. К составляющим парадигмы Е. В. Бондаревская относит: 1) аксиологический аспект – ценностные ориентации научного сообщества; 2) теоретические установки – фундаментальные теоретические положения, определяющие понимание мира в целом и конкретной педагогической действительности; 3) методологический аспект – способы поиска новых знаний [17, с. 3].

З. И. Равкин называет парадигмой целостную совокупность идей, принципов, идеалов и соответствующие им технологии [186, с. 20]. К основным характеристикам парадигмы ученый относит системность и концептуальность; достаточно продолжительное (нередко на протяжении длительного исторического периода) доминирующее положение в идеологии данного социума или в определенной области его духовной жизни (науке, образовании, искусстве); ориентирующую роль в создании моделей различных видов творческой деятельности и типов социальных институтов; способность выполнять объединительную функцию в обществе в целом или в определенном сообществе профессионалов [186, с. 24].

Известный современный историк педагогики Г. Б. Корнетов понимает педагогическую парадигму как «...совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм их рефлексии» [108, с. 87]. Особенно ценны мысли Г. Б. Корнетова для исследователей, занимающихся вопросами истории педагогики, для которых парадигма является эффективным инструментом анализа педагогического прошлого и настоящего, дающим возможность рассмотреть педагогическую мысль и практику образования в единстве, «...выработать систему координат, позволяющую ориентироваться в бесконечном многообразии педагогиче-

ских систем и технологий, идентифицировать их с традициями образования, уходящими в глубь столетий, анализировать педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней однотипных способов постановки и решения проблем воспитания и обучения» [109, с. 276]. В соответствии с тенденциями и нормами современной науки Г. Б. Корнетов считает возможными разные подходы к определению понятия «парадигма» и построению исходя из этого различных способов парадигмальной интерпретации историко-педагогического процесса. Главное, на что указывает ученый, – это правильный выбор оснований парадигмальной систематики (собственно педагогического, социокультурного или антропологического) и определение границ осмысления историко-педагогического процесса в рамках выделенных парадигм [109, с. 279].

В философии образования термин «парадигма» используется для обозначения культурно-исторических типов педагогического мышления и практики и часто называется парадигмой образования или образовательной парадигмой [22, с. 15]. Как пишет И. Б. Романенко, с учетом этимологии и семантики этого словосочетания, в частности того, что в обеих его частях присутствует значение образа и образца (*paradeigma* – первообраз), «понятие “образовательная парадигма” несет в себе смысл завершенности и целостности, присущий явленной “картине мира”, причем окультуренного мира, в который человек входит, приобщаясь к традиции» [195, с. 38]. При этом для действительной реализации своего научного потенциала понятие «парадигма образования» должно употребляться, как подчеркивает И. Б. Романенко, с необходимым учетом его фундаментального философского значения. На основании сказанного предлагается следующее смысловое и функциональное определение понятия «образовательная парадигма»: целостная объективная картина культурного очеловеченного парамира, изображающая его через призму приобщения к традиционным ценностям. Конкретизируя и уточняя функциональные характеристики образовательной парадигмы, И. Б. Романенко рассматривает ее как совокупность: 1) научно-мировоззренческих и ценностных принципов, влияющих на выбор исследовательских и образовательных изысканий; 2) онтологических идей, задающих способ постижения универсума; 3) соответствующих им методов познания; 4) способов накопления, переработки и передачи знания в данной системе и вытекающих из них педагогических приемов и методик воспитания и обучения [195].

И. А. Тюплина, рассматривая парадигму образования, отмечает, что она выполняет функцию гносеологического инструментария, посредством которого происходит изучение места и роли образования в системе отношений «человек – мир», а также проводится анализ противоречий, возникающих в образовании. В зависимости от уровня рассмотрения образования (индивидуально-личностного или социально-системного) И. А. Тюплина выделяет два методологических аспекта философской парадигмы образования: 1) способ философского подхода к определению сущности и цели образования в зависимости от определения сущности человека; 2) способ философского подхода к определению оснований социального института образования. К системным элементам философской парадигмы образования, характеризующим основания института образования, автор относит: 1) социальный элемент, который предполагает сущностную характеристику социальной практики как «фона» образовательной деятельности; 2) когнитивный элемент, содержание которого представлено общей картиной мира как формой систематизации знаний и представлений о природе, познании, обществе и т. д.; 3) антропологический элемент, содержание которого детерминировано первыми двумя элементами и который представляет собой характеристику антропологического основания образования, или, другими словами, цель образования [238, с. 15]. По мнению И. А. Тюплиной, такое толкование философской парадигмы образования позволяет не только объяснить специфику системы образования в разные эпохи через анализ обуславливающих ее оснований, но и связать кризис образования с кризисом парадигмы, и в этом с ней трудно не согласиться.

В. В. Сериков, разделяя мнение философов, считает парадигмой господствующую в обществе «философию образования», которая должна отвечать «измерениям» существующего мышления [212, с. 5]. Автором данного определения прослеживается взаимозависимость общепризнанной парадигмы мышления и педагогической парадигмы, что в конечном итоге проявляется в изменении взгляда на личность как конечную цель образования.

Использование науковедческих категорий организации научного знания в поле проблем воспитания повысило частотность и удельный вес термина «парадигма воспитания», который, по мнению И. А. Липского, занимает высший методологический статус по отношению к дру-

гим широко употребляемым в теории воспитания терминам, а именно: «стратегия воспитания», «концепция воспитания», «модели воспитания» [125]. И. А. Липский подчеркивает, что этот феномен характеризует концептуализацию воспитательной проблематики на уровне ее теоретико-методологического анализа, что не может не привлечь внимания к росту статуса и значимости воспитания как социального феномена [125]. Парадигмы воспитания исследуют Т. И. Власова, В. А. Луков, Т. Н. Мальковская, Л. Е. Никитина, Э. О. Скляренко, Н. Н. Ярошенко и другие ученые, применяя это понятие в качестве категории методологии педагогической науки или перенося его в область повседневной работы современных воспитателей [25, 136, 141, 151, 217, 264]. Все это позволяет обеспечить формирование новых механизмов объяснения социальной и воспитательной практики на уровне ее методологии и теории.

Таким образом, анализ определений понятия «парадигма», существующих в современной науке, позволил прийти к выводу о том, что педагогическая парадигма – это частнонаучная парадигма, которая образует теоретическую основу педагогики как области знания, изучающей образование в единстве всех составляющих его частей, т. е. воспитания и обучения, и используется в практической деятельности в этой сфере. Составными компонентами педагогической парадигмы являются теоретические, методологические и ценностные положения, принятые научным сообществом на определенном этапе развития педагогики в качестве образца или стандарта для решения теоретических и практических проблем.

Исследовательское обоснование структурно-содержательного и целевого компонентов воспитания как социального, общественно-государственного явления, вида духовно-практической деятельности, существование которого обусловлено потребностями общества в социальном наследовании и воспроизводстве человека как субъекта общественных отношений, позволяет говорить о парадигмах воспитания, что особенно важно для развития системы воспитания в России на современном историческом этапе. Парадигма воспитания, будучи связанной с социально-культурными условиями развития общества, отражает исторически сложившиеся традиции, представления о мире, месте человека в нем, а также определяет отношения между личностью и обществом, выполняя функцию гносеологического инструментария,

посредством которого происходит изучение места воспитания в системе отношений «человек – мир» и тем самым соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное».

Являясь неотъемлемым элементом как обыденного педагогического сознания отдельного педагога, так и общественного педагогического сознания, парадигма воспитания формируется с учетом условий широкого социально-культурного фона и входит в состав парадигмы культуры как целостной и единой социокультурной системы, характеризующей определенную культурно-историческую эпоху, в качестве ее важной составляющей части. Такое понимание предоставляет возможность рассматривать историю воспитания как метафорическую смену парадигм воспитания. При этом парадигма воспитания рассматривается как общая совокупность устойчивых взглядов или представлений, отражающих закономерности развития воспитания; как ценностно-смысловое, идейное основание, которое предопределяет воспитание и неразрывно связанное с ним обучение в их материальном воплощении; как социально значимая идея, которая доминирует на определенном этапе развития воспитания и гармонично связанного с ним обучения и определяет их цель, содержание, методы и способы достижения поставленной цели.

1.3. Парадигмальный подход в педагогике. Типологии педагогических парадигм

Парадигмальный подход является механизмом, который приводит в соответствие ценностно-мировоззренческие установки парадигмы и методологию, применяемую в процессе исследования. Его смысл состоит в способности ученых понимать и правильно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения исследовательских и образовательных задач [17, с. 8].

Инструментальным выражением парадигмального подхода является метод моделирования. Модель как обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий реально существующие практики воспитания и обучения как составных частей образования, дает возможность акцентировать внимание на сущностных особенностях основных типов осуществления образовательной деятельности. Целостная базовая модель образовательного процесса (термин М. В. Богус-

лавского и Г. Б. Корнетова) строится по определенным основаниям и соответствует конкретной педагогической парадигме. Совокупности базовых моделей позволяют типологизировать педагогические феномены прошлого и настоящего (педагогические системы, концепции, теории, технологии и т. п.) в целях упорядочения и систематизации педагогического знания «о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса» [109, с. 281].

Метод типологий, логической формой которого является типовая классификация, в частности, использовался Г. Б. Корнетовым при исследовании существующих базовых моделей образовательного процесса и парадигм, их определяющих. Рассмотрение Г. Б. Корнетовым наиболее известных в педагогической науке типовых классификаций Ш. А. Амонашвили (авторитарно-императивная и гуманная парадигмы) [5], Е. А. Ямбурга (когнитивная и личностная парадигмы) [263], а также классификации И. А. Колесниковой (научно-техническая, гуманитарная и эзотерическая парадигмы) [101] позволило ему прийти к выводу об универсальном взаимодополняющем характере этих типологий, суть которого заключается в том, что «их можно использовать при осмыслении педагогических феноменов прошлого и настоящего вне контекста исторических эпох и культур» [111, с. 45].

В собственной типовой классификации Г. Б. Корнетов выделяет парадигмы авторитарную, манипулятивную и педагогики поддержки. Главным критерием выделения этих парадигм автор называет источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения всех сторон в процессе их достижения и получаемый результат [111, с. 45], что существенно отличает его классификацию от вышеупомянутых. Обосновывая свой подход, Г. Б. Корнетов пишет, что «образование как целенаправленно организованный процесс развития человека невозможно без определенных целей воспитания и обучения, без специального взаимодействия участников этого процесса, которое направлено на достижение поставленных целей с помощью специальных средств» [111, с. 45].

Типовая классификация В. В. Серикова отражает существующие сегодня модели образования и парадигмы, их определяющие. Среди моделей образования он выделяет модель рафинирования, редукционистскую модель, модель воспитания личности с заданными свойствами и личностно ориентированную модель. Своеобразие парадигм

каждой из названных моделей, так же как в классификации Г. Б. Корнетова, проявляется в сфере целей. Так, модель рафинирования ставит своей главной целью четкое соответствие воспитанника социальным и социокультурным требованиям. Начав существование в первобытном обществе, эта модель прошла через Средневековье, была характерна для тоталитарных государств, встречается и сейчас. Главной особенностью редукционистской модели является осуществление процесса воспитания согласно правилам и представлениям о том, как себя вести. По мнению В. В. Серикова, вся наша педагогика соответствует именно этой модели. Цель модели воспитания личности с заданными свойствами проявляется в ее названии. Достижение этой цели осуществляется посредством тщательного изучения закономерностей становления требуемых свойств, использования мотивации, деятельностного подхода. Личностно ориентированная модель и ее парадигма сосредоточены, по словам В. В. Серикова, «...не на выполнении чьего-то заказа, а на личности как таковой, на ее собственных свойствах как родовой сущности человека» [212, с. 79].

В основании типовой классификации П. Г. Щедровицкого лежат особенности исторической эпохи. Автор рассмотрел фазы (формации) развития мирового образования за последние две тысячи лет и парадигмы, их определяющие, а именно: катехизическую, эпистемологическую и ныне действующую инструментально-технологическую [258, с. 46]. Катехизическая формация (от гр. *katechesis* – наставление, познание) была непосредственно связана с религиозной педагогикой. Основное содержание образования и подготовки этой формации составляли нормы поведения и действия. Эпистемологическая (от гр. *episteme* – знание, понятие) формация, одним из основоположников которой был Ян Амос Коменский, стала складываться в конце XVI в. Поскольку идеал знания был в центре всех педагогических идей и воззрений того времени, содержание образования данной формации включало в себя объективно ориентированное знание. Инструментально-технологическая формация, возникшая в конце XVIII в. и ставшая ведущей в XIX в., главное внимание обращает на различные формы организации человеческой деятельности и мышления, выводя в качестве основного содержания образования и подготовки орудие, инструмент и средство.

Утверждая, что выделенные формации сменяют друг друга, П. Г. Щедровицкий допускает возможность сосуществования разных

формаций в одной и той же фазе развития образования [258, с. 47]. Другими словами, происходит перемещение центра тяжести на формацию, доминирование которой диктуется особенностями исторической эпохи. Современный этап развития инструментально-технологической формации характеризуется тем, что внимание фокусируется на средствах мышления и деятельности, в то время как знаниям и нормам отводится роль вспомогательных элементов. Такое положение, по мнению ученого, перестало соответствовать потребностям времени, и новая (четвертая) педагогическая формация, «...которая могла бы объединить нормы, знания и средства, т. е. выступила бы в синтетической функции по отношению к уже имеющимся педагогикам», должна прийти на смену старой [258, с. 47].

В классификации А. А. Вербицкого сущность педагогической (или, как ее называет автор, образовательной) парадигмы определяется принятой человечеством на определенном историческом этапе системой ценностей и представлениями о том, по каким законам осуществляется развитие человека через образование [24, с. 3]. Образовательная парадигма в концепции автора представлена синтезом содержания, форм, методов воспитания и обучения, а также педагогическим мышлением, позициями педагогов и обучающихся, укладом жизни учебных заведений, в чем, несомненно, виден концептуальный характер данного понятия. В соответствии с таким определением А. А. Вербицкий выделяет в истории образования натуральную образовательную парадигму, парадигму гражданского воспитания, парадигму христианского воспитания, классическую образовательную парадигму, антропологическую и новую образовательную парадигму.

Натуральная образовательная парадигма складывалась в доинституциональный период, когда образование еще не выделилось в самостоятельную сферу социальной практики, и отражала ценности замкнутой группы людей. Основными способами передачи общественного опыта в рамках этой парадигмы были подражание, следование примеру и принуждение. Парадигма гражданского образования возникла, по мнению А. А. Вербицкого, когда во главе системы ценностей античного общества встала ценность быть гражданином, служить процветанию родного города, государства и полиса. Именно в это время складывалась государственная система воспитания, когда государство контролировало физическое развитие, военную подготовку, обучение

грамоте и необходимым знаниям. Христианская концепция устройства мира определила сущность парадигмы христианского воспитания. Теперь во главе образовательного процесса стояла церковь. Главное назначение образования в соответствии с этим состояло в подготовке духовенства и воспитании народа – мирян в духе догматов христианской религии. В XVII в. начала складываться парадигма классического образования, что было обусловлено требованием распространения грамотности в связи с развитием капиталистического производства. Функция полезности, подготовки специалистов, способных обслуживать расширяющееся производство, выходит в этой парадигме на первый план [24, с. 5]. Антропологическая парадигма, в рамках которой впервые пытались решить проблемы свободной личности, саморазвития субъекта и свободного выбора им содержания обучения, возникла на рубеже XIX–XX вв. Огромное влияние на создание этой парадигмы, как отмечает А. А. Вербицкий, оказали отечественные ученые П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.

Необходимость перехода к новой, гуманистической парадигме заключается, по мнению А. А. Вербицкого, в выдвижении на первый план таких общественных ценностей постиндустриального общества, как освобождение от рабской зависимости, утверждение самоценности личности и здоровья человека, самоактуализации и саморазвития. Новая парадигма образования, возникнув в недрах антропологической, которую автор справедливо называет переходной, отличается от классической в первую очередь изменением основных представлений о человеке и его развитии через образование и воспитание. В качестве основной цели образования и воспитания эта парадигма выдвигает обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Содержание образования составляют, по меткому выражению А. А. Вербицкого, «знания из будущего», а отношения участников образовательного процесса становятся субъект-субъектными, диалогическими. Заслугой автора классификации можно назвать выявление им теоретических и практических противоречий между развивающейся культурой, механизмом наследования и воспроизводства которой являются образование и воспитание, и доминирующим традиционным способом передачи прошлого социального опыта. Именно преодоление этих противоречий будет способствовать, как считает А. А. Вербицкий, становлению гуманистической парадигмы.

Интересный подход к классификации парадигм педагогики выбрала М. Н. Дудина [46]. Взяв в качестве критерия выделения парадигм (или, как их называет автор, сложившихся точек зрения) отношение к ребенку и его социально-педагогический статус, она выявляет две основные педагогические парадигмы: поверхностную и глубинную.

Центральной идеей поверхностной парадигмы является рассмотрение ребенка в качестве объекта воспитания. Педагогические теории и практики, существующие в рамках данной парадигмы, акцентируют свое внимание на внешнем, социальном, а именно на долге, обязанности, дисциплине. Они, как пишет М. Н. Дудина, игнорируют экзистенциальную сущность ребенка, его право на свободу и достоинство. Данная парадигма основывается на функциональном подходе к растущей личности. Автор определяет его как «...подход, при котором назначение человека – выполнять определенные обществом функции, играть роли, а назначение педагогики – формировать нужного обществу человека» [46, с. 18]. Обучение и воспитание в рамках этой парадигмы происходят в соответствии с заданным образцом и сводятся к привитию необходимых обществу ценностей и норм. Целью педагогической деятельности являются знания, умения и навыки, которые сами по себе, как справедливо подчеркивает автор, «...не гарантируют становления этического (ответственного) отношения к миру и самому себе» [46, с. 6]. Результатом такого образования и воспитания является спутанная идентичность, невозможность свободно и достойно самоактуализироваться и самореализоваться, раскрыть свой творческий потенциал.

Для глубинной парадигмы, основанной на идеях личностного подхода, важен прежде всего субъектный статус ребенка. Она нацелена «...на индивидуальность личности, ее самоценность, творческое развитие интеллекта, чувств и воли, нравственное становление, исходящее из потенциальной возможности гармонии личности и общества» [46, с. 16]. Обучение и воспитание рассматриваются в рамках этой парадигмы как помощь в становлении личности. Эта помощь нужна главным образом для того, чтобы в сознании воспитанника возникли и развились представления и понятия о сакральном характере природы и важнейшей ее части – человека. Что касается знаний и умений, то они становятся личностным, духовным и нравственным при-

обретением личности ученика, развивающейся по пути становления идентичности, обретения свободы и ответственности.

Своеобразным промежуточным звеном между двумя вышеназванными парадигмами М. Н. Дудина считает парадигму, основанную на гуманистически-прагматическом подходе к личности, которая представляет собой конкретизацию функционального и личностного подходов и попытку их соединения в гуманистическом поле воспитания. В основе данной парадигмы наряду с идеями гуманизма и уважения к личности лежат идеи необходимости социальной защиты молодежи, рассмотрения школы в качестве реального социально-педагогического посредника между обществом и растущей личностью.

В типовой классификации Г. Е. Зборовского, построенной на основе учета типа взаимосвязи и взаимодействия образования с государством, производством, наукой, культурой, семьей, говорится о государственно-образовательной, производственно-образовательной, научно-образовательной, семейно-образовательной и деятельностной парадигмах. Такой подход автора рассматриваемой классификации строится на выдвинутых им требованиях-принципах построения педагогических парадигм, к которым относятся: 1) «выход образования на личность, ее обучение, развитие и воспитание»; 2) «соответствие видения путей развития образования, его тенденций и перспектив основным направлениям развития общества»; 3) «взаимосвязь образования, рассматриваемого в качестве социального института общества, с другими социальными институтами» [59, с. 33–34].

Примером типовой классификации парадигм, построенной на методологических связях между науками, принадлежащими к одной научной отрасли, может служить классификация И. А. Липского. Так, в области социальной педагогики он выделяет четыре парадигмы развития, а именно: педагогическую, социологическую, социолого-педагогическую и социально-педагогическую. Названия выделенных парадигм говорят сами за себя. В рамках педагогической парадигмы акцент делается на методологической связи социальной педагогики с общей педагогической наукой и механизмом формирования парадигмального знания служит метод аналогий, т. е. перенос свойств и связей общей педагогики (общего) на социальную педагогику (частное). Социологическая парадигма возникла вследствие связей социальной педагогики с социологической наукой и ориентирована главным об-

разом на воспитательные силы социума. Социолого-педагогическая парадигма является, по признанию И. А. Липского, весьма продуктивной, так как в ее рамках подразумевается осуществление объединенного воспитательного воздействия на личность в условиях социальной среды [126, с. 19]. И наконец, социально-педагогическая парадигма строится на базовой идее признания триединства социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума, что влечет за собой выделение наряду с другими трех основных разделов теории социальной педагогики: педагогики социального развития личности, педагогики социальной работы и педагогики социальной среды.

Обзор рассмотренных типовых классификаций педагогических парадигм позволяет прийти к заключению о том, что они строятся по разным основаниям, в качестве которых могут выступать историко-социальные условия развития общества и определяемые ими типы педагогического мышления; философско-методологические основания практики воспитания и обучения; связанность образования с общей ситуацией в цивилизационном развитии и процессами, происходящими в стране; общественные ценности той или иной исторической эпохи и представления о том, по каким законам осуществляется развитие человека через образование, и др. Это, в свою очередь, еще раз подтверждает большой научный потенциал категории «педагогическая парадигма» и парадигмального подхода, строящегося на ее основе. Выполняя функцию гносеологического инструментария, парадигмальный подход дает возможность раскрыть всеобщие и конкретно-исторические формы существования образования и воспитания, провести сравнительный анализ педагогических парадигм с целью изучения сущностного наполнения их составляющих, определить генезис многих педагогических явлений и процессов, выявить тенденции и направления приращения и концептуализации педагогического знания, понять и точно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения исследовательских и образовательных задач.

Анализ рассмотренных типологических классификаций педагогических парадигм позволил прийти к выводу о том, что они базируются на гуманистических традициях отечественной и мировой педагогики. Несмотря на различия в трактовке некоторых положений, их объединяет ценностное отношение к личности обучаемого, признание

его развития главной целью воспитания и обучения. Таким образом, смыслопоисковый диалог этих подходов представляется тем полифункциональным методом, который поможет перейти от линейно-дискретных представлений к более широкому взгляду на образовательный процесс с доминирующими в нем установками на взаимодействие, сотворчество, рефлексия, ситуационное проектирование, саморазвитие, что и будет означать переход к новой педагогической парадигме, способствующей гармоничному соотношению индивидуального и коллективного в воспитании личности. Корни этого диалога лежат в многовековых педагогических традициях, идейных и философских основаниях педагогических парадигм. Их изучение и подробный анализ будут способствовать научно обоснованному, взвешенному использованию опыта прошлого при решении насущных проблем современного образования.

Глава 2. ПРОБЛЕМНО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СООТНОШЕНИЯ КАТЕГОРИЙ «ИНДИВИДУАЛЬНОЕ» И «КОЛЛЕКТИВНОЕ» В ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ

2.1. Анализ в системе научной методологии

Среди процессов, которые характеризуют современное состояние педагогической науки, многие исследователи называют постоянное усложнение понятийного аппарата, усиливающуюся теоретизацию научного мышления, а также совершенствование средств и методов исследования. Размеры информационного поля педагогической науки стали настолько велики, что дальнейшие этапы анализа, обобщения и обработки знания зависят не только от познавательных и творческих возможностей ученого, но и от имеющегося у него концептуального арсенала, т. е. методов научного исследования. Причем современное состояние педагогики требует качественно новых методов исследования, носящих комплексный, универсальный характер. К таким методам может быть отнесен метод проблемно-генетического анализа, являющийся модернизацией метода исторического анализа и находящий все более широкое применение в историко-педагогических исследованиях.

Прежде чем перейти к рассмотрению сущности метода проблемно-генетического анализа и определению его механизма, что, собственно, и является предметом настоящей части данного исследования, рассмотрим значение понятия «анализ», которое существует в современной науке, а также место метода научного анализа в системе методологии научного знания.

Анализ (гр. analysis – разложение, расчленение) является необходимым этапом познания и занимает особое место среди методов научного исследования. Представляя собой процедуру мысленного или фактического расчленения целого на части, анализ неразрывно связан с синтезом, в процессе которого происходит противоположное действие, т. е. воссоздание целого из частей. Анализ и синтез играют важную роль в деятельности человека, как практической, так и интеллек-

туальной. Физиологической основой анализа и синтеза является аналитико-синтетическая деятельность нервной системы и головного мозга. Психологический механизм этой деятельности заключается в плавном переходе от чувственно-наглядного анализа, входящего в процессы ощущения, восприятия, воображения, к ментальному анализу, совершаемому с помощью таких форм мышления, как суждение, понятие, умозаключение, аргументация, резюме.

Понятие «анализ» применяется в узком и широком смысле слова. В узком смысле, согласно классификации общенаучных методов, построенной по принципу выделения уровней познания (эмпирический, теоретический и общелогический), анализ относится к общелогическим методам познания, и его сущность заключается в разделении объекта на составные части, стороны и свойства с целью их самостоятельного изучения. При этом акт анализа называют анализированием, способ проведения анализа – аналитическим методом, а исследование – аналитическим. В зависимости от отношений между частями изучаемого целого в науке говорят об элементарном анализе, причинном, логическом, феноменологическом, психологическом, системном видах анализа.

При элементарном анализе исследователь разлагает явление на отдельные части без учета тех отношений, в которых находятся эти части друг к другу и к целому. Причинный анализ дает возможность рассмотреть явление с учетом его причинных отношений. Исходя из ключевой характеристики причины как генетической связи порождения и деления причин на полные и специфические, внутренние и внешние, главные и второстепенные, объективные и субъективные, данный вид анализа позволяет глубоко проникнуть в сущность явлений за счет открытия причинных зависимостей всех вышеперечисленных видов. Посредством логического анализа исследователь разлагает изучаемое явление на части в зависимости от логических отношений. Суждение (утверждение или предложение), истинность которого устанавливается путем логического анализа, называется аналитическим. Г. В. Лейбниц называл такое суждение истиной разума, а Д. Юм – отношением идей. Истинное значение таких высказываний может быть определено безотносительно к эмпирическому опыту, лишь на основе анализа их внутренней логической структуры и логических взаимосвязей с другими высказываниями [134, с. 16]. С помо-

щью феноменологического анализа в явлении вычленяется содержание сознания, чтобы исследовать сущность последнего. Психологический анализ дает возможность разложить целое, т. е. содержание сознания, на его элементы, позволяя выявить глубинную мотивацию поведения человека [242, с. 19–20].

Системный анализ применяется для исследования сложных системных объектов и по содержательной направленности подразделяется на следующие виды: морфологический – выделение элементов, из которых состоит система; структурный – исследование множества элементов и подструктур сложной системы, выяснение характера их связей и отношений; функциональный – раскрытие функции системы в целом и ее элементов, изучение механизма функционирования системы, выявление отношений и зависимостей между отдельными частями, элементами или свойствами сложного явления; генетический – изучение становления, дальнейшего развития и преобразования системы посредством изучения в том числе причинной связи между явлениями и их свойствами. К другим видам системного анализа можно отнести онтологический и эпистемологический. Суть первого заключается в рассмотрении познаваемого объекта, например культуры, как сферы бытия людей, где выявляются и исследуются причинно-следственные или функциональные связи между элементами его структуры. Эпистемологический анализ дает возможность изучить методы и средства научного познания объекта и его элементов.

В широком смысле понятие «анализ» служит для обозначения познавательного процесса, который носит системный характер, включает в себя совокупность научных методов: эмпирических (наблюдение, эксперимент, сравнение и т. д.), общелогических (анализ, синтез, абстракция, обобщение и т. д.), теоретических (формализация, аксиоматический, гипотетико-дедуктивный методы и др.) – и осуществляется в единстве исторического и логического подходов. При таком понимании анализ называют научным или теоретическим анализом, и очень часто данный термин является синонимом понятия «исследование». К факторам, конкретизирующим название анализа-исследования, относятся область науки, в рамках которой проводится данное исследование (философский, педагогический, исторический анализ и др.); объект исследования (методологический анализ науки, анализ идейных представлений, парадигмальный анализ и т. д.); общий под-

ход, в рамках которого проводится исследование (историко-логический, проблемно-генетический анализ и т. п.).

Рассматривая место метода научного анализа в системе методологии научного знания, следует признать, что метод анализа является общенаучным, относясь как к содержательным, так и к формальным (или точным) методам исследования. Среди широко используемых в современной науке методов содержательного анализа, которые нацелены на раскрытие закономерностей и принципов исследуемого процесса или явления, можно назвать сравнительно-исторический анализ (А. Койре, Т. Кун), культурологический анализ (М. Фуко), выявление уровней знания и его структуры, или методологический анализ науки (Л. Б. Баженов, А. Ф. Зотов, В. И. Купцов, И. Лакатос, В. С. Лекторский, А. И. Ракитов, Г. И. Рузавин, В. И. Садовский, В. С. Степин, С. Тулмин, Дж. Холтон, Г. П. Щедровицкий и др.) [19, с. 24]. Вторая группа методов опирается на средства искусственных языков логики и математики. В формализованных теориях главное внимание исследователя направлено не на содержательное значение, а на анализ синтаксических категорий и их структурных связей. Это направление включает разработку логического аппарата неклассической логики, специально ориентированного на методологическую проблематику (модальные логики различного типа, имеющие своей целью формализацию отношений, связанных с понятиями необходимости, случайности, возможности; вероятностная логика, определяющая степень вероятности той или иной гипотезы; семиотическое исследование структуры языка науки), а также применение методов логического анализа к исследованию отдельных методологических проблем (например, взаимоотношение теоретических и эмпирических терминов в структуре языка теории) [253, с. 41].

Связь между содержательными и формальными методами в истории науки такова, что формальные методы дополняют и расширяют знание, полученное содержательными методами исследования. Как правило, в социальных и гуманитарных науках применяются в основном содержательные методы и использование формальных методов ограничено. Причина этого заключается, по мнению В. И. Загвязинского, в том, что «формализация почти всегда связана с утратой известной части содержания, с обеднением исследуемых процессов и явлений» и может оказаться полезной «для выяснения отдельных связей, зависимостей» [53, с. 37].

Еще одной характеристикой метода анализа наряду с общенаучностью является его универсальность. Универсальность анализа проявляется в том, что он присущ человеческому познанию во всех его проявлениях и относится в связи с этим одновременно к эмпирическим и теоретическим методам исследования.

К эмпирическому уровню познания относятся, как известно, методы, обеспечивающие накопление, классификацию и обобщение исходного материала для создания научной теории. Здесь фиксируются «...определенные отношения между предметами, факты, указывающие на наличие или отсутствие тех или иных ситуаций» [26, с. 10]. На этом этапе происходит переход от общего описания изучаемого объекта к выявлению его отдельных признаков, свойств, отношений между частями, внутреннего строения, состава, количественных характеристик. Все эти элементы целого изучаются в отдельности, сравниваются между собой, выявляются их взаимосвязи и взаимодействие. Для этого на эмпирической ступени познания метод анализа тесно взаимодействует с другими эмпирическими методами: наблюдением, экспериментом, сравнением.

На теоретическом уровне исследования метод анализа позволяет двигаться по пути углубления знаний, т. е. проникать в сущность изучаемого явления. Сущность явления или предмета, как известно, составляет совокупность его основных признаков. Их выявление происходит в результате построения и обоснования теории. Метод анализа, применяемый в этом случае, позволяет выявить из всей совокупности признаков наиболее существенные, общие для предметов данного вида. В процессе движения по пути приобретения знания анализ позволяет открывать новые качества и свойства предмета, описывать его отношения с другими предметами, вскрывать движущие силы, причины, условия и существенные связи. На теоретическом уровне исследования метод анализа теснейшим образом связан с другими логическими средствами: синтезом, абстракцией, объяснением, обобщением.

Объяснение универсального и общенаучного характера метода анализа лежит в плоскости рассмотрения психологического механизма аналитической деятельности. Этот механизм заключается в плавном переходе от чувственно-наглядного анализа, входящего в процессы ощущения, восприятия, воображения, к ментальному анализу, совершаемому с помощью таких форм мышления, как суждение, понятие, умозаключение, аргументация, резюме.

Структуру ментальной аналитико-синтетической деятельности исследователя можно представить состоящей из следующих этапов:

1. Определение предмета познания, выделение его общих признаков.

2. Выделение аспекта анализа, т. е. установление точки зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого процесса или явления.

3. Выявление компонентов предмета анализа в соответствии с установленным аспектом анализа и последующего синтеза.

4. Качественное описание предмета анализа. Выявление совокупности его существенных свойств.

5. Определение пространственных отношений компонентов предмета анализа.

6. Установление временных отношений компонентов предмета анализа.

7. Определение функциональных отношений (связей) компонентов предмета анализа (субординационных и координационных).

8. Выявление субординационных отношений (связей) компонентов предмета анализа, т. е. отношений соподчинения, зависимости компонентов.

9. Определение координационных отношений (связей) компонентов предмета анализа, т. е. отношений согласования, соответствия между компонентами.

10. Выявление причинно-следственных отношений компонентов предмета анализа.

11. Определение отношений предмета анализа с другими объектами, с внешней средой.

Делая вывод из краткого обзора, посвященного месту и роли метода научного анализа в системе современного научного знания, следует признать, что выбор метода анализа в качестве одного из основных методов исследования объясняется тем, что, анализируя отдельные факты и явления, исследователь получает возможность составить целостную картину изучаемого предмета, выявить присущие ему тенденции и закономерности, а это фактически и является целью любого исследования.

Многообразие видов (направлений и форм) научного анализа объясняется сложным строением научного знания и тем фактом, что

его развитие осуществляется одновременно в различных направлениях: по линиям включения в знание все большего объема эмпирических данных, уточнения и изменения понятийного аппарата, повышения уровня теоретизации знания, обогащения его новыми средствами и методами, расширения поля практического приложения знания.

Владение методом теоретического анализа и умелое применение его при проведении исследовательской работы позволяют обеспечить должную глубину постижения сущности предмета исследования. Специфика метода анализа зависит от предмета исследования. В соответствии с этим аналитический метод имеет свои отличительные черты в разных областях научного знания. Рассмотрению особенностей анализа, применяемого в педагогической науке, посвящен следующий параграф нашего исследования.

2.2. Педагогический анализ как вид специально-научного анализа

Метод научного анализа, применяемый в педагогике, представляет собой частный метод исследования, «...который позволяет разложить изучаемые педагогикой объекты на единицы, части, дает возможность рассматривать педагогические процессы и явления в их развитии, устанавливать сложные связи между ними, открывать закономерности обучения и воспитания, прогнозировать тенденции» [53, с. 120]. Применение анализа делает возможным всестороннее познание явлений педагогической действительности в результате отделения существенного от несущественного, сведения сложного к простому, классификации предметов и явлений. М. Н. Скаткин, рассуждая о значении метода анализа для теоретических педагогических исследований, писал, что различные формы анализа, разрабатываемые в рамках логики научного исследования, позволяют «...строить содержательные идеальные объекты, вскрывающие механизм явления и объясняющие многочисленные эмпирические факты» [216, с. 108].

На теоретическом уровне исследования метод анализа, как уже отмечалось, тесно связан с другими логическими средствами: синтезом, абстракцией, объяснением и обобщением. В результате связи с синтезом появляется возможность не только выявить корректность анализа за счет сравнения свойств синтезируемого объекта со свойст-

вами исходного, которые были известны заранее, но и получить совершенно новое образование, свойства которого зависит как от суммы свойств компонентов, так и от их взаимовлияния и взаимопроникновения. Анализ и синтез, дополняя друг друга, дают возможность, как отмечают В. И. Загвязинский и Р. А. Атаханов, «...вычленить объективное содержание в субъективной деятельности участников социально-педагогического процесса: детей, взрослых, руководителей, педагогов, “схватить” несоответствия, “уловить” реальные противоречия в развитии педагогического процесса, прогнозировать развитие» [54, с. 134].

Исторические корни педагогического анализа лежат в философских концепциях многих выдающихся ученых, свидетельствуя о неразрывной связи педагогики и философии. Философские труды Ф. Бэкона, Г. Гегеля, Р. Декарта, И. Канта, Г. Лейбница, Дж. Локка и многих других классиков философии способствовали развитию аналитического метода не только в истории науки, но и в педагогике, а также развитию самой педагогической науки на его основе. Так, например, реализация главного мировоззренческого принципа педагогики, выдвинутого Я. А. Коменским (1692–1670), – принципа природосообразности в возрастной периодизации и впоследствии в разработке системы школ, содержания обучения и его организации – была проведена на основе тщательного анализа законов природы и их соответствия законам общества, а именно законам обучения и воспитания. Возрастная периодизация Я. А. Коменского – великолепный пример применения методов анализа и синтеза.

В творчестве известного немецкого педагога И. Ф. Гербарта (1776–1841) сочетание принципов анализа и синтеза легло в основу создания его знаменитой классификации интересов и непосредственно связанной с ней теории ступеней обучения [77, с. 295].

Ф. А. В. Дистервег (1790–1866), опираясь на идеи И. Канта и Г. В. Ф. Гегеля о двух типах мышления («рассудок» и «разум») и анализируя данные современной ему психологии, создал трехступенчатую возрастную периодизацию детей школьного возраста. Принцип самодеятельности, понимаемый Ф. А. В. Дистервегом как всеобщий воспитательно-образовательный принцип соответствия природы человека его естественной потребности к познанию, позволил великому педагогу провести двухсторонний анализ образования как цели и стрем-

ления человека, с одной стороны, а также того, что реально возникает в процессе развития человека, – с другой.

В истории отечественной педагогики аналитический метод был на вооружении всех виднейших педагогов. Так, анализ культурно-исторических традиций народа и особенностей его национального характера позволил К. Д. Ушинскому (1824–1970) определить главную цель воспитания, заключающуюся в духовном развитии человека. Начало этой работе было положено статьей «О народности в общественном воспитании» (1857), где был проведен тщательный анализ воспитательных традиций европейских стран, позволивший прийти к выводу об огромной силе народного воспитания и определить три его основных принципа применительно к России, а именно принципы народности, христианской духовности и науки [241].

Великий российский педагог П. Ф. Каптерев (1849–1921), проведя тщательный анализ соотношения педагогики, школы и государственной политики в истории отечественной педагогики, пришел к выводу о том, что педагогика и школа неполитичны по своему существу, так как служат вечным законам развития человека и человечества [85]. В качестве еще одного примера можно привести вывод П. Ф. Каптерева о прикладном характере педагогики как отрасли человеческого знания, к которому ученый пришел в результате анализа ее отношений с другими науками, в частности физиологией и психологией.

Данные примеры показывают, как аналитический метод находил все более широкое применение в педагогической науке, обогащаясь и становясь разнообразнее с каждым периодом ее развития.

К традиционным видам анализа, применяемым в современной педагогике, можно отнести методологический анализ педагогической науки, анализ педагогического опыта, сравнительный, количественный, исторический анализ. Рассмотрим каждый из этих видов анализа в отдельности.

Методологический анализ педагогической науки представляет собой системное и целостное исследование всех составляющих научно-педагогического процесса: средств познания, активности познающего субъекта, его деятельности. Значение методологического анализа заключается в том, что он способствует действительному развитию и обогащению педагогического знания. Так, анализ наиболее извест-

ных дидактических теорий и концепций: теорий активного развивающего обучения (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.), проблемного обучения (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.), концепций развивающего обучения (Л. В. Занков), обучения на основе использования теоретического обобщения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) и др. – дал возможность определить основные черты современной концепции обучения, из которой был выведен общий предмет дидактики. Методологический анализ был и остается одной из важнейших методологических проблем педагогической науки. Актуальность этой проблемы возрастает в связи с усложнением задач, предмета, инструментария педагогики.

В качестве разновидности методологического анализа можно назвать рационалистический анализ, развиваемый на основе логико-гносеологического подхода. А. Ф. Закирова подчеркивает, что такой анализ дает возможность выявить объективное значение педагогического знания, содержанием которого являются научные понятия и категории, фиксируемые в однозначных терминах [55, с. 113]. Носителями этого знания выступают преимущественно научно-педагогические тексты. Рационалистический анализ призван помочь освоить объективное значение педагогического знания посредством осознания его логической структуры, а также системно-структурных отношений изучаемых понятий.

Роль анализа педагогического опыта, который является специфическим источником познания в педагогике и представляет собой мысленное расчленение целостного педагогического процесса на составляющие его элементы, подчеркивали многие виднейшие деятели отечественной педагогической науки (Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, Н. К. Гончаров, В. И. Загвязинский, Л. В. Занков, А. С. Макаренко, А. И. Пискунов, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский и др.). Главное в анализе педагогического опыта заключается в том, что при его исследовании «мы охватываем явление в целом и в то же время вычленим в опыте его существенные стороны, которые являются предметом специального изучения» [144, с. 67].

К методу анализа педагогического опыта относится анализ взаимодействия. Этот метод позволяет изучать внешние проявления человеческого поведения, коммуникации, обмен информацией, проявления согласия и несогласия, отношения к коллективам и индиви-

дам. В рассматриваемом методе наблюдается тесная связь анализа с методом классификации, так как анализируемый материал подвергается классификации по заранее определенным критериям: интенсивности различных видов взаимодействия, его концентрации, объему, направленности и содержанию.

Еще одним видом анализа педагогического опыта является анализ работы школы. В монографии Ю. А. Конаржевского «Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой» анализу придается самостоятельный статус и он рассматривается как функция управления школой, выполнение которой «...позволяет руководителю видеть и оценивать изменения, происходящие в учебно-воспитательном процессе и, прогнозируя пути его развития, устранять причины обнаруженных недостатков» [102, с. 5]. Считая свою работу своего рода введением в теорию педагогического анализа учебно-воспитательного процесса, Ю. А. Конаржевский отмечает, что «педагогический анализ в различных его модификациях и видах должен являться одним из наиболее действенных каналов, по которым может осуществляться формирование единого подхода учителей к решению наиболее важных вопросов обучения и воспитания, создание единой системы взглядов в коллективе» [102, с. 12]. Заслугой Ю. А. Конаржевского является выделение принципов педагогического анализа, к которым автор относит принципы объективности, взаимосвязи и взаимодействия, развития, системного подхода, комплексного подхода, главного звена и целенаправленного планирования.

Принцип объективности предусматривает разделение существенных и несущественных черт анализируемого объекта; фиксацию черт, внутренне и внешне присущих исследуемой проблеме; установление закономерностей педагогического процесса; учет как количественных, так и качественных характеристик для более полного понимания явления. Кроме того, принцип объективности предполагает рассмотрение противоречий в развитии педагогических явлений и процессов; исследование источника противоречий, логики их движения, учет их связи с противоречиями, обусловленными общими социальными закономерностями, с конкретными обстоятельствами возникновения и развития данного педагогического явления.

Принцип взаимосвязи и взаимодействия дает возможность рассмотреть взаимовлияние исследуемых педагогических явлений. При

этом данное взаимодействие рассматривается как способ связи элементов структуры. Действие принципа взаимосвязи и взаимодействия позволяет выяснить причину явления, а именно определить, какое из рассматриваемых явлений выступает причиной, а какое следствием.

Принцип развития связан с необходимостью исторического подхода к изучению явлений. Он означает рассмотрение предмета анализа в процессе возникновения, становления, изменения и развития.

Принцип системного подхода дает возможность рассматривать познаваемый объект как динамичную целостную систему, имеющую многообразные связи, сложную структуру и взаимодействующую со средой.

Принцип комплексного подхода, который является обязательным дополнением принципа системного подхода, позволяет глубоко проникнуть в сущность исследуемого явления. Его основными характеристиками являются выделение в анализируемом явлении сторон, подлежащих изучению с позиций разных наук, единство целей и направлений педагогического анализа, их субординация и координация, соответствие методов изучения содержанию исследуемых явлений, учет роли нравственных, ценностных и психологических факторов при анализе изучаемой педагогической проблемы.

Принцип главного звена означает выделение главного фактора, воздействующего на изучаемое явление.

Принцип целенаправленного планирования предусматривает четкую формулировку и глубокое осмысление общей и частных целей педагогического анализа, а при анализе наиболее сложных педагогических явлений – разделение конечных результатов на составляющие элементы. Кроме того, данный принцип дает возможность подразделять цели педагогического анализа по временному признаку на стратегические, тактические и оперативные.

Наряду с принципами педагогического анализа Ю. А. Конаржевский выделил этапы педагогического анализа, совокупность которых составляет содержание описываемого им метода, а способ связи этапов – его структуру. К этапам педагогического анализа автор отнес этап предварительного ознакомления с предметом анализа, этап морфологического описания предмета анализа, этап описания структуры предмета анализа, этап определения причины и этап обобщения как завершающую стадию анализа [102, с. 35–47].

Следующий вид педагогического анализа – сравнительный анализ. Наряду с его широким использованием в различных областях педагогического знания сравнительный анализ является одним из основных методов сравнительной педагогики. В рамках этой отрасли педагогического знания анализируются состояние и основные закономерности развития педагогической науки в различных странах, проводится анализ международного педагогического опыта. О значении метода анализа в сравнительной педагогике можно судить по тому факту, что начало этой отрасли было положено именно сопоставительным анализом школьного и педагогического опыта Франции и Швейцарии, проведенным французским ученым М.-А. Жюльеном и обобщенным им в вышедшей в 1817 г. брошюре «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике».

Традиционно педагогическая мысль России с большим вниманием относилась к зарубежному педагогическому опыту. История доказала необходимость его творческого освоения, а не простого переложения на российскую почву. Это, в свою очередь, требовало большой методологической культуры, ясного понимания отечественной специфики, умелого применения сравнительного анализа.

Современные исследователи проблем сравнительной педагогики широко использует метод анализа в его системном, критическом и сопоставительном вариантах, что дает возможность выявлять органические связи между педагогическими явлениями различных стран, а в рамках одной страны – давать характеристику их взаимозависимостей и субординации. В качестве примеров можно назвать работы Г. Д. Дмитриева «Критический анализ дидактической мысли В США» (Москва, 1987), М. В. Кларина «Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта)» (Москва, 1989), «Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта» (Рига, 1995) и многие другие.

Широко используется метод анализа в истории педагогики. Историко-педагогический анализ – это вычленение, выявление и оценка качества составляющих историко-педагогического процесса, а именно: становления и развития воспитания, обучения, школы, систем образования, педагогики, а также взаимодействия педагогического наследия с различными общественными явлениями, другими науками. Целью такого анализа является выявление и последующее использо-

вание закономерностей, присущих объекту исследования. Результатом историко-педагогического анализа становится «...познание сущности объекта, его важнейших характеристик и сопоставление их с какими-то критериями, чаще всего с общечеловеческими ценностями» [139, с. 26]. К наиболее широко применяющимся в историко-педагогических исследованиях видам анализа относятся историко-логический, историко-генетический, сравнительно-исторический, историко-теоретический анализ педагогического наследия, а также проблемно-генетический анализ. Такое разнообразие видов (направлений и форм) историко-педагогического анализа объясняется подходом, в рамках которого осуществляется историко-педагогическое исследование, а также, как уже подчеркивалось, сложным строением научного знания, развивающегося одновременно как по линии включения в него все большего объема эмпирических данных, так и в направлении уточнения и изменения понятийного аппарата и усложнения теоретизации знания.

В основе всех видов историко-педагогического анализа лежит сформулированный Гегелем диалектический принцип историзма, который является «...методологическим выражением саморазвития действительности в его направленности по оси времени в виде целостного неразрывного единства таких состояний (временных периодов), как прошлое, настоящее и будущее» [221, с. 34]. Принцип историзма дает возможность оценить целостность и определенность того или иного этапа в развитии общества и предвидеть тенденции его дальнейшего развития. Регулируя научный поиск, принцип историзма выдвигает несколько важных требований, которые в конечном счете определяют способ действия познающего субъекта. К этим требованиям относятся: 1) изучение современного состояния предмета; 2) реконструкция его прошлого – рассмотрение генезиса, т. е. возникновения и основных этапов его исторического движения; 3) предвидение будущего, прогнозирование тенденций дальнейшего развития предмета. Такое всестороннее изучение предмета исследования в его развитии и самодвижении позволяет выявлять его конкретные свойства и взаимосвязи с учетом особенностей исторической эпохи, в контексте исторических условий. Применительно к историко-педагогическому исследованию это означает рассмотрение фактов и явлений практики воспитания в контексте школьной системы и школьных традиций, анализ

идей и теоретического наследия педагогов прошлого в тесном сочетании с их целостными концепциями воспитания, а также философскими и социальными концепциями [76, с. 5]. Немаловажно также выявление преемственности опыта прошлого и современности.

В зависимости от предмета, цели и задач исследования выделяют различные виды историко-педагогического анализа. В основе каждого из вышеперечисленных видов анализа лежит один из методов исторической науки: генетический, сравнительно-исторический, историко-структурный, историко-типологический, системный. Каждый из этих методов, по определению В. С. Шмакова, является ядерным компонентом сложной иерархизированной структуры, именуемой «методы исторической науки». К другим элементам этой структуры относятся специфические приемы и способы изучения объекта, в частности методы биографии, ретроспекции, реконструкции, исторического интервью, а также наиболее общие технические приемы и правила исторического анализа [256, с. 49].

В основе историко-логического анализа, под которым понимается логическая реконструкция исторического материала, лежит один из четырех законов построения систем знания, разработанных К. Марксом, а именно закон единства логического и исторического. Сущность данного закона состоит в совпадении движения исследования с историей исследуемого объекта, или, другими словами, «отношение теории развивающегося объекта к его истории» [251, с. 49]. Предметом историко-логического анализа, таким образом, становится исторический процесс развития объекта, а ход исследования отражает последовательные исторические ступени его развития. Наряду с этим единство логического и исторического позволяет рассматривать причины существования объекта исследования.

В основе историко-генетического анализа лежит генетический метод познания (от гр. *genesis* – происхождение, возникновение). Являясь одной из форм диалектического метода и выражением общенаучного принципа историзма, генетический метод позволяет исследовать предмет познания в его развитии, рассматривая процесс возникновения явления, этапы его развития, качественные изменения, произошедшие в результате развития. Все это в конечном итоге дает возможность выявить сущностные характеристики явления, определить его причинные зависимости и тем самым открыть внутреннюю структуру ис-

следуемого явления. Говоря о развитии, следует указать на различие между эволюционистским и диалектическим значениями этого понятия. Эволюционистское понятие развития основывается на метафизическом представлении о том, что в развитии все сводится к количественным изменениям. Диалектическое развитие означает качественные изменения.

Применение этого метода в педагогических и историко-педагогических исследованиях базируется на общей тенденции современного научного познания, заключающейся в расширении и углублении объекта познания и в связи с этим переходе от структурного анализа «готового знания» к изучению процесса его формирования и развития, т. е. генетическому анализу.

Сравнительно-исторический анализ заключается в историческом анализе эволюции того или иного явления, а также в ретроспективном выявлении доминирующих причин, которые привели к определенным сдвигам в исследуемой научной области [8]. Сравнительно-исторический анализ базируется на сочетании принципа историзма и такого общелогического средства познания, как сравнение. В основе сравнительно-исторического анализа лежит метод сравнения двух или более объектов. Исходным вопросом сравнительного анализа в соответствии с этим является определение принципов, согласно которым производится отбор объектов исследования и устанавливаются главные аспекты их сравнения. Следующим этапом сравнительно-исторического анализа является сопоставление объектов сравнения, посредством чего устанавливаются факты совпадения и различия, а затем происходит их тщательное описание.

Историко-теоретический анализ творчества выдающихся педагогов позволяет исследовать идеи мыслителей прошлого, выделять отличительные черты их опыта, находить в нем подтекст современности, что способствует несомненному развитию педагогической науки. Существуют разные подходы к проведению подобных аналитических исследований. Во введении к «Очеркам по истории педагогических учений», вышедших в 1910 г. под общей редакцией профессора А. П. Нечаева, В. В. Успенским показана логика аналитического исследования педагогических идей и учений прошлого, которая, на наш взгляд, не потеряла своей актуальности и сейчас. В частности, отмечается, что в первую очередь исследователь должен дать характеристику основ-

ных понятий или руководящих точек зрения того или иного учения и рассмотреть с позиции этих понятий и принципов содержание исследуемой системы, теории или проекта. Следующий шаг заключается в анализе происхождения и развития педагогических идей в связи с жизнью мыслителя. Причем, как отмечает В. В. Успенский, исследователь должен остановиться на таких данных биографии, которые или определили содержание педагогического учения, или повлияли на своеобразную постановку педагогических вопросов. Заключительным этапом историко-теоретического анализа наследия должна стать оценка педагогического учения с указанием его значения в истории педагогики [159, с. 6–9].

Согласно диалектическому принципу соотношения общественного бытия и общественного сознания существует иной подход к проведению анализа историко-теоретического наследия. В соответствии с этим подходом анализ должен начинаться с изучения конкретных исторических условий, в которых жил и творил мыслитель, что позволяет определить, с чем совпало начало педагогической деятельности ученого, выявить особенности политических, социальных, экономических и культурных условий жизни страны. Далее следует осуществить переход к анализу состояния воспитания и образования и затем к непосредственному изучению теоретических воззрений ученого-педагога, оставившего значительный след в истории педагогической науки. Немаловажным при любом подходе к анализу теоретического наследия прошлого является изучение субъективных факторов деятельности ученого, к которым относятся, например, его умственные и индивидуальные особенности.

Делая вывод из вышесказанного, следует отметить, что метод научного анализа, применяемый в педагогике, представляет собой частный метод исследования, который позволяет разложить изучаемые педагогикой объекты на единицы или части, что дает возможность рассматривать педагогические процессы и явления в их развитии, а также устанавливать сложные связи между ними, открывая закономерности обучения и воспитания и прогнозируя тенденции.

К традиционным видам анализа, применяемым в современной педагогике, можно отнести методологический анализ педагогической науки, анализ педагогического опыта, сравнительный, количественный, исторический анализ.

Владение различными формами анализа, разрабатываемыми в рамках логики научно-педагогического исследования, умелое применение их позволяют обеспечить должную глубину постижения сущности, внутренней структуры, содержания, функций, уровней развития и факторов формирования изучаемого явления.

2.3. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования. Технология проблемно-генетического анализа соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания

Анализ исторического развития наиболее важных педагогических проблем – актуальная потребность современной теории и практики воспитания и обучения. Она продиктована необходимостью научно обоснованного использования опыта прошлого при решении настоящих проблем современного образования, а также сложным, динамическим характером педагогических процессов и явлений, их исторической и социокультурной обусловленностью. В соответствии с вышеизложенным проблемный подход к научному исследованию занимает одно из ведущих мест среди других подходов педагогической науки, а также гибко вплетается в них.

Правильно построенное проблемное исследование, как отмечает З. И. Равкин, позволяет выявить узловые, поворотные пункты в истории педагогики, установить тесную связь между теорией и историей предмета. Кроме того, проблемное исследование дает возможность глубже осмыслить и обобщить с исторической точки зрения основные педагогические понятия и закономерности, а также вопросы, выдвинутые в прошлом опыте нашей школы; избавить от ненужного детализирования в освещении педагогических фактов и явлений; создать благоприятные условия для сравнительно-сопоставительного анализа и обобщений [187, с. 94]. Сопоставление образовательных проблем современности и предыдущих столетий поможет не только обозначить их специфику, но и наметить пути преодоления противоречий, несоответствий и конфликтов, т. е. продвинуться по пути решения этих проблем.

В качестве метода историко-педагогического проблемного исследования может быть предложен проблемно-генетический анализ, предполагающий генетическое рассмотрение породившей данное ис-

следование проблемы, на решение которой оно направлено. Смысл такого анализа состоит в том, чтобы выявить истоки, противоречия, приведшие к возникновению анализируемой проблемы; установить причинно-следственные связи и обнаружить скрытые зависимости, учет которых послужит стимулом для дальнейшего развития сферы образования. Сочетание в данном виде исторического анализа особенностей проблемного и генетического подходов должно обеспечить не только изучение зарождения и последующего процесса развития явления, приведшего к определенному состоянию, но и исследование конкретных перспектив и тенденций дальнейшего развития проблемы, что говорит о достаточно высокой степени эвристичности этого метода.

В отличие от узкого понимания метода, когда он рассматривается как совокупность операций, метод проблемно-генетического анализа носит сложный научный характер. Эта сложность проявляется прежде всего в том, что в основе методологического подхода к проблемно-генетическому анализу изучаемого явления лежит рефлексивная установка на осознание механизмов, порождающих данное явление. Можно сделать вывод, что проблемное рассмотрение представляется уровнем анализа более высокого порядка, чем, скажем, историко-логический анализ, в процессе которого познающий субъект, т. е. исследователь, погружается в исследуемый предмет, разлагает его на отдельные части, порой без учета тех отношений, в которых находятся эти части друг к другу и к целому. Рефлексивный характер проблемно-генетического анализа требует от исследователя выражения своего отношения к изучаемому явлению, что, в свою очередь, влечет за собой выявление диалектики соотношения «субъективной оценки ситуации и ее объективного содержания» [252, с. 18].

К основным признакам проблемно-генетического анализа как исторического метода отнесем ретроспективность, опосредованность историческими источниками, рациональность и комплексность.

Проблемно-генетический анализ представляет собой сложную научную процедуру, обращение к которой диктуется не просто содержательной направленностью исследуемой познавательной ситуации, а остротой возникающей в ней проблемы. Определяя понятие «проблема» (от гр. *problema* – трудность, преграда, задача, задание), подчеркнем: этот феномен представляет собой форму «...научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируют-

ся пути развития нового знания» [21, с. 19]. В логике под проблемой понимают сложный практический или теоретический вопрос, требующий разрешения. Кроме того, проблемой могут быть названы неопределенность или противоречия, возникающие в процессе познания какого-либо явления, устранение или преодоление которых невозможно в рамках имеющегося знания [134, с. 192].

Противоречие между знанием и незнанием, между новыми фактами и существующей теорией, которая не в состоянии их объяснить, требует тщательного анализа и поиска путей преодоления осложнившейся ситуации. На начальном этапе исследования важно обнаружить противоречия, выявить проблемную ситуацию. Далее анализируется каждая из сторон исследуемого противоречия, прослеживается процесс его развития и, наконец, разрабатываются и предлагаются механизмы разрешения.

Проблемы являются наряду с гипотезами, как известно из методологии науки, структурными составляющими науки и средствами принятия или опровержения гипотез. Играя огромную роль в интеллектуальной деятельности ученого, они дают возможность рассматривать науку как идейно развивающуюся систему. Умение формулировать центральные проблемы своей области знания – это признак действительно научного подхода к анализу фрагмента действительности, который является предметом исследования. Педагогическая проблематика представляет собой, с точки зрения В. И. Загвязинского, один из элементов такой подструктуры педагогического познания, как учение о структуре и функции педагогического знания [53, с. 10]. Неслучайно Б. М. Бим-Бад сравнивает систему исторически складывающихся педагогических проблем и способов их решения с пирамидой, которую венчают знания о природе и методе данной науки. Эти знания надстраиваются над знаниями о целях и закономерностях образования, воспитания, учения, обучения. А последние имеют в качестве фундамента и одновременно общего основания знания о сущности человека как объекта и субъекта образовательных процессов [13, с. 4].

Таким образом, вся проблематика историко-педагогического знания может быть рассмотрена подобно философской проблематике в четырехмерной системе, где каждое из направлений: гносеологическое, праксиологическое, аксиологическое и онтологическое – высту-

пает в качестве особой самостоятельной категориальной структуры, неразрывно связанной с остальными [45, с. 65–67].

В гносеологическом направлении фиксируется знание об объекте и предмете исследования, понимаемое как форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. В рамках этого направления выявляются формы знания, общие методы и средства адекватного отражения действительности, условия и способы перехода от незнания к знанию (и наоборот), диалектическая природа познания, закономерности его развития.

Праксиологическое направление дает возможность определить целеполагание и целесообразность, творческий смысл, деятельностьную проекцию предмета исследования.

Аксиологическое направление позволяет фиксировать и определять ценность предмета исследования. Здесь выявляются критерии подлинных ценностей, их основные виды, способы функционирования, социально-историческая обусловленность наличных ценностей, принципы их оценки и переоценки, способы творческого созидания высших ценностей.

В рамках онтологического направления фиксируется и определяется существование предмета исследования: выявляются критерии объективного существования, наиболее общие и необходимые параметры, свойства, закономерности бытия. Здесь могут обсуждаться проблемы развития, причинности, пространства и времени.

Среди наиболее актуальных проблем историко-педагогического исследования, изучение которых может обеспечить проблемно-генетический анализ, следуют назвать прежде всего сквозные историко-педагогические проблемы, которые, возникнув в определенную эпоху, не утратили своей актуальности до настоящего времени. К ним относятся проблемы взаимодействия школы и педагогики с обществом, демократией, культурой, религией; становления и развития педагогики как науки и процесса; возникновения и смены парадигм образования и воспитания; соотношения индивидуального и коллективного в истории воспитания. Чтобы разрешить эти проблемы, необходимо знать и учитывать общенаучные гносеологические принципы, обращение к которым задает теоретическую перспективу проблемно-генетического анализа, ориентирует на дальнейшее погружение в предмет, препятствует абсолютизации частных подходов и моделей.

В качестве системообразующего принципа, играющего концептуальную роль в создании методологии проблемно-генетического анализа как метода историко-педагогического исследования, назовем принцип историзма, понимаемый как изучение предмета или явления в процессе развития и изменения в конкретных условиях определенной стадии его генезиса. Руководствуясь им, можно объективно изучить современное состояние исследуемого объекта; рассмотреть генезис, основные этапы его исторического движения; наметить перспективы его развития.

Принцип объективности требует проникновения в сущность познаваемой проблемы, что достигается посредством всестороннего учета всех факторов и условий, которые послужили причиной возникновения и развития изучаемой проблемы. Каждое явление рассматривается в его многогранности и противоречивости (совокупности положительных и отрицательных сторон). Следование этому принципу, как отмечает В. И. Загвязинский, означает обязательное использование исследовательских подходов и средств, адекватных объекту исследования, что позволяет получить истинные знания об объекте и исключает субъективизм и односторонность суждений и выводов [54, с. 40]. В качестве альтернативы субъективистской позиции исследователя в оценке прошедших событий ему может быть предложена позиция «внеаходимости», что означает, как подчеркивают М. М. Бахтин и А. Я. Гуревич, понимание того, что историк, изучая другую культуру и вступая в интеллектуальное общение с людьми, мысли, чувства и картина мира которых – загадка для него, должен ясно осознавать обусловленность предмета его познания социально-культурной ситуацией, избегая тем самым субъективистской позиции, в которой может иногда сквозить даже пренебрежительное отношение к прошлому [33, с. 8].

Принцип единства логического и исторического позволяет осветить факты, иллюстрирующие историю, изложить ее логику, выявить закономерности исторического развития. Осуществляемый в рамках методологии проблемного исследования, данный принцип дает возможность рассматривать историко-педагогическое явление как объективно существующую действительность, диалектически развивающуюся по своим внутренним, не зависящим от человека законам, а логическое – как мыслительную форму отражения исторического развития вещей и явлений.

Принцип системности позволяет рассматривать познаваемый объект как динамичную целостную систему, которая имеет многообразные связи, сложную структуру и взаимодействует со средой. Педагогика, руководствуясь этим принципом, выполняет следующие функции:

- анализирует обусловленность поведения системы спецификой ее отдельных элементов и свойствами ее структуры, под которой понимается совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях;
- исследует механизмы взаимозависимости и взаимодействия системы с внешней средой;
- изучает структуру и иерархию, присущие данной системе;
- рассматривает динамизм системы как развивающейся целостности.

Говоря о значении вышеперечисленных принципов проблемно-генетического анализа, следует подчеркнуть, что они составляют специфическую основу исследования, костяк его концептуального аппарата. Эти принципы позволяют анализировать историко-педагогические проблемы исходя из рассмотрения сущности и отношений бытия и сознания, изучать явления в развитии и взаимосвязи, а также подходить к категориям сущности и явления, содержания и формы, элементов и структуры, системы и функций. Выступая руководящей идеей, основным правилом исследовательской деятельности, они задают общую ориентацию исследования, которое находит более конкретное выражение в научном подходе, определяющем содержание, характер и дальнейшую направленность исследовательской деятельности.

Выбор теоретического подхода к объяснению исторического явления – один из важнейших этапов исследования, так как в рамках данного этапа определяются общая ориентация исследования, его исходные предпосылки и установки. Данный выбор обусловлен социальной и культурной детерминированностью того или иного подхода, его познавательными возможностями. К основным подходам историко-педагогической науки относятся:

- конкретно-исторический подход как один из старейших подходов в истории отечественного образования, означающий рассмотрение и изложение конкретных строго выверенных фактов истории образования в широком социокультурном аспекте с последующим их анализом;

- классовый и сочетающийся с ним формационный подходы, оценивающие историко-педагогическую проблематику с классовых позиций и в контексте социально-экономических формаций;
- цивилизационный подход, основывающийся при описании истории педагогических идей и практики воспитания на понимании истории как типологического многообразия социокультурных динамик и форм жизнедеятельности людей, адекватной их этнопсихологической сущности;
- культурологический подход, основой которого является тесная связь культуры, опыта человечества и воспитания;
- аксиологический подход, выявляющий ценностно-смысловые ориентиры в историко-педагогическом опыте с целью его применения для решения насущных проблем педагогики и образования;
- антропологический подход, основу которого составляет анализ истории педагогики и образования с позиции концентрации внимания на человеке как базовой ценности и цели воспитания и образования.
- социально-исторический подход, который концентрирует внимание исследователя на точном учете и воспроизведении всех деталей и этапов исследуемой проблемы, на учете детерминирующих это явление социальных механизмов;
- парадигмальный подход, который дает возможность раскрыть всеобщие и конкретно-исторические формы существования образования и воспитания, провести сравнительный анализ педагогических парадигм с целью изучения сущностного наполнения их составляющих (представления о цели и содержании, отношениях участников образовательного процесса, способах и средствах достижения цели), определить генезис многих педагогических явлений и процессов, выявить тенденции и направления приращения и концептуализации педагогического знания.

Методологические подходы не всегда альтернативны друг другу, и в одном исследовании используется несколько подходов, что позволяет говорить о комплексном характере историко-педагогического аналитического исследования. Наряду с этим в научной методологии существует такая процедура, как выбор ведущего подхода или подходов, что означает выделение именно того аспекта анализа, который будет отвечать целям данного исследования, даст возможность расставлять акценты при анализе проблем. Такими подходами при ана-

лизе проблемы соотношения индивидуального и коллективного в истории педагогических парадигм воспитания наряду с парадигмальным служат цивилизационный и культурологический подходы.

Цивилизационный подход ставит в центр исторического процесса человека с особенностями его менталитета и сложными взаимосвязями с обществом, а также общество, рассматриваемое как саморазвивающаяся система. Данный акцент не случаен, он продиктован самим определением цивилизации, понимаемой как сообщество людей, объединенное основополагающими духовными ценностями и идеалами, имеющее устойчивые особые черты в социально-политической организации, культуре, экономике и психологическое чувство принадлежности к этому сообществу [208, с. 37]. Принятие человека и особенностей его миропонимания в качестве первоосновы всего чрезвычайно важно при анализе соотношения индивидуального и коллективного, рассматриваемого в контексте генезиса педагогических парадигм воспитания. Корни различных концепций определения цели и содержания образования и воспитания уходят в прошлое и связаны с трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Понимание человека как цели воспитания и обучения во все исторические эпохи определяло основное содержание как педагогических взглядов и представлений, так и обусловливаемой ими практики воспитания и обучения и, таким образом, являясь узлом педагогических приоритетов, определяло сущностное наполнение всех составляющих парадигмы воспитания.

Кроме того, рассматривая в качестве центра исторического процесса наряду с человеком общество, цивилизационный подход исключает жесткое разделение объекта и субъекта истории. Это дает возможность рассматривать так называемый цивилизационный конструкт (или, другими словами, предмет, исследуемый с точки зрения цивилизационного подхода, в данном случае соотношение индивидуального и коллективного) в совокупности присущих ему и взаимодействующих материальных и духовных факторов. При этом «первичность социального бытия в цивилизационной теории утверждается лишь как исходная основа социокультурного развития, а в процессе его реализации правомерна постановка вопроса о наличии духовного, этического, политического и иных видов детерминизма» [174, с. 253]. Применительно к анализу проблемы соотношения индивидуального и кол-

лективного в процессе генезиса педагогических парадигм воспитания данное положение позволяет объяснить первичность воспитательной практики в ранние периоды культурно-исторического развития России как основы зарождения первых представлений о воспитании и обучении, где анализируемая проблема находилась на пересечении представлений о человеке и его месте в обществе.

Значимость культурологического подхода в историко-педагогических исследованиях основывается на многовековой тесной взаимосвязи и взаимодействии культуры, опыта человечества и образования. Это дает возможность проводить анализ сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий (культура, культурные образцы, нормы и ценности, ценностно-смысловые системы и стилевые принципы культуры), для обозначения которых сегодня принят термин «культурно-историческая парадигма». Взгляд на историю России как на череду сменяющих друг друга периодов, понимаемых метафорически как смена разительно отличающихся друг от друга культурно-исторических парадигм и стилей культуры [104, с. 10], позволяет рассматривать историю воспитания с подобного ракурса и выделять в ней несколько периодов, представляющих отдельные парадигмы. Кроме того, принятие культурологического подхода в качестве одного из основополагающих дает возможность уточнить само понятие парадигмы воспитания и представить ее как идейную ценностно-смысловую основу, определяющую цель и содержание воспитания, отношения участников воспитательного процесса, а также средства передачи содержания воспитания и обучения, что в конечном итоге обуславливает соотношение индивидуального и коллективного в воспитании личности.

Определив основные принципы и подходы к проведению проблемно-генетического анализа, перейдем к вопросу о его функциях. Под ними мы понимаем те роли, которые данный метод выполняет в историко-педагогическом познании и которые в своей совокупности определяют ценность данного метода. К функциям метода проблемно-генетического анализа мы вслед за В. С. Шмаковым относим вычленение и определение объекта и предмета исследования, направление мысли исследователя, участие в экстраполяции, систематизации и синтезе исторических знаний, проверке их истинности [256, с. 49].

В соответствии с вышеизложенным можно выделить следующие функции проблемно-генетического анализа:

- научно-познавательную, которая обеспечивает определение предмета исследования, выяснение закономерностей его развития на основе объективного анализа его генезиса, трансформации положительного и негативного опыта, логики, условий, тенденций и направлений его развития;

- системообразующую, позволяющую рассматривать предмет исследования как совокупность элементов, образующих определенную целостность, между которыми возникают причинно-следственные связи;

- прогностическую, главным назначением которой является выяснение закономерностей развития изучаемой историко-педагогической проблемы, определяющих последующие тенденции ее развития.

К средствам проблемно-генетического анализа наряду с эмпирическими познавательными средствами (наблюдение, анализ и сравнение) относятся такие логические средства теоретического уровня исследования, как синтез, абстракция, объяснение, обобщение. Они обеспечивают накопление, классификацию и обобщение исходного материала, а на теоретическом уровне исследования позволяют двигаться по пути углубления знания, т. е. проникать в сущность изучаемого явления.

Рассмотренные выше существенные характеристики метода проблемно-генетического анализа, принципы его применения, функции и средства осуществления представляют собой системно-организационную основу технологии данного метода, под которой мы понимаем оптимальную последовательность научно-исследовательской деятельности, построенной по определенному алгоритму, стабильно обеспечивающему получение заданных результатов. Данный алгоритм можно представить в виде четкой программы, состоящей из последовательных универсальных операций по анализу изучаемой проблемы, к которым относятся:

1. Преобразование содержательных характеристик познавательной ситуации, в данном случае исследуемой проблемы, в познавательную задачу. Определение и выбор направлений исследования этой проблемы (гносеологического, праксиологического, аксиологического и (или) онтологического).

2. Выполнение исследовательских действий с помощью специально подобранных исследовательских средств, составляющих в своей совокупности процедуру анализа.

3. Оценочные действия исследователя, представляющие заключительный этап технологии, где делаются выводы и подводятся итоги.

Соотнесенные с соответствующим этапом структуры ментальной аналитико-синтетической деятельности исследователя (п. 2.1) и связанные с выделенными ранее направлениями проблемно-генетического анализа, а именно: гносеологическим, праксиологическим, аксиологическим и онтологическим, данные операции образуют единую ткань всего исследовательского процесса.

Поскольку цель нашего исследования – выявление, определение и обоснование концептуальной модели и технологии реализации проблемно-генетического анализа соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания в России (VIII–XVII вв.), рассмотрим основные этапы данной технологии в их логической последовательности.

Этап 1. Определение предмета анализа, выделение его общих признаков

Данный этап носит гносеологическую направленность, так как в его рамках фиксируется знание о предмете исследования:

- определяется актуальность проблемы соотношения индивидуального и коллективного в социально-гуманитарном знании, показывается возможность ее парадигмальной интерпретации;
- приводятся основные характеристики понятия парадигмы как ключевого понятия парадигмального подхода; выявляются различия в применении парадигм в отдельных областях науки.

Этап 2. Качественное описание предмета анализа: выявление совокупности его важнейших существенных свойств, определение компонентов предмета анализа, установление их функциональных отношений

Доминирующая праксиологическая направленность этого этапа заключается в том, что здесь определяется деятельностная проекция предмета исследования, а именно раскрывается целесообразность его изучения для решения проблем современного образования и воспитания. Главная цель данного этапа – определение сущности понятий

«индивидуальное» и «коллективное» для их парадигмальной интерпретации. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

- приводятся и анализируются существующие в науке определения ключевых понятий;
- рассматриваются особенности парадигмального подхода и типологии парадигм в педагогике, выявляются основания их составления;
- анализируются подходы к построению новой педагогической парадигмы;
- показывается актуальность анализа проблемы соотношения индивидуального и коллективного в истории воспитания.

Этап 3. Основной этап технологии. Анализ соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания в России

Онтологическая направленность этого этапа заключается в доказательстве объективного существования парадигмы воспитания в тот или иной период исторического развития и возможности анализа соотношения индивидуального и коллективного в рамках данной парадигмы. В качестве критерия этого нами выдвинут показатель парадигмальной оформленности составляющих парадигмы воспитания, под которым мы понимаем различную степень устойчивости и социальной значимости представлений о цели и содержании процессов воспитания и обучения, отношениях учителя и ученика, а также о средствах реализации цели. Выдвижение этого критерия представляется вполне оправданным, так как он отвечает требованиям теории периодизации, существующей в отечественной историографии: отражает сущность предмета исследования, схватывая его движущееся противоречие; является синтезом многих определений предмета исследования и обладает силой конкретности; имеет известную степень универсальности [31, с. 126].

На этом этапе устанавливаются основные периоды (или стадии) генезиса парадигм воспитания и в его рамках – развития представлений об индивидуальном и коллективном; дается сущностная характеристика социальной практики как фона образовательной и воспитательной деятельности; определяется обусловленность парадигм воспитания социально-политическими, социально-экономическими и социально-культурными особенностями исторических периодов с целью выявления механизма зарождения, становления и господства (термин Т. Куна) парадигм воспитания и в этих рамках – представлений о соотношении индивидуального и коллективного в воспитании.

Аксиологическая направленность этапа заключается в анализе системы ценностей духовной и материальной жизни рассматриваемого периода, которые лежат в основе парадигмы и в большой степени определяют ее составляющие: цель, содержание воспитания, формы и способы достижения цели, отношения учителя и ученика. Здесь выявляются истоки, противоречия, приведшие к процессу зарождения, развития и установления парадигмы воспитания, а также особенности решения проблемы соотношения индивидуального и коллективного в рамках этого процесса.

Этап 4. Заключительный этап технологии

Аксиологическая направленность этого этапа позволяет фиксировать и определять ценность предмета исследования – соотношения индивидуального и коллективного в рамках парадигмы воспитания, которая выводит на конкретно-исторический уровень анализа генезиса не только таких универсалий, как цель и содержание образования, отношения учителя и ученика, складывающиеся в этом процессе, основные способы передачи и приобретения опыта, но и взаимодействия педагогики, государства и общества, что может служить основанием оценки развития образования и воспитания в нашей стране и дает возможность определить механизм педагогических ответов на вызовы времени. Это еще раз подчеркивает необходимость пристального изучения логики формирования педагогических идей и концепций, лежащих в основе эволюции отечественного образования и составляющих его ценностно-смысловые, парадигмальные основания.

На данном этапе подводятся итоги проблемно-генетического анализа соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания в России (VIII–XVII вв.), делаются выводы.

Представленные основные этапы проблемно-генетического анализа соотношения индивидуального и коллективного в истории парадигм воспитания обосновывают ход его логического развития, чему посвящены следующие главы данного исследования.

Глава 3. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И КОЛЛЕКТИВНОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПЕРИОДА ДРЕВНЕЙ РУСИ

3.1. Индивидуальное и коллективное в парадигме воспитания периода язычества

В основе парадигмы воспитания периода язычества древних восточных славян лежали единая система бытового мировоззрения, осознание глубинной национальной общности, единое понимание миропорядка и места человека в нем. Возникнув в качестве чисто социального, общественно-практического явления передачи жизненного опыта от старших поколений к младшим в славянский период отечественной истории, эта значительная тенденция исторического развития постепенно проецировалась в культуру сначала в виде отражения в сознании людей, затем в виде оформленных отдельных суждений и высказываний, развиваясь в рамках так называемой народной педагогики.

Не проводя четкого хронологического выделения стадий генезиса этой парадигмы ввиду особенностей ее характера, связанных с тем, что ее начало приходится на период праславянской истории, когда в V–VII вв. славяне расселились на обширных пространствах Европы и в результате их активного взаимодействия и метисации с другими этносами были нарушены общеславянские процессы и заложены основы становления отдельных славянских языков и этносов, следует, тем не менее, сказать, что появление предпосылок анализируемой парадигмы воспитания приходится на время выделения восточных славян в самостоятельную этническую общность, когда стали зарождаться первые стихийные представления о воспитании и неразрывно связанном с ним обучении. В этот период произошло разделение славянских племен, входящих в индоевропейскую общность народов Восточной Европы, на восточные, южные и западные. Поднимаясь к верховьям Днепра и Дона, истокам Волги и дальше на север до Ладожского озера, восточнославянские племена заселили обширные территории Восточно-Европейской равнины. К этому времени они имели уже достаточно развитые самобытные традиции, в том числе в вопросах передачи социально значимого опыта и овладения им.

Находясь на стадии родоплеменного строя в начале этого периода, славянские племена представляли собой объединения нескольких родов (парных семей), во главе каждого из которых стоял родоначальник, управлявший совместно с главами семей (совет старейшин) делами рода и отвечавший за его безопасность. Для родовых объединений была характерна общая собственность на основные средства производства, участие в племенном управлении (родовые собрания), а также обязанность участвовать в военных действиях (народное ополчение).

Отношения в древнеславянском обществе, вся его жизнь регулировались родовыми традициями, которые представляли собой действенные нормы социальных связей и имели в своей основе, как считалось, сверхъестественное начало: их происхождение объяснялось волей богов или героев-родоначальников. Представляя собой элементы социального и культурного наследия, традиции древних славян включали в свой состав обобщенный социальный опыт прежних поколений, выступающий как результат взаимодействия человека и окружающего его мира; убеждения, складывающиеся веками; нормы поведения и привычки, ценности, обычаи и обряды. Все это передавалось от поколения к поколению и служило той социальной связью, которая определяла и подчиняла себе личностное развитие человеческих индивидуумов.

Определяющую роль в жизни славян играли, как известно, три фактора: лес, река и степь. Лес служил надежным убежищем от врагов, шел на строительство, там сосредоточивались все основные ремесла. По берегам рек располагались поселения древних славян и проходили основные транспортные магистрали. Степь же – величественный символ свободы – была в то же самое время и вечной угрозой, именно оттуда ждали славяне вторжения своих врагов. Живя в простоте быта, под постоянной угрозой нападения врагов (германские племена с северо-запада, кочевые – с юга и востока) и вследствие этого в полной готовности дать им отпор, восточные славяне отличались здоровьем, неприхотливостью в быту. Основными их занятиями были, как пишет В. О. Ключевский, ловля пушных зверей, лесное пчеловодство, хлебопашество. Так как пространства, удобные для этих промыслов, не шли обширными сплошными полосами, наши далекие предки стремились отыскивать среди болот и лесов более открытые и сухие места, расчищали их для пашни или делали в лесу приспособления для

звероводства или пчеловодства и ставили свои дворы на этих островках [96, с. 131]. Ремесло у славян еще не достигло в это время высокого уровня развития, но было достаточно распространено. Они плавил металл, занимались литьем и ковкой, изготавливали из железа орудия труда, предметы вооружения, украшения.

Характеризуя развитие культуры древних славян, Б. А. Рыбаков писал, что до создания прочной государственности на ее развитие оказало большое влияние соприкосновение с очагами мировой культуры. В первый раз это произошло в скифское время, когда «окном в Европу» была Ольвия близ устья Днепра, через которую славянский хлеб шел в Грецию, а к славянам ввозились знаменитая греческая керамика, вино и оливковое масло. Во второй раз соприкосновение произошло в «Трояновы века», когда воздействие мировой культуры не ограничилось ввозом предметов роскоши. В это время были заимствованы ремесленные навыки у римлян, и римская монета положила начало денежному обращению в славянском обществе лесостепного региона у «смысленных полян». Соприкасаясь на западе с кельтскими и германскими племенами, на северо-западе – с балтийскими, а на северо-востоке – с финскими и угорскими племенами, древние славяне испытывали влияние культур всех этих народов, что вносило те или иные черты в их культуру. И наконец, в третий раз соприкосновение с мировой культурой произошло в VI в., когда славяне вступили в длительный бой с Византийской империей, раскинувшейся от Северной Италии до Месопотамии, и выиграли эту многолетнюю битву. Не имея возможности воспринять всю глубину греческой культуры рубежа Античности и Средневековья, славяне, по словам Б. А. Рыбакова, «...увидели, ощутили новый для них мир несравненно более высокой культуры» [200, с. 9–10].

Именно в это время, в VI–IX вв., в среде восточнославянских племен начинаются сложные социально-экономические процессы: происходит процесс распада родовых отношений, перехода от кровнородственной общины и патриархального рода к соседской общине и малой семье. В результате дробления и смешивания племен складываются новые славянские общности (племенные княжества) и на их основе создаются союзы племенных княжеств, которые носят не кровнородственный, а территориально-политический характер, что явилось важной предпосылкой формирования государственности. Начиная с VIII в. у вос-

точных славян появляются прообразы первых городов, которыми становились центры союзов племенных объединений, а также поселения торгово-ремесленного склада на оживленных торговых путях. Развиваются торговля, ремесла, пашенное земледелие. Усложняется социальная структура общества, формируются четыре социальных слоя: общинники-земледельцы, ремесленники, языческое жречество и господствующий социальный слой – знать с дружиной.

Обращаясь к характеристике образовательной практики эпохи, очерчиванию контуров зарождающихся в ее недрах основ парадигмы воспитания, целесообразно обратиться в первую очередь к реконструкции ее духовных ценностей и общественных идеалов. Ценностно-смысловое ядро парадигмы, как уже отмечалось, неразрывно связано с духовными ценностями и общественными идеалами периода ее существования. Представляя собой нравственные и эстетические императивы, выработанные человеческой культурой, ценности являются продуктами общественного сознания, определяются потребностями общества и личности, служат духовными основаниями жизнедеятельности и тем самым основаниями воспитания и обучения подрастающих поколений. Передаваясь от поколения к поколению, ценности являются основой формирования идеала, который по сложившейся в отечественной педагогике традиции трактуется шире и глубже понятия ценности, так как позволяет характеризовать личностное отношение к цели стремления [207, с. 57]. Воплощенный в понятии идеала образ совершенства, наиболее ценного и величественного в культуре, искусстве, отношениях между людьми, служит основанием морального долга, критерием разделения добра и зла и тем самым той целью, к которой стремится человек в воспитании подрастающих поколений.

Среди ценностей, определяющих жизнь и устремления древних славян, в том числе в вопросах воспитания и обучения детей, следует назвать многообразие мира, который их окружал и который они оценивали с точки зрения добра и зла, истины и лжи, прекрасного и безобразного, справедливого и несправедливого. Неслучайно поэтому в исследованиях историков, занимающихся проблемами ценностных ориентаций древних славян, подчеркивается зарождение двух систем ценностей, одна из которых была построена на противоречиях и указывала человеку путь от зла к добру, а вторая помогала устранить эти противоречия. В дальнейшем именно на основе этих систем ценностей постепенно создавался духовный идеал русской культуры.

В описываемый период истории древние славяне, ощущая свою слитность с миром, неотделимость и полную зависимость от окружающей среды, сосредоточивали свои интересы прежде всего на реальном, земном существовании, и в соответствии с этим в качестве главных ценностей их жизни выступали избавление от бедствий, материальное благополучие, успех начинаний [52, с. 54].

Большое значение в жизни древних славян имели родовые ценности, которые выражались в противопоставлении старших и младших, предков и потомков. Культ предков, подразумевающий различные ментальные, ритуальные и вербальные формы почитания, поклонения и обожествления ушедших из жизни родственников, во многом определял отношение славян к своему жизнеустройству, что выражалось в осознании зависимости от мира мертвых, стремлении поддерживать определенное равновесие между двумя мирами, в чем и виделась гарантия сохранения всего миропорядка [237, с. 14]. Тотемный предок как первопричина, творящая природу, человека и связанную с ним общность, не только одаривал новых членов семейно-родовой общины, «программировал» судьбу людей, покровительствовал или противодействовал им, но и следил за соблюдением установленного порядка в социуме и универсуме и в случае нарушения вновь и вновь воссоздавал его из хаоса [121, с. 8]. Аналогичными функциями были наделены мифические существа: духи-«хозяева» и связанные с ними божества судьбы, которые выступали в качестве своеобразного «медиатора» между мирами и имели свое постоянное место пребывания – сакральный локус, который и давал им имя: домовый – в доме, банник (баенник) – в бане, а также дворовой, хлевник, овинник и т. д. Конкретные формы отношения славян к предкам и духам-«хозяевам», отраженные в народных верованиях, в языке и фольклоре, свидетельствуют о соблюдении временных и пространственных ограничений, исполнении необходимых ритуалов, что объяснялось интересами не только умерших, но и живых. Стараясь задобрить духа-«хозяина», который, как считалось, заботился в первую очередь о животных и растениях, наши языческие предки стремились повлиять на успех охоты, урожай, здоровье домашнего скота и птицы, а также по возможности избавиться от бедствий, добиться материального благополучия, определить вехи своего жизненного пути. У обитателей загробного мира искали помощи и защиты от несчастий и бед.

Особо почитаемым и пользовавшимся большим уважением был старший в роду, от мудрости и знаний которого зависело благосостояние всех. Таким же уважением пользовались пожилые женщины, которые умели лечить и руководили некоторыми обрядами. С большой любовью относились древние славяне к женщине, ждущей ребенка, которая считалась любимицей богов, способной приносить счастье. Таковую женщину, например, охотно приглашали в сады отведать яблок, так как считалось, что если она съест яблоко с молодой яблони, то эта яблоня будет плодоносить весь свой век [210, с. 84].

Неразрывно с родовыми ценностями были связаны коллективные ценности, которые выражали представления о правде (истине, справедливости, праве, власти) и ладе (любви, доброте, семье и гармонии). Причина этого заключалась в том, что главным средством приспособления к природе была коллективная деятельность, и именно она дала начало утверждению в русской культуре высшей ценности духовного идеала коллектива, рода, общины, семьи. Выделение семьи как основной ячейки древнеславянского общества сделало ценность чести и достоинства семьи одной из важнейших. Проявляя заботу о семье, ее глава – домохозяин – стремился не только защищать членов своей семьи от внешних опасностей, но и обеспечивать ее благополучие, следить за выполнением каждым членом семьи его обязанностей. Именно в это время стали складываться нормы патриархальной семьи, укрепляя за ее главой безраздельное право окончательного решения всех вопросов, что тоже становилось ценностью. Складывались сложные системы ценностей и по поводу отношений родительства, что представляло собой соединение феноменов материнства и отцовства. Позднее в круг этих ценностей включилась и высшая власть. Именно поэтому стали считать, что князь или царь не только властитель, но и отец, под попечением которого вся страна считалась большой семьей [72, с. 29–30].

Особый вид ценностей представляли ценности язычества – религиозных представлений, основанных на поклонении многим богам и обожествлении сил природы. Понимая мир как единое органическое целое, как природный космос, славяне одухотворяли природу, поклоняясь, как пишет В. О. Ключевский, «...небу под именем Сварога, солнцу под именем Дажбога, Хорса, Велеса, грому и молнии под именем Перуна, богу ветров Стрибогу, огню и другим силам и явлениям при-

роды» [96, с. 132–133]. Отношение к природе характеризовалось не только ее обожествлением, но и непосредственной включенностью в нее человека. Это означало, как отмечает А. Я. Гуревич, циклическое восприятие времени, подчиненность природным ритмам, идею полной аналогии вселенной-макрокосма и человека-микрокосма [33, с. 63]. При этом каждое племя почитало своего бога, каждый род – своего предка. Так, некоторые племена верили в силы космоса, другие – в силы природы, а в третьих главной почитаемой силой были души умерших предков. Религиозные ценности служили ориентиром в жизни славян, обуславливали нормы и мотивы их поведения и поступков. Все это, в свою очередь, сказывалось на множестве обрядов и ритуалов, которые складывались в каждом племени и в которых древние славяне выражали не только свои религиозные представления, но и бытовые традиции. Составляя неотъемлемую основу жизни, обряды сохранялись в древнеславянском обществе на многие века, а с появлением сословий не ограничивались одной социальной группой и относились ко всем слоям населения

Язычество оставило неизгладимый след в народной культуре, определяя, по словам известного отечественного исследователя языческой мифологии Б. А. Рыбакова, как ее познание, так и познание всех видов крестьянского творчества [203]. Оказало оно большое влияние и на практику воспитания и обучения. Языческие ценности стали основополагающими для определения цели и задач воспитания у древних славян, и поэтому детей учили поклоняться божествам, чтить умерших родственников, любить и уважать старших по племени, понимать тайные знаки потустороннего мира.

Наряду с окружающей природой и религией, традициями и обрядами, родом и семьей систему ценностей древнеславянского общества определяли такие реалии культуры, как мир народного искусства, в частности устного народного творчества. В устном народном творчестве, к которому относятся мифы, предания и легенды, отражались разные стороны жизни народа, и поэтому его тематика была достаточно разнообразной. Это были представления славян о происхождении мира, мифы, восхваляющие богов, эпические повествования о героях, войнах и походах, народные сказания о добре и зле, басни, хвалебные песни.

В качестве другого примера источника народной мудрости, позволяющего выявить ценностно-смысловое ядро будущих парадигм

воспитания, можно назвать такие жанры русского фольклора, как колыбельные, народные песни, сказки, загадки, пословицы и поговорки. В них обобщался опыт прежних поколений и традиции, фиксировались наблюдения миллионов людей за собой и своими братьями, что и закладывало в конечном счете основы трудового, нравственного, эстетического и религиозного воспитания. Действуя «из поколения в поколение, претворяя наследуемые от отцов и дедов заветы и блага в наследственные свойства и склонности потомков», устное народное творчество служило, по словам В. О. Ключевского, нравственной связью, закрепляющей наследование и воспитание [96, с. 41].

Говоря в целом о значении устного народного творчества, следует подчеркнуть, что, обладая познавательной, эстетической и нравственной ценностью, оно способствовало развитию духовной сферы древнеславянского общества и вместе с этим становлению его парадигмы воспитания и в контексте данного процесса – становлению соотношения индивидуального и коллективного в воспитании подрастающих поколений. Ценность данных реалий, как отмечает А. В. Юдин, была обусловлена прежде всего их функциональной направленностью, назначением. Выполняя роль универсального регулятора коллективной и индивидуальной жизни, мифы, предания и легенды не просто объясняли вопросы мироздания, они учили тому, как нужно этот мир сохранять [260]. В этом можно видеть зарождение глубокой связи двух основных элементов духовной сферы культуры – искусства и воспитания.

Таким образом, ценности мировосприятия древних славян служили прообразом целей воспитания и обучения и ставили в качестве первоочередных задач воспитание существенных личностных качеств ребенка: ответственности, воли, формирование характера, а также приобретение опыта трудовой деятельности.

По мере углубления общественного разделения труда и связанного с этим процессом появления имущественного и социального неравенства происходила постепенная дифференциация целей и задач воспитания у сформировавшихся к этому времени в древнеславянском обществе социальных слоев: общинников-земледельцев, ремесленников, знати с дружинниками и языческих жрецов. Ориентируясь на свой идеал, данные социальные группы начинали ставить разные цели в воспитании и обучении детей.

Особенности историко-культурного процесса этого периода, к которым относят синкретизм, нерасчлененность мировосприятия и духовной жизни, сказались и на остальных составляющих будущих парадигм воспитания: содержании этого процесса, отношениях, складывающихся в его ходе, формах организации.

Недифференцированность отдельных сфер культуры и деятельности этой эпохи послужила причиной того, что процесс воспитания и обучения у древних славян представлял собой единое целое, т. е. носил интегративно-синтетический характер, и в целом сохранял традиции первобытнообщинной эпохи. Выступая средством воспроизводства культуры, воспитание и обучение не были специально организованы в начале этого периода, обладали стихийным характером и представляли собой способ сохранения навыков и знаний, необходимых для социокультурной жизни, что означало одновременное физическое, умственное и нравственно-эмоциональное взросление детей. Основу и главный смысл содержания воспитания и обучения составляла опора на опыт выживания старших поколений, на их эстетические и этические воззрения и переживания. Подготовка к жизни абсолютно не отделялась от участия в ней. Воспитание и обучение осуществлялись в процессе включения детей в различные виды деятельности общины: трудовую, культурно-производящую, ритуально-магическую. Именно в процессе совместного труда с взрослыми дети приобретали необходимые в жизни умения и навыки. При этом наблюдалось различие в воспитании и обучении мальчиков и девочек. Если первых готовили в основном к обороне и защите, охоте, рыбной ловле и они обучались в возрастной группе отроков, то девочкам прививались навыки заботы о семье, шитья, приготовления пищи и осваивали они все это мастерство преимущественно дома.

Передача опыта в ритуально-магической или обрядовой форме, зародившись в условиях первобытного общества, продолжала существовать у славян рассматриваемого периода. Религиозные традиции, сложившиеся во времена тотемного предка, не только отражали специфику духовной жизни славян-язычников, но и обеспечивали устойчивость ее регуляции с помощью значений и знаний, исторически развивающихся в рамках мифологии, магии, различных видов гаданий.

В качестве носителей знаний выступали волхвы – языческое духовенство славян, ведуны, чародеи, колдуны и знахари, которые, как

считалось, обладали магической силой и сверхъестественными способностями. Волхвы принадлежали к особой категории людей, которые управляли религиозной жизнью и, как подчеркивает В. О. Ключевский, имели большое влияние на народ [96, с. 133]. В их обязанности входило руководство процессом языческого богослужения, что означало знание обрядов, заговоров, ритуальных песен, магических действий и атрибутов. Используя данные Б. А. Рыбакова, Н. А. Криничная пишет, что мужчины-волхвы, выступая посредниками между людьми и богами, производили общественные магические действия и среди них выделялись волхвы-облакогонители, волхвы-целители, волхвы-кощунники, т. е. сказители кощун – мифов, хранители древних преданий, в то время как «в семейном, домашнем обиходе, в вопросах гадания о личной судьбе, в лекарском знахарстве видная роль принадлежала женщинам» [121, с. 399].

Чародеи и колдуны, получившие эзотерическое знание (от гр. *esoterikos* – внутренний, т. е. тайный, скрытый, предназначенный исключительно для посвященных) от языческого божества, тотемного предка или священного животного, обладали, как считалось, магическими способностями и могли воздействовать на жизнь конкретного человека, окружающий мир, явления природы или на ее очередной цикл. При этом, согласно поверьям, носителями тайного знания часто считались плотники, печники, кузнецы, охотники, пастухи, рыбаки, мельники, знахари-зелейники, т. е. представители тех профессий, которые не были прямо связаны с земледельческим трудом. Считая свое знание священным, колдун откликался на просьбу далеко не каждого о передаче этого знания. Как свидетельствует анализ мифологической прозы, сделанный исследователем народных верований Н. А. Криничной, такое знание передавалось в основном молодым: «Дед мой ушел наниматься в работники, попросился ночевать у старика, и он его стал спрашивать, накормил и говорит: “Ты молодой, возьми от меня колдовство”» [121, с. 403]. Перенять тайное знание стремились также в основном молодые члены общины: «От матери слышала, что парни в деревне привязались к колдуну: научи!»; «Девки наши пошли к одной колдовке, чтобы она научила их» [121, с. 403].

Историческая память народа, сохранившаяся в мифах, преданиях и легендах, свидетельствует о том, что обладателями магической силы и носителями священного знания считались у древних славян стар-

шие в семье, семейно-родовой или сельской общине, а также распорядители всевозможных семейно-родовых обрядов (бабки-повитухи, сваты и сватьи, плакальщицы и т. д.), которым отводилась «...роль медиаторов между умершими и живыми сородичами, равно как и между мифическими существами, чаще всего духами-“хозяевами”, и людьми» [121, с. 338]. Оперировавшие знаниями, связанными с языческими верованиями, старшие хранили их и передавали подрастающим поколениям в процессе включения детей и подростков в ритуальные церемонии и праздники.

Обряды формировались на основе традиций и обычаев, были связаны с важнейшими событиями в жизни и обставлены языческими символами, ритуалами, церемониями и действиями, которые сопровождали человека всю его жизнь. Особенно много обычаев и обрядов было связано со сменой времен года, с крестьянским земледельческим календарем. В них отражались почти все стадии полевых работ. Зимние, весенние, летние, осенние обряды вносили в обыденную жизнь яркость праздника, красоту народного искусства. Передавая детям образцы конкретных поступков и действий, обычаи, обряды и ритуалы позволяли регламентировать поведение личности в различных сферах жизни и деятельности, требовали проявления почитаемых в древнеславянском обществе нравственных качеств и, таким образом, способствовали выработке определенных привычек в общении с другими людьми.

Особое место среди ритуалов отводилось возрастным инициациям, которые фактически выступали со времени своего возникновения (период первобытнообщинного строя) как первые институализированные формы воспитания. Инициации проводились раз в несколько лет для детей от 7 до 11 лет. Это был не только экзамен на физическую и трудовую зрелость, но и обряд, позволяющий ребенку обрести иной социальный статус, стать полноправным членом общины, подтвердить свою зрелость, а также способность к свободному проявлению воли. Система инициаций стала одним из факторов, которые привели впоследствии к дифференциации воспитания и обучения и выделению особой группы лиц, занимающихся непосредственно воспитанием и обучением подрастающих поколений.

Среди особенностей воспитания этого периода можно назвать его возрастную ограниченность, так как оно распространялось на ре-

бенка, отрока, юношу, а взрослого человека, как правило, не воспитывали. Формируя воспитанников по своему образу и подобию, детям старались привить ту систему ценностей, в которой жило древнеславянское общество. Так, потребность в обеспечении целостности и стабильности ставила вопросы воспитания дисциплины и закрепления чувства половозрастной субординации на одно из первых мест. Условия материальной жизни древних славян требовали хорошей физической и психической подготовки, развития таких качеств, как сила, храбрость, выдержка и самообладание. В целом воспитание, соответствуя интересам общества, осуществлялось одновременно и в интересах воспитанника, и поэтому его цель состояла в подготовке молодого человека к жизни.

Что касается обучения, то оно, как уже подчеркивалось, было неразрывно связано с воспитанием и осуществлялось в тесном контакте с источником знаний, т. е. как в процессе совместной трудовой деятельности со взрослыми, так и через предметную среду и мир вещей. Обучение не предполагало переосмысления или переоценки транслируемого знания. Оно было направлено на выработку навыков социально значимых действий и носило практический характер.

Однако процесс дифференциации целей воспитания и обучения, который начался в связи с вышеупомянутыми социально-экономическими переменами, происходившими в древнеславянском обществе, неминуемо сказывался и на способах реализации этих целей. Воспитание и обучение стали носить семейно-сословный характер. Семья как основная ячейка общества становилась и центром воспитательных воздействий на ребенка. Воспитание и обучение детей различных социальных страт постепенно приобретали значительные различия. В семьях высших слоев древнерусского общества было принято отдавать детей до 7–8-летнего возраста в другую семью, что называлось «кормильством» или «кумовством» (отсюда происхождение пословицы «Кума да кум наставят на ум»). Дети крестьян и ремесленников воспитывались в своей семье, помогая старшим в их труде и одновременно приобретая трудовые навыки земледельческих работ и приобщаясь к ремеслу. Дети дружинников с 12-летнего возраста обучались ратному искусству в особых домах – гридницах.

На отношения, которые складывались между детьми и взрослыми в процессе воспитания и обучения, оказывали большое влияние

не только обычаи и традиции, но и отношения, которые существовали в древнеславянском обществе. Забота о ребенке начиналась еще до появления его на свет. Славяне старались оградить будущую мать от всевозможных обязанностей, в том числе от сверхъестественных. В последний месяц перед появлением ребенка на свет ей не рекомендовалось выходить со двора и из дома, чтобы домовая и священный огонь очага могли прийти ей на помощь. Сразу же после рождения начиналось приобщение ребенка к жизни: мальчику перерезали пуповину на топориче или стреле, чтобы рос мастеровым или охотником, девочке – на веретене, чтобы росла умелой рукодельницей. Затем малыша представляли всем божествам вселенной и всем ее стихиям, отдавая его, таким образом, под их покровительство: небу и восходящему солнцу – на долгую жизнь, растущему месяцу – чтобы дитя хорошо росло, прикладывали к земле-матери и окунали в воду [210, с. 83–85].

С пяти-семи лет детей начинали приучать к труду, а также вводили в мир легенд, верований и традиций. Равенство членов общины во всех сферах ее жизни (общая собственность на основные средства производства, участие в племенном управлении, а также обязанность участвовать в военных действиях) распространялось на воспитание и обучение детей. Воспитание носило общественный характер, т. е. вся община в целом выступала воспитателем-учителем, но приоритет в этом деле все же отдавался ближайшим родственникам и самым опытным почетным членам общины. В исследованиях Я. С. Лурье, В. Я. Проппа, Ю. А. Семенова, И. А. Худякова говорится о домах молодежи, упоминания о которых сохранились в русских, украинских и белорусских сказках («дома в лесу», «дома (шалаша) в степи»). Помещения для этих домов служили жилища, где раньше отдельно жили мужчины и женщины материнского рода до перехода к патриархату. При переходе к патриархату, как отмечает Ю. А. Семенов, мужчина стал брать жену в свою семью, тем самым возникал единобрачный союз, и эти дома оставались пустыми. Именно в них родители по традиции и отдавали своих детей на воспитание [209, с. 280–309]. Воспитание детей в этих домах было равным для всех и отвечало духу коллективных отношений родовой общины. Подростки приобщались к моральным нормам, обычаям и обрядам, учились собирать плоды, принимали участие в охоте и изготовлении орудий труда.

Что касается отношения к ребенку как участнику воспитательно-образовательной практики, то он рассматривался, говоря современным языком, как деятельностная личность, которая принимала участие во всех видах деятельности общины, начиная с трудовой и кончая ритуальной. Равное отношение ко всем детям племени в процессе обучения и воспитания обеспечивало фактически одинаковые социальные стартовые условия для всех вступающих в жизнь.

Основными механизмами передачи опыта, как уже подчеркивалось, были подражание, следование примеру, принуждение, которые базировались на власти авторитета и морально-этических нормах общины. Знания вследствие отсутствия письма на первых порах распространялись с помощью языка вещей, устно, а также в процессе обрядовых действий. Заучивание фольклорных произведений, близких и понятных детям, так как они были тесно связаны с играми и обрядами, в которых дети принимали активное участие, развивало память и образное мышление. Благодаря посильному труду, которым дети занимались с малых лет, у них воспитывалась усидчивость. Устно-словесные народно-педагогические средства развивали воображение, творческое отношение к слову, способствовали выработке умения образно строить речь. Все это, как пишет В. М. Петров, оказало «большое воздействие на развитие процесса обучения грамоте, усвоения письменной культуры, на возникший позже процесс книжного учения» [170, с. 102].

С ростом городов и расширением связей с другими народами возникшая у славян потребность в письме удовлетворялась, по мнению некоторых историков, путем использования пиктографического (от лат. *pictus* – нарисованный и гр. *grapho* – пишу) письма. Представляя собой примитивное, «зародышевое» письмо, оно было известно со времен неолита и отображало общее содержание сообщения в виде рисунка или последовательности рисунков, обычно в целях запоминания. Данный вид письма не являлся средством фиксации какого-либо языка, т. е. письмом в собственном смысле слова. По другим данным, у славян, как и у многих древних народов (инков, ирокезов, древних китайцев, финнов, угров, карелов и др.), существовала оригинальная система письма в виде так называемой узелковой письменности, знаки которой не записывались, а передавались с помощью узелков, завязанных на нитях, которые заматывались в книги – клубки.

Тем не менее в древнеславянском обществе преобладала устная форма передачи знаний, вследствие чего от ребенка требовали заучивания наизусть эпических песен, мифических сказаний с их последующим воспроизведением и проигрыванием в ритуальных формах.

В целом, по словам современного отечественного философа М. А. Лившица, первобытное общественное воспитание при всей своей грубости имело в качестве одного из достоинств тот факт, что оно не знало палки учителя. «Оно не знало также засилья словесности, в котором более цивилизованное общество выражало свое уважение к приказу и предписанию. На самых ранних ступенях развития воспитательная функция старшего поколения осуществлялась главным образом при помощи методов образных и наглядных. В самом человеческом существе еще не обозначилась с такой резкостью, как впоследствии, противоположность между руководимой интеллектом целесообразной волей и чувственным миром» [127, с. 13]. Эти средства и способы обучения и воспитания, как подчеркивает Г. Б. Корнетов, «...были одновременно первой исторической формой педагогического знания, еще неотрефлексированного, нерасчлененно сочетававшего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. Это был зародыш протееории, содержащей известные дотеоретические элементы, давшие позднее ростки первых педагогических обобщений – исходной точки развития специального знания о воспитании и обучении» [108, с. 18].

Все это фактически и составляло сущность зарождавшейся в древнеславянском обществе парадигмы воспитания, основанной на принципах природосообразности и свободы. Возникшие под влиянием таких факторов, как природно-историческое пространство, социальная среда, трудовая деятельность, семья, религия и народное искусство, первые педагогические представления, как подчеркивал П. Г. Каптерев, «...могут быть неясны для самого народа в данное время, он может их толком не уразумевать и тем более не в состоянии сформулировать, но они у него есть» [83, с. 258].

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что в основе парадигмы воспитания периода язычества восточных славян лежали единая система бытового мировоззрения, осознание глубинной национальной общности, единое понимание миропорядка и места человека в нем.

Представляя собой органично включенную в общую сферу жизнеустройства деятельность по передаче опыта приспособления к условиям окружающей среды, привитию норм, правил поведения, традиций и обрядов, управляющих жизнью сообщества, взаимодействие взрослых и детей в процессе этой деятельности находилось под влиянием многих факторов. Природная среда, жизненный мир и иерархия ценностей, а с распадом общинных отношений – семья и ближайшее окружение ребенка – все это определяло формирование образовательного пространства древнеславянского общества. Возникнув под влиянием всей совокупности вышеназванных факторов, первые педагогические представления закреплялись и, соединяясь с опытом начальной педагогической деятельности, становились в дальнейшем идейной базой, основанием процесса воспитания и обучения детей и складывающегося соотношения индивидуального и коллективного в этом процессе.

Социально-экономические перемены, связанные с распадом родовых отношений и переходом от кровнородственной общины и патриархального рода к соседской общине и малой семье, а также выделение социальных слоев земледельцев, ремесленников, общинной знати с дружинниками и языческого жречества (VI–VIII вв.) неминуемо сказались на характере воспитания и обучения. Оно стало носить семейно-сословный характер, при этом сохраняя некоторые черты общинного воспитания и обучения, что, в свою очередь, подготовило переход к следующей стадии развития парадигмы воспитания.

Среди составляющих парадигмы воспитания периода язычества древних славян следует выделить:

- ценности мировосприятия и характер воспринимаемого мира, на основе которых начали формироваться цели воспитания и обучения, заключающиеся в передаче социально-трудового опыта и нравственных отношений;

- опору на опыт выживания старших поколений, на их эстетические и этические воззрения и переживания, что фактически составляло основу и главный смысл содержания воспитания и обучения. Представляя собой глубинное межчеловеческое взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия, воспитание и обучение осуществлялись в процессе включения детей в различные виды деятельности общины: трудовую, культурно-производящую, ритуально-магическую;

- общественный характер воспитания, который определял отношения между детьми и взрослыми в его процессе. Равное отношение ко всем детям племени в процессе обучения и воспитания обеспечивало одинаковые социальные стартовые условия для всех вступающих в жизнь. Вся община в целом выступала воспитателем-учителем, но ведущая роль отводилась ближайшим родственникам и почетным членам общины.

Средства воспитания и обучения изначально были очень гармонично встроены в повседневный быт наших предков. Основными механизмами передачи опыта были подражание, следование примеру, принуждение, которые базировались на власти авторитета и морально-этических нормах общины. Ненасильственность воспитания и неразрывно связанного с ним обучения может рассматриваться как один из главных факторов их эффективности.

Средства и способы обучения и воспитания были первой исторической формой педагогического знания, сочетавшего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости и ставшего идейным основанием складывающегося соотношения индивидуально-го и коллективного в процессе воспитания и обучения детей.

3.2. Соотношение индивидуального и коллективного в парадигме воспитания периода распространения христианства (XI – первая треть XIII в.)

Педагогика Древней Руси, как неоднократно отмечалось в исследованиях, посвященных российской историко-педагогической тематике, представляет собой феномен, принципиально отличающийся от педагогики в современном понимании (Л. С. Геллерштейн, Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелева и др.). Педагогические представления и взгляды того времени носили имплицитный (от англ. *implicit* – подразумеваемый, невыраженный) характер, были иными способы и средства выражения педагогических идей. Зародившись в недрах древнеславянского общества, некоторые из этих представлений исчезали, другие закреплялись, появлялись новые. Все это постепенно становилось идейной основой складывающейся деятельности по передаче и приобретению знаний, умений и навыков, а также опыта отношений, возникающих в процессе этой деятельности.

Анализируя древнерусский период как этап генезиса парадигмы воспитания периода распространения христианства, мы выделяем в нем:

1) стадию зарождения предпосылок этой парадигмы, которая приходится на время создания и расцвета государства Киевская Русь (конец IX – первая половина XI в.), когда появились первые ростки педагогической мысли и были намечены определенные перспективы дальнейшего развития парадигмальных основ: начали складываться представления о цели, содержании, способах и средствах достижения цели, определяться отношения между участниками учебно-воспитательного процесса;

2) стадию появления парадигмы воспитания, охватывающую время перехода к удельной раздробленности (вторая половина XI – начало XII в.);

3) стадию развития парадигмы воспитания (20-е гг. XII в. – первая треть XIII в.), в течение которой педагогический процесс продолжался на основе постепенно увеличивающейся степени социальной значимости всех составляющих парадигмы и конкретизации их положений согласно социально-культурным особенностям анализируемого времени;

4) стадию сохранения ценностно-смысловых основ воспитания и обучения во время монгольского нашествия (вторая треть XIII – конец XIV в.), когда, несмотря на разрушительный удар, нанесенный татаро-монгольским игом по русской культуре, и в связи с этим слабо выраженную потребность в воспитании и обучении, социально значимая цель нравственного оздоровления общества была выдвинута в качестве первоочередной.

Переходя к анализу этих этапов, следует сказать, что в рассматриваемый период, являвшийся уникальной страницей истории нашего отечества, не только были заложены, по словам В. Я. Струминского, основы всего дальнейшего развития российской педагогики, но и намечены его определенные перспективы [233, с. 119]. «Есть что-то поразительное и увлекательное в истории культуры Киевской Руси, – писал М. Н. Тихомиров. – Еще в X в. Древняя Русь бредет робкими шагами по пути просвещения, а менее чем через одно столетие в ней появляются собственная литература и искусство, появляются замечательные писатели “русины”, подобные Илариону» [235, с. 98].

Среди факторов, способствовавших такому стремительному культурному росту, следует назвать повышение производительности труда, углубление разделения труда, развитие торговли, увеличение числа городов и как результат этого – возникновение в IX в. одного из крупнейших государств Средневековья, ставшего впоследствии называться Киевской Русью. Начав свое функционирование со следования славянским традициям (сохранение племенных княжений, сбор местными князьями дани для киевского князя, а также продажа ее купцам), молодое государство постепенно развивало внешнюю политику и совершенствовало свою внутреннюю жизнь. Главной целью внешней политики было приобретение заморских рынков и охрана торговых путей, ведущих к ним. К основным переменам во внутренней жизни относят усиление власти киевского князя, ликвидацию племенных княжений и появление новых городов. В Киевской Руси в XI–XII вв. было уже более 200 городов, и неслучайно в скандинавских сагах за ней закрепилось название «Гардарик», т. е. «страна городов». Древнерусский город постепенно становился центром развития торговли и ремесел, а также культурной жизни молодого государства. Ремесленники, составлявшие значительную часть населения городов, продолжали традиции древнеславянских мастеров по обработке металла, кости, дерева, а также осваивали новые ремесла, в результате чего в XI–XII вв. на Руси насчитывалось более 60 различных ремесленных специальностей [239, с. 43].

Крупнейшим событием политической и культурной жизни Киевской Руси стало принятие христианства в 988 г., что в мировом масштабе означало включение Руси в европейский христианский мир и европейское общество с последовавшим за этим стремлением играть в нем видную роль, устанавливая прочные политические, торговые и культурные связи со многими христианскими странами. Внутри древнерусского общества христианство способствовало укреплению власти великого князя и государства, создавало основу для последующего объединения русских земель и консолидации древнерусской народности на основе общих духовных и нравственных принципов, общего литературного языка, общей культуры.

Все это создавало благоприятные условия для становления новых форм воспитания и начала «книжного обучения». Кроме того, христианство, основанное в отличие от язычества на письменной культу-

ре, необходимой для освоения религиозных учений и ведения религиозной службы, также ставило проблему развития именно письменной культуры в Киевской Руси. Решению этой проблемы способствовало то, что благодаря культурным связям Киевской Руси с Византией, духовный идеал которой оказал огромное влияние на развитие русской культуры, а также с Болгарией, которая была крещена от Византии веком раньше, на Руси одновременно с христианизацией устанавливается кирилло-мефодиевская традиция, с помощью которой в сравнительно короткий исторический период возникает письменность в форме кириллической азбуки, происходит становление древнерусского литературного языка, появляется переводная и оригинальная литература.

Коротко останавливаясь на проблеме формирования древнерусского литературного языка, следует сказать, что эта проблема до сих пор остается дискуссионной. Часть исследователей долгое время придерживались мнения, что древнерусским литературным языком был старославянский. Согласно другим данным, на Руси существовали параллельно два литературных языка: старославянский и восточнославянский, древнерусский язык, который применялся во всех сферах культурной, общественной, государственной жизни, в делопроизводстве, дипломатической и частной переписке, а также в литературе. Именно на древнерусском литературном языке были написаны свод законов начала XI в. Русская Правда и Устав князя Ярослава о церковных судах, древнейший славянский исторический труд – «Повесть временных лет» (начало XII в.), местные летописи, «Слово о полку Игореве» (XII в.) и другие произведения. Вместе с развитием древнерусского литературного языка на Руси формировалось и новое видение мира.

Таким образом, сложившаяся на Руси ситуация взаимодействия социально-экономических потребностей и культурных ценностей, которая, как показывает опыт истории, вызывает устойчивое стремление к прогрессу, вела к совершенствованию во всех сферах, в том числе и в деле воспитания и обучения детей.

Хорошо известные летописные свидетельства о начале просвещения в Киевской Руси называют точную дату, а именно 988 г., когда князь Владимир начал «ставить церкви и определять в них попов и приводить людей на крещение по всем городам и селам» и «собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное» [176, с. 165]. Его

сын князь Ярослав, при котором стала «вера христианская плодиться и расширяться, и черноризцы стали умножаться, и монастыри появляться», продолжил дело, начатое отцом, ставя задачей церковных служащих «учить людей, потому, что им поручено это богом» [176, с. 183]. Именно при Ярославе Мудром, по свидетельству летописи, на Руси начинают появляться монастыри с открытыми при них училищами. Отдавая дань большой роли, которую сыграли в деле просвещения народа монастыри и училища при церквях, Л. Н. Модзалевский, цитируя слова Н. А. Лавровского, писал, что «монастырская жизнь в России в древнейшие времена нисколько не представляла аскетического отчуждения от света, не ограничивала своей деятельности тесным кругом лиц, ей себя посвятивших; напротив того, она вменяла себе в обязанность, не только наставлять всех приходивших вере, благочестию и добрым делам, но и распространять между ними, по возможности грамотность, которая, скорее всего, могла открыть прямой путь к истинному и точному познанию веры и к истинно христианской добродетели. Оттого древнерусские монастыри с их училищами представляли собой средоточия, из которых по всему пространству земли русской и по всем направлениям распространялись лучи религиозно-нравственного образования, во главе которого стояли многие знаменитые отцы русской церкви и князья, как великие, так и удельные» [147, с. 323].

Являясь страстным поклонником книжного просвещения, Ярослав Мудрый любил, как пишется в «Повести временных лет», церковные уставы и книги, причем читал их часто и ночью, и днем. Благодаря его заслугам, а именно организации переводческой деятельности и деятельности по переписке книг, книги стали широко распространяться по Русской земле. Вот как об этом сказано в летописи: «И собрал писцов многих, и переводили они с греческого на славянский язык. И написали они книг множество, ими же поучаются верующие люди и наслаждаются учением божественным. Как если б один землю вспашет, другой же засеет, а иные живут и едят пищу неоскудевающую, – так и этот. Отец ведь его Владимир землю вспахал и размягчил, то есть крещеньем просветил. Этот же засеял книжными словами сердца верующих людей, а мы пожинаем, учение принимая книжное» [176, с. 182]. В библиотеке Ярослава было довольно много редких книг, среди них список с монументального энциклопедического сборника, составленного в Болгарии при царе Симеоне (893–927)

Иоанном, экзархом болгарским, по греческим источникам [3, с. 4]. Впоследствии этот богатый разнообразными сведениями сборник 1073 г. неоднократно копировался.

Кроме того, заботясь о скорейшем просвещении народа и стараясь возбудить образовательную деятельность духовенства как наиболее способного к такой деятельности сословия, Ярослав Мудрый назначал даже особые оклады для вознаграждения за обучение детей.

Продолжатель дела Владимира Святославовича и Ярослава Мудрого Владимир Мономах (1053–1125), занимавший великокняжеский престол в 1113–1125 гг., направляя свои главные усилия как на защиту Русской земли от внешних врагов, так и на установление мира между князьями, также уделял внимание вопросам воспитания, доказательством чего служит его знаменитое «Поучение». Являясь одним из самых образованных и талантливых киевских князей, Владимир Мономах поощрял летописание и литературную деятельность, покровительствовал духовенству, стремился законодательным путем смягчить положение простых людей. При нем была создана школа для юношей, а его сестра открыла в Киеве школу для девушек.

Однако, складываясь в условиях двоеверия, что было обусловлено сложностью конкретно-исторического процесса принятия христианства, парадигма воспитания рассматриваемого периода формировались в обстановке смены духовных и нравственных приоритетов. Одной из причин этого было, как отмечает Л. И. Семеникова, то, что вера, которая пришла на смену жизнелюбивому и оптимистическому язычеству, «требовала ограничений, строгого выполнения нравственных принципов» [208, с. 115]. В обществе была сильна тенденция отрицания христианских идеалов и сохранения языческих ценностей, ценностей земной, реальной жизни. Христианизация затронула население крупных городов Древней Руси. В сельской же местности язычество сохраняло сильные позиции, и поэтому элементы христианской и языческой религий были представлены во всех сферах жизни людей. Детей, как и раньше, учили поклоняться древним богам и силам природы, культ семейного предка и прародительницы рода был по-прежнему силен. Все это накладывало отпечаток на отношение народа к воспитанию и обучению детей, которых продолжали воспитывать в древнеславянских традициях, а когда начали организовываться школы, матери плакали, отдавая туда своих детей, видя в них будущих проповедников новой веры.

Но, тем не менее, установление христианства знаменовало гуманизацию жизни древнерусского общества. Пример Христа, принесшего себя в жертву из любви к людям, – это своеобразное обращение к каждому человеку, призыв к движению его души. Поэтому предпочтение, отданное именно православию в результате «испытания вер», было неслучайным. Языческое мировоззрение русской нации с присущей ему приверженностью к ценностям земной жизни, земной красоте и земному счастью было соединено с религиозным мировоззрением, где с особой полнотой выражались мистическое чувство единства человека с Богом и высшей реальностью на основе их глубокого духовного родства, жажда вечной гармонии и абсолютного совершенства [48, с. 12–13].

Принятие христианства означало изменение многих сторон жизни. Постепенно превращаясь в господствовавшую в обществе идеологию, христианство определяло психологию и поведение людей того времени, их мировоззрение, взгляды на воспитание и обучение детей. Как отмечал П. А. Сорокин, положения христианской религии начинали воплощаться в основных чертах русского сознания, в русской культуре и социальной организации, а также во всей системе основных ценностей древнерусского общества [230, с. 462].

Среди ценностей мировоззрения главной стала теократическая идея христианства. Страстное стремление к Богу и соединение с ним не означали отрицания земного бытия, а, наоборот, указывали на необходимость совершенствования земной жизни, а также религиозно-нравственного самосовершенствования как пути к конечной цели – душевному спасению. Рассматривая человека как венец Божественного творения, христианство ориентировало его на самовоспитание и самосовершенствование, понимая под этим преодоление собственной греховности путем смирения и спасения души на основе глубокой веры в Бога.

Страх перед могуществом природы, который был характерен для язычества, сменился в христианстве открытием в природе мудрости мироустройства и божественной целесообразности, при этом человеку в богословской концепции христианства отводилось центральное место. Это, в свою очередь, «...коренным образом меняло отношение человека к природе, заставляло его задумываться над смыслом устройства вселенной, смыслом человеческой истории, открывало в них предвечный замысел и нравоучение человеку» [161, с. 8].

Основополагающими христианскими ценностями становятся любовь к ближнему и милосердие; способность принести себя в жертву во имя веры; соборность, понимаемая как единоедушное участие верующих в мирской и церковной жизни; коллективное житнетворчество и коллективное спасение; смирение.

Несмотря на существовавшее в народе двоеверие, христианство, проникнутое, говоря словами М. Н. Никольского, светлым и возвышенным оптимизмом мировой религии, все же постепенно отстаивало свое право быть лидирующей религией. Это означало начало становления этнического и исторического самосознания русского народа, формирования ценностно-смыслового поля древнерусской культуры и в рамках этого процесса – начало формирования особого культурного мира, который характеризовался своими взглядами на воспитание и обучение, своим отношением к общечеловеческим ценностям, а также способам передачи их от поколения к поколению.

В течение следующего этапа развития Древней Руси (XII – начало XIII в.), получившего название удельной или политической раздробленности, когда некогда мощное и единое государство распалось на отдельные княжества, что вело к военному ослаблению Руси и многочисленным междоусобным войнам, а также к изменениям в политическом устройстве государства, процесс развития образования замедлился, но не был остановлен. Князья вновь возникших княжеств, проводя свою собственную политику, заключающуюся в увеличении земельных владений, стремлении повысить свои доходы за счет угнетения крестьянства и использования богатства растущих городов, принимали активное участие в организации училищ (а именно так назывались школы в древнерусских письменных памятниках этого периода). Как пишет Л. Н. Модзалевский, во Владимире училища особенно процветали при князе Константине Всеволодовиче – одном из самых образованных людей своего времени, истинном стороннике христианско-просветительского направления [147, с. 324]. Смоленский князь Роман Ростиславович также прославился тем, что «...к учению многих людей понуждал, устроив на то училища и учителей, греков и латинистов своей казной содержал, и так на оное имение свое истощал, что на погребенье его принуждены были Смольяне серебро и куны давать по изволению каждого» [147, с. 322]. Князь Галицкий Ярослав Владимирович, прозванный Осмомыслом, заботился об устройстве училищ при монастырях.

Училища открывались и в других крупнейших русских городах – Переславле, Суздале, Чернигове, Полоцке, Муроме и т. д. Они создавались при церквях и монастырях, домах священнослужителей и княжеских подворьях и были устроены по византийскому образцу. В них учились дети из различных слоев населения, и обучение было организовано как для мальчиков, так и для девочек.

Наряду с обучением в общественных государственных и частных училищах существовало домашнее обучение. Оно было доступно богатым княжеским семействам. Ребенка отдавали в семью крестного отца или ближайшего родственника, где он постигал основы религиозного учения, грамоты, а также иногда основы наук и иностранные языки.

Первыми учителями были, как известно, греки, затем их сменили выучившиеся русские священники, дьяконы, дьячки и миряне, которые позднее получили название мастеров грамоты. Что касается священников, то они должны были неуклонно выполнять свои повседневные обязанности в гуще мирской жизни, а также посредством бесед учить детей в семьях. Наставническая деятельность священников понималась как «душевное строение», которое должно было помочь человеку овладеть христианскими добродетелями не только в мыслях, но и в поступках.

Учение носило ненасильственный характер, учились все, кто хотел и мог. Кроме мастеров грамоты были мастера пения, которые ходили по городам и учили петь. Интересно отметить, что, появившись в XI в., мастера грамоты, а также учителя-дьячки просуществовали вплоть до второй половины XIX в.

В целом педагогический идеал этого периода носил, по определению П. Ф. Каптерева, религиозно-нравственный, ветхозаветного склада характер. Несмотря на то что первоначально христианский символ веры на Руси был сформулирован на основе Евангелия (Нового Завета), постепенно он трансформировался под влиянием идей Ветхого Завета. Так произошло в том числе и потому, что, участвуя в формировании ценностно-смыслового поля древнерусской культуры, христианство давало возможность найти в заповедях Нового и Ветхого Заветов то, что было наиболее понятно и близко еще наполовину языческому сознанию народа Древней Руси. В результате этого установленные с помощью собственных культурных сил традиции вплета-

лись в новацию, становясь частью духовного идеала эпохи, в том числе и в деле воспитания и обучения детей. Согласно этому идеалу человек, поставленный богословской концепцией христианства в центр природы, искал и открывал в ней, по словам Д. С. Лихачева, мудрость мироустройства и божественную целесообразность, что, в свою очередь, заставляло задумываться над смыслом устройства вселенной и смыслом человеческой истории, и в этом открывался «предвечный замысел и нравоучение человеку» [130, с. 31]. Неслучайно в связи с этим П. Ф. Каптерев называл древнерусское образование воспитательным обучением, так как оно ставило выше всего в качестве своей цели «твердую христианскую веру и церковную нравственность» [85, с. 71].

Проявляясь в утверждении принципов патриархата с безграничными правами главы семьи и почти полным бесправием всех остальных ее членов, ветхозаветное влияние сказывалось на определении задач воспитания и тесно связанного с ним обучения: предписывалось учить детей «неплошно» и держать их в великой строгости. Усваивая христианскую веру и церковную нравственность, ребенок так же, как и много веков назад, учился жить в окружающем его мире самостоятельно, ответственно, принимая участие во всех делах взрослых. Служение отцу и матери было равно служению Богу, а их оскорбление было оскорблением Бога.

Но наряду с целью религиозного просвещения народа и подготовки служителей алтаря в это время начинает зарождаться практическая цель воспитания и обучения, связанная с социально-экономическим и культурным развитием Древней Руси. Появление крупных городов, становящихся центрами ремесла и торговли, свидетельствовало о наличии потребности не только в священнослужителях, но и в грамотных чиновниках, мастерах-ремесленниках и т. д. По мере роста опыта, связанного с развитием сельского хозяйства и ремесленного производства, в стране крепились знания о природе и обществе. Ученье книжное постепенно переходило в разряд почитаемой многими ценности, ибо, как говорилось, «ум без книг, аки птица опешена. Якоже она взлетети не может, такоже и ум недомыслится совершена разума без книг» [168, с. 76–77].

Такую же практическую цель обслуживания торгово-хозяйственных и бытовых надобностей, хотя и в меньшей мере, имело обучение грамоте сельского населения, о чем свидетельствуют данные, по-

лученные отечественными исследователями при анализе таких источников, как берестяные грамоты и письменные принадлежности X–XIV вв. Следовательно, наряду с целью религиозного просвещения народа есть основание говорить о реально существовавших целях повышения уровня грамотности населения и развития профессионального обучения.

Поставленные цели детерминировали формирование остальных составляющих рассматриваемой парадигмы: представления о том, каким должно было быть воспитание, а также о том, чему и как следовало учить в древнерусской школе, определяли отношения между учителем и учеником. По сравнению с дохристианским периодом генезиса парадигмы воспитания, не оставившим письменных памятников, отражающих эти представления, период Киевской Руси знаменуется появлением богослужебной литературы, а также литературы светского характера, в которой эти представления были отражены.

Первыми книгами, которые проникли в Киевскую Русь, стали книги богослужебного характера, привезенные из Болгарии. Именно эта литература явилась главным проводником христианских идей, способствовавших нравственному самосовершенствованию, формированию духовного мироощущения, новой системы ценностей древнерусского общества. Переводная литература постепенно становилась органической частью национальной традиции, а вся церковнославянская литература – «литературой-посредницей», которая связывала национальную славянскую литературу с византийской [41, с. 5].

Основную часть богослужебной литературы составляла так называемая патристическая (святоотеческая) литература, представленная трудами византийских богословов IV–VIII вв. в переводах. Многие из этих переводов выполнялись уже в первой половине XI в., во времена правления Ярослава Мудрого, древнерусскими писцами, основную массу которых, согласно исследованиям Е. Ф. Карского, составляли дьячки, пономари и их сыновья, а также появившиеся немного позже ремесленники – писцы-профессионалы, сделавшие переводы многих богослужебных книг и книг, содержащих сведения по истории, философии, географии, этике [87]. Ими была переведена, например, большая часть Ветхого Завета и полностью Новый Завет, хроники Георгия Синкелла и Георгия Амартола, «Повесть об Александре Македонском», «Откровения Мефодия Пожарского» и многие другие произведения. Причем, как подчеркивает М. Н. Тихомиров,

переводческая работа русских книжников не была простым ремесленным переложением понятий с одного языка на другой. Это было творческое освоение новых слов, особенно перевод отвлеченных понятий. Такая работа «...имела своего рода философский характер, по крайней мере, во многих случаях она ставила своей задачей ввести сложные философские понятия в письменный славянский язык» [235, с. 102]. Среди писателей ранней патристики, чьи религиозные и философские идеи были наиболее популярны у древнерусских книжников и переводы книг которых выполнялись на Руси, следует назвать Иоанна Златоуста, Василия Великого, Григория Нисского, Иоанна Дамаскина и др. Благодаря их творениям древнерусское общество не только приобщалось к христианской вере, но и развивало свои философские представления, в том числе касающиеся воспитания и обучения детей.

Так, из произведений Иоанна Златоуста (около 347–407), чьи сочинения пользовались на Руси особой популярностью, русский читатель узнавал о важнейших религиозных заповедях воспитания детей в христианском духе. Сравнивая воспитателей с художниками, заботившимися о своих произведениях, писатель призывал непрестанно заботиться о детях: «Так и вы, подобно делающим статуи, используйте для этого все имеющееся у вас время, делая для Бога статуи, достойные восхищения: лишнее убирайте, а то, чего недостает, добавляйте и внимательно наблюдайте их всякий день – какое от природы есть у них дарование, – чтобы его умножить, какой недостаток, – чтобы его устранить. И с особенным тщанием изгоняйте от них всякий повод к распущенности, ибо склонность к этому более всего вредна душам юных. Лучше всего, прежде чем он успеет изведать этого, приучи его быть трезвым, побеждать сон, бодрствовать на молитве, все слова и дела свои отмечать» [71, с. 180]. Обладая высокоразвитым для своего времени педагогическим сознанием, Иоанн Златоуст, как отмечает С. А. Днепров, одним из первых заявил о неотъемлемом компоненте развитого педагогического сознания – моральной ответственности родителей и педагогов за результаты воспитания своих подопечных [42, с. 62].

В трактатах христианского древнегреческого писателя Василия Великого (около 330–379) «Шестоднев» и христианского богослова Григория Нисского (около 335 – около 394) «Об устройении человека»,

основанных на библейском догмате о богообразности человека, прозвучали идеи о том, что свобода воли человека связана с его добродетелью, мудростью, представлением о прекрасном. Размышляя о важности наук и образования в жизни человека, богословы приходят к мысли, что словесные науки: грамматика, риторика, философия – укрепляют человеколюбие и взаимное общение. Весьма интересны мысли Василия Великого о поддержании интереса к учению. В частности, он писал, что «насильное обучение не может быть твердым, но то, что с радостью и весельем входит, крепко западает в души внимающим» [158].

В произведениях Иоанна Дамаскина (около 675 – около 749), которые были хорошо знакомы просвещенным людям того времени, развивались идеи христианской антропологии, имевшие большое значение для понимания принципов христианства. Ставя человека, созданного по образу и подобию Божию, в центр мироздания, христианская антропология рассматривала его как единственное существо, обладающее духом и плотью, как стрезень, связывающий земное и духовное. Именно человеку было подчинено все на земле, человек мог не только предвидеть грядущие события, но и оказывать воздействие на них, заставляя их развиваться соответствующим образом. В произведении Иоанна Дамаскина «Источник знания», которое получило наиболее широкое распространение в Древней Руси, ставилась цель систематизировать и философски обосновать христианское вероучение. Понимая под философией прежде всего богословие, просветитель включал в него также и человеческое знание, делая акцент на развитии моральной проблематики. Рассуждая о значении познания в жизни человека, Иоанн Дамаскин писал, что нет ничего более ценного, чем познание, ибо оно есть свет разумной души. Наоборот, незнание есть тьма. Как лишение света есть тьма, так и отсутствие познания есть помрачение разума. Неразумным существам свойственно незнание, разумным – познание. Поэтому тот, кто, будучи от природы способен к познанию и ведению, не имеет его, тот, хотя он от природы и разумен, тем не менее по нерадивости и слабости души бывает хуже неразумных, подчеркивалось в «Диалектике» («Философских тетрадах») Иоанна Дамаскина [35]. Интересно отметить, что именно в этом произведении, славянский перевод которого был распространен в Киевской Руси уже в конце XI – начале XII в., имелся раздел «О девяти музах и семи свободных художествах» – грамматике, риторике, диалектике, ариф-

метике, геометрии, астрономии и музыке. Это позволило С. Д. Бабинину сделать вывод о том, что в Древней Руси были известны тривиум и квадривиум, на которых была построена программа латинского и византийского повышенного образования, начавшая распространяться на Руси [9, с. 94].

Идеи развития, самосовершенствования человека нашли свое продолжение в наследии славянских просветителей, создателей славянской азбуки, проповедников христианства Кирилла (826–869) и Мефодия (820–885). Наиболее полно эта тенденция отразилась в творчестве Кирилла (Константина Философа), философия которого отличалась сближением с моралью и этикой. Основопологающей идеей Кирилла является положение о том, что Бог дал всем людям одинаковую способность к самосовершенствованию, поместив их между ангелами и животными. И только от воли человека, от его образа жизни и уровня знаний зависит, к чему больше приобщится человек.

Благодаря тесной связи с Византийской империей и ее столицей Константинополем, который был в те времена одним из наиболее развитых культурных центров мира, наряду с богослужебной литературой на Русь проникает литература других жанров, в частности, появляются произведения, составлявшие золотой фонд античной и средневековой греческой и византийской письменности. В качестве примеров этих произведений можно привести византийские исторические сочинения, переведенные на славянский язык, в том числе хроники Иоанна Малалы Антиохийского (VI в.), Георгия Синкеллы (конец VIII – начало IX в.) и Георгия Амартола (IX в.), «Историю Иудейской войны» Иосифа Флавия и многие другие. На основе этих и других произведений шло постепенное формирование древнерусской литературы.

Первыми отечественными произведениями письменности становятся летописи. Появившись примерно в конце X – начале XI в., летописный жанр занял важнейшее место в литературе этого периода. Составителями первых летописных сводов были летописцы-монахи, которые отличались христианским взглядом на историю, жили в христианском мире и были приверженцами христианских традиций, соединяя в летописях, как отмечает Т. С. Георгиева, события настоящего с прошлыми и будущими временами [30, с. 55].

К первым древнейшим летописям относится Начальная летопись – произведение многих авторов-летописцев, полное название ко-

торого «Вот повести минувших лет, откуда пошла русская земля, кто в Киеве стал первым княжить и как возникла русская земля». Известная современному читателю под названием «Повесть временных лет», эта летопись лежит в основе большинства летописных сводов. Она была неоднократно переписана на протяжении многих столетий. Первоначальный вариант летописи не дошел до наших современников, хотя сохранились две более поздние ее редакции: Лаврентьевская летопись, переписанная монахом Лаврентием со старого экземпляра в Суздальском княжестве в 1377 г., и Ипатьевская летопись (XV в.), рукопись которой принадлежала раньше Ипатьевскому монастырю в Костроме. Особое значение «Повести временных лет» состоит в том, что в ней впервые в истории русской письменности «...была разработана историко-этическая концепция, трактующая нравственные проблемы в неразрывной связи с запросами общественной жизни», а также выдвинут «...ряд моральных тем – о добре и зле, нравственных ценностях, долге, которые проходят через всю (средневековую и не только средневековую) литературу, приобретая все более религиозное истолкование и окраску» [166, с. 55–56]. Настоящим гимном мудрости звучат в «Повести временных лет» следующие слова: «Велика ведь бывает польза от учения книжного; книгами наставляемы и поучаемы на путь покаяния, ибо от слов книжных обретаем мудрость и воздержание. Это ведь – реки, напоющие вселенную, это источники мудрости; в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся» [176, с. 282].

В XII – начале XIII в. исторические хроники-летописи велись уже почти во всех крупных городах и составлялись преимущественно при княжеских и епископских дворах. Они прославляли князей, походы и победы русских дружин, сообщали о важнейших событиях внутренней жизни. Новизной этого этапа стало появление исторических повестей в составе летописей, а также включение в их состав дипломатических, административных, военных и других деловых документов. Это свидетельствует о проникновении в летописи светского стиля, несмотря на господство церковной идеологии и провиденциализма в творчестве летописцев, и, что самое главное, о росте интереса к личности и зарождении черт гуманизма [166, с. 75].

Следует сказать, что значение русских летописей, которые представляют собой бесценные, богатейшие литературные памятники, за-

ключается еще и в том, что они, как отмечает В. В. Мавродин, являются фактически подлинными историческими трудами «в рамках научных представлений и методов исследования этой эпохи» [140, с. 190].

Поистине великолепным образцом ранней оригинальной древнерусской литературы считается «Слово о законе и благодати», написанное идеологом древнерусского христианства Иларионом Киевским (? – 1067 или после 1073) и произнесенное им, согласно исследованиям А. Н. Ужанкова, 25 марта 1038 г. в новоосвященной церкви Благовещения Пресвятой Богородицы на Золотых воротах в Киеве. Тематика этого произведения достаточно широка. В нем не только дается теоретическое осмысление мировой и отечественной истории, объясняются причины и движущие силы событий, но и звучит идея равенства всех народов и подчеркивается особая роль, которую должен исполнить в истории молодой славянский народ. По мнению многих исследователей, значение «Слова о законе и благодати» с источниковедческой точки зрения заключается в том, что оно является уникальным памятником официальной идеологии Древней Руси. Это своеобразная доктрина национальной независимости и исторического оптимизма, в которой высказана идея неразрывной связи власти и благочестия как важнейшего христианского принципа общественной жизни. «Закон ведь – предшественник и слуга благодати и истины, истина же и благодать – слуги будущего века, жизни нетленной» [249, с. 12].

Иларион, являясь первым русским Киевским митрополитом эпохи Ярослава Мудрого (1051–1054/55), обладал незаурядным умом, литературно-публицистическими способностями и был среди тех, кто стоял у истоков русской философии. В годы правления Ярослава Мудрого на Руси наблюдался подъем государственного, культурного и церковного строительства, в чем, несомненно, была и заслуга митрополита Илариона. Творчество Илариона Киевского, наполненное историческим оптимизмом, по праву считается неиссякаемым источником развития русской духовности и образованности. «Словом о законе и благодати» митрополита Илариона были заложены традиции духовного просвещения, нацеленного на утверждение в жизни христианских начал.

Большим успехом пользовалось на Руси творчество другого древнерусского автора и проповедника – Кирилла Туровского (около 1130 – до 1182), автора поучений, молитв и торжественных слов, активного

участника политической и идеологической борьбы своего времени, «Златоуста, воссиявшего паче всех на Руси», как его называли современники. Перу Кирилла Туровского принадлежит знаменитая «Притча о человеческой душе и теле» («Повесть о слепце и хромце»), в которой наряду с обсуждением злободневных политических вопросов, касающихся взаимоотношений светской и церковной властей, рассматриваются важнейшие проблемы христианской антропологии. Рассуждая о соотношении духовного и телесного в человеке, небесного и земного как в человеческих размышлениях, так и в деятельности, высоко ценя силу Священного Писания, мыслитель писал в этом произведении: «Хорошо же, братья, и очень полезно понимать вам Святого писания смысл: это и душе делает целомудренной, и на смирение направляет ум, и сердце на стремление к добродетели изостряет, и самого человека делает благодарным, и на небеса к Божиим заветам мысль устремляет, и к духовным трудам тело укрепляет, и пренебрежение к этой земной жизни, и богатству, и славе дает, и все житейские мира печали отводит» [249, с. 25].

В таких своих произведениях, как «Повесть о белоризце и мнишестве», «Слово о премудрости», и некоторых других Кирилл Туровский рассматривает проблемы познания, называя человеческий разум наряду с чувствами человека орудием раскрытия истины, познания Бога, души и мира. Пользуясь теолого-рационалистическим методом аллегоризма, мыслитель извлекал сокровенный смысл истины откровения путем иносказаний и аллегорий и фактически встал на путь примирения веры и знания. К другим известным произведениям Кирилла Туровского, которые общепризнанно считаются шедеврами оригинальной русской богословской мысли, относятся его поучения, в частности «Слово о расслабленном», «Слово о первом Вселенском соборе», «Слово о скороминувшем сии житии» и др.

Творчество Кирилла Туровского, так же как и творчество Илариона, отражая мирозерцание своей эпохи, свидетельствовало о том, что темы Бога, мира и человека, его воспитания и обучения были неразрывно связаны в русской христианско-библейской мысли, где доминировала вера в спасение души через нравственное ее формирование, посредством овладения мудростью, в которой разум, воля и вера были соединены.

Особое место среди литературы этого периода занимают поучения и послания, в которых фактически и были сформулированы глав-

ные жизненные ценности древнерусского общества. Среди них можно назвать «Поучение к братии» архиепископа Луки Жидяги, поучения Феодосия Печерского о христианских обрядах, знаменитое «Поучение» Владимира Мономаха, «Послание Климента Смолятича к иноку Фоме», «Слово Даниила Заточника».

Владимир Мономах (1053–1125), один из самых талантливых и образованных русских князей домонгольской поры, сочинения которого дошли до наших дней в составе Лаврентьевской летописи под заглавием «Поучение», выделяет главные христианские ценности: отношение к Богу, отношения власти и народа, а также отношение человека к самому себе и другим людям. Называя Бога милостивым человеколюбцем, Владимир Мономах сравнивает его с отцом, который сотворил жизнь на земле и дал земные блага людям. Следуя христианской морали, Владимир Мономах призывал помнить, что лишь добрые дела могут спасти человека, а вера в Бога – смягчить сердце [184]. Несмотря на то что «Поучение» было написано почти тысячу лет назад, его советы звучат современно и по сей день. Действительно, кто станет отрицать извечные истины о том, что старых нужно чтить, как отцов, а молодых – как братьев; о том, что следует остерегаться лжи, пьянства и блуда, так как от этого погибают душа и тело; о том, что нужно приветствовать человека и доброе слово ему молвить, и о многом другом.

Замечательным образцом древнерусской литературы может быть названо «Послание Климента Смолятича к иноку Фоме», которое дошло до наших современников в списке сочинений Климента Смолятича (конец XI – начало XII в. – не ранее 1164 г.) под названием «Послание, написанное Климентом, митрополитом русским, священнику Фоме и объясненное Афанасием-монахом». Это произведение, судя по его названию, является ответом Климента Смолятича, поставленного митрополитом в Киеве без ведома Константинопольского патриарха во время правления князя Изяслава Мстиславовича, на упреки смоленского священника Фомы, который обвинял Климента в стремлении стать митрополитом, а также в излишней склонности к философствованию ради собственной славы.

В своем послании Климент как один из образованнейших людей своего времени не только обличает оппонента в невежестве, но и рассуждает о многих волнующих его проблемах. Среди этих проблем –

отношение к власти, славе и мудрости, к античному наследию и ветхозаветной традиции, характеристика принципа предопределенности и его значения в решении проблемы греховности и спасения и некоторые другие. Так, например, считая допустимым обращение к философии в рамках христианского мудрствования, Климент Смолятич стремится утвердить принцип божественной предопределенности и его значение в решении проблемы целесообразности принятия всего, что есть на земле, для христианского сознания, восклицая, что «все по божьему усмотрению, и коли случится – нелепо ему сопротивляться» [180, с. 285]. Значение данного принципа для развития русской культуры заключалось в том, что он, как отмечает В. В. Мильков, «...ориентировал на открытость вовне, на признание, хотя бы частичное, ценности инокультур» [199, с. 228]. Что же касается проблемы человеческого греха и спасения, то ее решение мыслитель видит в принятии Бога – спасителя во всем, так как не может быть греха там, к чему причастен Бог. А человеку «...размышлять надлежит и знать, как все существует, и управляется и совершенствуется силой божьей: никакой нет силы, кроме силы божьей, ибо все, как сказано, что пожелал он, все создал на небесах, и на земле, и в море, во всех безднах, и прочее» [180, с. 289]. Вера, любовь, терпение и милостыня – вот путь спасения, к которому призывает великий книжник Климент Смолятич.

Складывающаяся в русской культуре традиция древнерусского книжника в понимании категории «мудрость» раскрыта Даниилом Заточником в произведении «Моление», замечательном памятнике литературы конца XII – начала XIII в. Метафорически называя разум «златокованой трубой, серебряным органом и боговдохновляющей свирелью», Даниил приходит к выводу, что разум и красота являются опорой сердца, «...ибо сердце умного укрепляется в теле его красотой и мудростью» [148, с. 389]. Замечательны советы, которые дает своему читателю Даниил: «Лучше слушать спор умных, нежели совета глупых», «Наставь премудрого, и он еще мудрее станет», «Мудрого мужа посылай – и мало ему объясняй, а глупого посылай – и сам вслед не ленись пойти», «Не запрещай глупому глупость его, да не уподобишься ему сам» [148, с. 395, 399]. Останавливается Даниил Заточник и на теме семейных отношений, в частности, определяя отношения между мужем и женой. Вспоминая слова апостола Павла о том, что крест – глава церкви, а муж – жене своей, книжник советует:

«Жены стойте же в церкви и молитесь богу и святой богородице, а чему хотите учиться, то учитесь дома у своих мужей. А вы, мужья, храните жен своих, ибо нелегко найти хорошую жену» [148, с. 397]. Придавая большое значение учению книжному, Даниил сравнивает книги с цветами. К книгам человек должен обращаться за мудростью подобно тому, как пчелы припадают к цветам и собирают мед в соты.

Другим жанром канонической духовной литературы, широко представленной в Киевской Руси, была проповедническая литература. К ней относились проповеди, сборники (изборники) постоянного состава («Златая цепь», «Златоуст», «Златоструй», «Маргарит», «Измарагд») и произведения премудростно-гностической книжности («Пчела», патерики). Эти книги были распространены в школах и семьях состоятельных светских людей того времени. Именно в этих сборниках, по мнению Е. Н. Медынского, одного из старейших ученых, занимавшихся вопросами истории педагогики, впервые в истории отечественной педагогической мысли стали появляться статьи педагогического характера [143, с. 5]. Примером таких произведений является традиционно именуемый Изборник Святослава, который был составлен в IX в. для болгарского царя Симеона, а в 1073 г. переписан киевским книжником Иоанном, по некоторым версиям, для великого киевского князя Святослава Ярославовича. В состав сборника, который более точно называется Изборник 1076 г., входили тексты нравственно-поучительного содержания, статьи по грамматике, философии, а также литературно-научного характера. Основная же тема Изборника Святослава – «како житии христианину» – определила особое внимание составителей, как считает В. П. Адрианова-Перетц, «...к размышлениям христианских писателей по поводу “нрава” и поведения человека и его взаимоотношений с окружающими» [2, с. 6].

Тексты нравственно-поучительного характера основывались на материале таких ветхозаветных источников, как Притчи Соломона и Премудрость Соломона, известных на Руси уже в XII в., а также на изречениях Иисуса Сирахова, которые были включены в выдержках в состав Изборника 1076 г. Ценность этих произведений заключалась в том, что воспитательные рекомендации были вложены в уста богов и героев и оттого становились священными и обязательными для исполнения. Неслучаен в связи с этим тот факт, что притчи Соломона – важного персонажа ветхозаветной истории, касающиеся законов се-

мейного воспитания, долгое время являлись своеобразной программой воспитания и звучат актуально по сей день, например: «Можно узнать отрока по занятиям его, чисто ли и правильно ли будет поведение его»; «Наставь юношу при начале пути его, он не уклонится от него, когда и состарится»; «На разумного сильнее действует выговор, нежели на глупого сто ударов» [245, с. 29].

Другим примером текстов Изборника 1076 г. служит славянский текст «Слово некоего инока» (XI–XII вв.), в котором автор пишет о пользе чтения книг. «Слово...» является одним из многочисленных в древнерусской литературе поучений о пользе «книжного почитания». «Доброе дело, братья, чтение книг, особенно для каждого христианина, ибо сказано: “Блаженны познающие учение его, всем сердцем стремящиеся к нему”» [248, с. 296]. По мнению М. Н. Тихомирова, подтекстом этих рассуждений является мысль о том, что высокие качества личности не даются от Бога в готовом виде, а представляют собой результат усилий человека, его постоянной и упорной работы [235, с. 116].

Как пишет В. П. Адрианова-Перетц, отдельные стихи поэтической книги Псалтырь, известной в русских списках с XI в., также часто превращались в изречения, выражавшие настроения человека, а из пророческих книг уже в XII в. извлекались призывы к гуманности, милосердию, а также предостережения против жестокости властей по отношению к подчиненным [4, с. 4]. Притчи и поучения, разъяснявшие требования христианской этики, приводились из новозаветной части Библии, в частности из евангелий и апостольских посланий.

Памятником афористического жанра, в котором были собраны извлечения из библейских и святоотеческих книг на морально-философские темы, является сборник «Пчела», переведенный на Руси в начале XIII в. и распространявшийся во множестве списков вплоть до XVIII в. Именно в «Пчеле» впервые начали подробно рассматриваться проблемы обучения. Так, учение, по мнению авторов «Пчелы», – это тяжелый труд, но учить и учиться нужно весело и без насилия, только тогда знание твердо усваивается человеком и развивает его ум. Критерием совершенствования разума авторы «Пчелы» называют целенаправленную человеческую деятельность и опыт, полученный в результате такой деятельности. Именно этот опыт придает знанию, приобретенному в процессе обучения, этический смысл, возвышая его до

степени действенной и благотворящей мудрости. Интересна характеристика учителя, которая дается в «Пчеле». В частности, отмечается, что настоящий учитель должен учить не просто словом, но и нравом, т. е. своим образом жизни и характером.

В агиографической литературе, а именно в житиях, древнерусский читатель черпал сведения о том, как учился герой жития, как проходил процесс его обучения, как складывались его отношения с учителями. Время появления житий исследователи относят ко второй половине XI – началу XII в. Тогда, например, появились «Житие Феодосия Печерского» и жития о первых русских святых «Сказание о Борисе и Глебе». Обладая большим воспитательным воздействием, жития способствовали формированию идеала воспитания, в частности таких качеств, как приверженность вере, душевная стойкость, аскетизм, а также призывали русский народ к единству, показывали пагубность княжеских междоусобиц и необходимость сильной центральной власти.

Так, в «Житии Феодосия Печерского», написанном монахом Киево-Печерской лавры Нестором в 30-е гг. XI в., отмечается, что Феодосий «...смирением и послушанием всех превосходил, и трудолюбием, и подвижничеством, и делами, ибо телом был могуч и крепок и с удовольствием всем помогал, водунося и дрова из леса на своих плечах, а ночи все бодрствовал, славя в молитвах бога» [51, с. 331]. Став за свои добродетели игуменом Киево-Печерской лавры, Феодосий не изменил своего обычного поведения, помня о словах господних о том, что «если кто из вас хочет быть наставником другим, то пусть будет скромнее всех и всем слуга» [51, с. 333].

В «Сказании о Борисе и Глебе», появившемся, по одним данным, в середине XI в. (исследования С. А. Богуславского), а по другим данным, после 1115 г. (исследования А. А. Шахматова, Д. И. Абрамовича, Н. Н. Воронина и др.), освещался культ первых официально признанных Византией русских святых Бориса и Глеба, погибших в междоусобицах. Став святыми, так как они не нарушили заповеди поклонения родовому старшинству и не подняли руки на своего старшего брата даже в свою защиту, Борис и Глеб, как написано в «Сказании...», были поставлены Богом «...светить в мире, многочисленными чудесами сиять в великой русской земле, где многие страждущие исцеляются: слепые прозревают, хромы бегают быстрее серны, горбатые выпрямляются» [214, с. 299]. Следует отметить, что «Сказа-

ние о Борисе и Глебе» пользовалось большой популярностью и было одним из наиболее ярких произведений литературы Древней Руси.

Наиболее известным памятником древнерусской литературы, которое является одновременно поэтическим произведением, мудрым политическим трактатом и историческим исследованием, является «Слово о полку Игореве», написанное в 1185–1187 гг. (по другим данным, в 90-х гг. XII в.) в Киеве после неудачного похода путивльского князя Игоря Святославича против половцев в 1185 г. Главная идея этого произведения – размышление о судьбах Руси. Обобщенный образ автора «Слова...», который создан его исследователями, так как подлинный автор памятника неизвестен, позволяет представить себе такие его черты, как приверженность устному народному творчеству, высокую образованность, близость к среде древнерусских книжников. Выделенные в произведении три уровня постижения действительности: эмпирический, художественный и символический – характеризовали различные стороны познавательной деятельности жившего тогда человека. Тесное переплетение элементов языческой и христианской древнерусской культуры, присущее этому литературному памятнику, – свидетельство того, что на Руси действительно существовала подлинно национальная по своему характеру мыслительная деятельность, которая оказывала воспитательное влияние на формирование самосознания русского народа. Как писал Б. А. Рыбаков, неслучайно «этой поэме подражали современники и писатели начала XIII в., ее цитировали псковичи в начале XIV в., а после Куликовской битвы в подражание “Слову” в Москве была написана поэма о победе над Мамаем – “Задонщина”» [Цит. по: 128, с. 14].

Говоря в целом о характере древнерусской литературы как одном из факторов, влиявших на упрочение ценностей древнерусского общества и на развитие парадигмы воспитания периода принятия христианства, следует отметить, что она утверждала патриотизм и своеобразный реализм, проповедовала гуманное отношение к людям различных национальностей, носила поучительный, воспитывающий характер. «Милуй не токмо своея веры, но и чужия... аще то буде живовин, или сарацин, или болгарин, или еретик, или латинянин, или ото всех поганых – всякого помилуй и от беды избави», – писал во второй половине XI в. в «Послании к князю Изяславу» настоятель Печерского монастыря Феодосий [Цит. по: 235, с. 103].

Христианские идеалы (или православная система ценностей), утверждавшиеся в том числе и посредством древнерусской литературы, постепенно становились основой жизни древнерусского общества и определяли принципы воспитания, главным среди которых была вера в неограниченную «перевоспитуемость» людей, в заложенное в них стремление к самосовершенствованию, в возможность пересоздать их изнутри. Данные принципы имели в своей основе идеал духовного преображения естества и движения вследствие этого, как писал архимандрит Иларион (Троицкий), вверх, к небу и Богу, что и было отличительной чертой христианства, принятого на Руси. Неслучайно несколько веков спустя авторы одних из первых в России научных трудов о воспитании архиепископ Евсевий (Орлинский) и П. Г. Редкин выдвигали именно православную систему ценностей в качестве одного из источников педагогического знания.

Образовательный идеал того времени, в котором не различались чувственное воспитание и обучение, своеобразная неразделенность веры и знания выдвигали в качестве важной задачи формирование особого православного мышления, где ум, чувства и воля были бы неразрывны. Поэтому в содержании знания, которым должны были овладеть ученики, много места отводилось конкретным фактам из жизни святых, их чудесам. Неслучайно среди учебной литературы этого времени большое место занимали жития святых, которые наряду с прочей литературой помогали осуществлять церковные функции поучения человека, развивать у него стремление воплотить в мирской жизни идеал Бога, формировать мировоззрение народа. Как пишет И. В. Кондаков, «и князь, и смерд, и монах-книжник не различали социальную действительность и виртуальную реальность Священного Писания, летописание и житие, политику и религиозную этику своего времени, одновременно живя и действуя и в том, и в другом времени – в едином для них ценностно-смысловом пространстве» [104, с. 16].

Церковно-богослужебные и практические потребности определяли содержание обучения. Учебный курс складывался из обучения грамоте, т. е. чтению и письму, простому счету, а также обучения пению. В училищах, организованных при церквях и монастырях, вместе с церковным языком преподавался греческий язык. Науки в смысле точного исследования законов природы и человеческой жизни, как пишет известный русский педагог Л. Н. Модзалевский, в древнерус-

ской школе не было, так как школа этого периода «...старалась оторвать питомца от всего земного и тленного и приуготовить его для небесного и вечного» [147, с. 321]. В этом сказывалось существовавшее на Руси с древнейших времен недоверие к науке, взятой на вооружение западной церковью, враждебное отношение к католицизму и «латинской учености».

Однако элементы сословного воспитания, которые начали зарождаться еще в древнеславянском обществе, влияли на содержание обучения детей знати. Так, в дворцовой школе князя Владимира, как пишет С. Д. Бабишин, ссылаясь на свидетельства польского хрониста Яна Длугоса, пользовавшегося хрониками сопредельных стран и русскими летописями, русские юноши наряду с получением церковного образования привлекались к изучению семи искусств: грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, астрономии и музыки [9, с. 95]. Продолжая традиции отца, князь Ярослав Мудрый, годы правления которого характеризовались, как известно, ростом активности образованных людей, развитием знаний, летописания, изобразительного искусства, также учил своих детей и детей придворных вельмож и городской аристократии в дворцовой школе в Киеве, что помогло многим из них впоследствии стать известными деятелями Русского государства. Кроме того, по свидетельству иностранных источников, в школе при дворце Ярослава Мудрого учились дети европейских государей и правителей, в частности дети английского короля Эдмунда Железнобокого – Эдвин и Эдуард, будущие норвежские конунги Гарольд и Регнвальд, датский королевич Магнус и некоторые другие, что говорит о признании этой школы, о качестве образования, которое там давалось. Именно эта школа положила начало высшему образованию в Древней Руси и стала образцом создания подобных школ в Смоленске, Галиче, Владимире на Клязьме и других крупных русских городах [9, с. 100].

Обучение, которое получали на дому дети князей, также было по тем временам достаточно широким. Описывая годы учения Александра Невского, В. Т. Пашуто отмечает, что молодой князь Александр учился читать по прекрасным рукописям с хитроумными заставками и рисунками, писанными киноварью и золотом, а также небесно-голубой бирюзовой краской. Главной среди книг, которые читал Александр, была Библия. Молодой княжич знал ее очень хорошо

и впоследствии свободно пересказывал. По переводам из византийских хроник, среди которых была, например, знаменитая «Александрия» – роман III в. о подвигах Александра Македонского, мальчика знакомили со всемирной историей. По «Книге Эноха» и произведениям Косьмы Индикоплова будущий князь постигал азы географии, а читая «Русскую Правду» и присутствуя на боярских советах и княжеских судах, Александр знакомился с основами права. Особое место в обучении будущего князя отводилось ратному делу. Его учили верховой езде, владению защитным и наступательным оружием, тактике полевой битвы и осады крепости [166, с. 12–15, 31].

Взаимоотношения между детьми и взрослыми, которые складывались в процессе воспитания и обучения, в основном определялись заповедями Ветхого Завета, проповедовавшими идеи патриархата. Отношения в семье строились на строгом послушании и почитании отца и матери. Ребенок, лишенный всяких прав, воспитывался в строгости и был в полном подчинении у родителей. Подобные взгляды глубоко укоренились в педагогическом самосознании русского народа, став теми традициями, от которых не отступали веками.

Обучение обычно начиналось с семи лет или несколько ранее. Именно в этом возрасте совершался обряд постриги, когда мальчику обрезают волосы, что означало начало нового этапа в его жизни. Получив благословение от церкви, родители служили молебен святым Косме и Дамиану, которые почитались помощниками в деле обучения. Это в целом не меняло отношения к детям в семье, но, тем не менее, как пишет Л. Н. Модзалевский, означало начало нового этапа в их жизни, знаменовало признание гражданской личности ребенка, указывало на его предназначение [147, с. 329].

Отношение к наставнику в училище или школе при монастыре строилось на полном доверии к нему. Наставник воспринимался как духовный отец, который стремился сформировать воспитанника по своему образу и подобию, прививая ему ту систему ценностей, которой жил сам.

Особым было отношение к сиротам и детям бедных родителей. Такие дети обычно содержались и обучались за счет церкви, на пожертвования богатых людей. В этом проявлялась приверженность таким христианским ценностям, как любовь к ближнему и обездоленному, что согласно церковным канонам позволяло избавиться от грехов и приобрести добродетель.

Свойственный христианству подход к вере, главным в котором было наставление, руководство по исповеданию веры, определял методы передачи знания и способы познания. Главным приемом обучения был пример учителя и подражание ученика. Многократно повторяя за учителем по отдельным группам буквы, всю азбуку и отдельные слова в учебном тексте, тренируясь в написании букв, слогов, а затем и текстов, ученик осваивал чтение и письмо. Принцип многократного повторения по отдельным группам букв, целиком всей азбуки, повторения старого при изучении нового, отдельных слов в учебном тексте и т. д. являлся, как отмечает В. М. Петров, важнейшим принципом методики обучения грамоте. Говоря об истоках этого принципа обучения, исследователь отмечает, что «практически все народно-педагогические средства построены на повторе, чрезвычайно глубоко разработанном в практике обучения и воспитания и восходящем к истокам трудового обучения. Нарращивание, прибавление к уже известному нового знания, которое существует благодаря узанному ранее, также хорошо известно в народной педагогике» [170, с. 101].

Несмотря на то что начатое в этот период книжное обучение представляло собой значимый компонент средневековой педагогической культуры, письменность еще не превратилась к этому времени в определяющее средство человеческой коммуникации. Огромная масса духовных ценностей циркулировала в устной форме, и поэтому одним из действенных средств воспитательного воздействия, особенно в деревнях, был фольклор. Так, былины, как пишет В. В. Мавродин, бережно хранили и передавали из поколения в поколение не только «...припоминания о родной, русской старине, о реальных людях и действительных событиях, но и отношение народа к людям, событиям, явлениям, этапам своего исторического пути» [140, с. 139]. Воспитывающий характер русских былин и сказок, по мнению В. Т. Пашуто, проявлялся в том, что они «...учили верить во всепобеждающее мужество богатырей... в конечное торжество добра, в счастливый исход, а также в то, что и жар-птицу и живую воду не добыть без крестьянского сына Иванушки» [166, с. 10].

Наряду с жанрами фольклора, известными еще в древнеславянский период: различными песнями, сказками, былинами, загадками, пословицами, поговорками, со становлением христианства появляются новые жанры народного творчества – духовные стихи. Их возник-

новение связано, как пишет А. Ф. Замалеев, со стремлением народа «осмыслить новую религию, примирив ее с прежним языческим мировоззрением» [57, с. 48]. Представляя собой своеобразный синтез народного фольклора и евангельских сюжетов, эти стихи взывали к милосердию и справедливости Божьего суда, в них звучали темы нравственного самосовершенствования, преодоления общественного зла, которое проявлялось, например, в победе Правды над Кривдой.

В XI – начале XIII в. грамотность и книжность постепенно становятся характерными чертами русской культуры, что способствовало росту уровня духовного развития Древней Руси. Интерес к книгам и книжному просвещению не ограничивался княжескими дворцами. Книги широко распространялись и в боярских семьях, а также в других слоях населения, в частности среди княжеских и боярских ремесленников. В это время на Руси одних только церковных книг было около 85 тыс. «Не только феодалы, высшее духовенство, но и купцы, и ремесленники нередко были грамотными, а в некоторых случаях – образованными людьми своего времени, – писал М. Н. Тихомиров. – Письменность вошла в общественный быт, была непосредственно связана с жизненными потребностями, по крайней мере, в условиях городской жизни» [235, с. 31]. Берестяные грамоты, найденные в Новгороде, надписи, сделанные на предметах бытового назначения: гончарных и деревянных изделиях, пряслицах, колодках для обуви, метки на кирпичах, употреблявшихся для строительства каменных зданий, и каменных плитах, ювелирных, оружейных и литейных изделиях – все это свидетельствует о том, что на Руси XI–XII вв. письменность была развита и получила широкое распространение.

О высоком развитии книжной культуры Древней Руси писал митрополит Иларион, подчеркивая: «...что в иных ах писано и вам ведомо, то здесь излагать – пустая кость и желание славы. Ведь не к несведущим пишем, но к преизобильно насытившимся сладостью книжной» [Цит. по: 208, с. 119]. Это насыщение «сладостью книжной», о котором говорит митрополит Иларион, может служить, на наш взгляд, доказательством того, что к концу рассматриваемого периода идея социальной значимости книжного учения и неразрывно связанного с ним христианского воспитания занимала достаточно важное место в иерархии ценностей древнерусского общества. Несмотря на своеобразие атмосферы рассматриваемого периода, проявляющее-

ся в растворенности представлений о воспитании и обучении в общем комплексе представлений Древней Руси, представления педагогического характера существовали и определяли конкретные формы образовательной практики. Темы Бога, мира и человека, его воспитания и обучения были неразрывно связаны в русской христианско-библейской мысли, где доминировала вера в спасение души через нравственное ее формирование посредством овладения мудростью, в которой разум, воля и вера были соединены. Данный вывод позволяет прийти к заключению о том, что к концу рассматриваемого этапа парадигма воспитания периода принятия христианства была сформирована и в ее генезисе намечались изменения в степени осознанности и социальной значимости представлений о воспитании и обучении.

Таким образом, зародившись в древнеславянском обществе, первые представления о воспитании и обучении, носящие стихийный и неосознанный характер, в период Древней Руси начали выделяться из практики воспитания и обучения и прошли в своем развитии следующие этапы:

- этап оформления и становления основ парадигмы воспитания (конец IX – первая половина XII в.), который охватывает время создания и расцвета государства Киевская Русь и крещения Руси, когда появились первые ростки педагогической мысли и были намечены определенные перспективы развития парадигмальных основ, т. е. начали формироваться представления о цели и содержании воспитания и обучения, путях и способах реализации цели и определяться отношения между учителем и учеником;

- этап дальнейшего развития основ парадигмы воспитания, охватывающий время перехода к удельной раздробленности и ее господства (вторая половина XII – первая треть XIII в.), в течение которого взгляды, отражающие сущность единого учебно-воспитательного процесса, продолжали свое развитие в русле религиозной и общественно-публицистической мысли, постепенно приобретая социальную значимость и определяя дальнейшие пути развития просвещения на русской земле.

Анализ формирующихся составляющих будущей парадигмы воспитания, образующих ее структуру, а именно представлений о цели и задачах воспитания и обучения, содержании этих процессов, отношениях учителя и ученика, а также о средствах достижения цели,

показал, что ценностно-смысловое ядро основ парадигмы воспитания периода принятия христианства базировалось на системе ценностей, в которой тесно переплетались ценности языческих времен и ценности, появившиеся с установлением христианской веры. Среди них выделялись христиански интерпретированная общечеловеческая ценность теократической идеи христианства, утверждавшая необходимость преобразования реального мира и человека как венца Божьего творения; ценности любви к ближнему и милосердия; способность принести себя в жертву во имя веры; ценности соборности и смирения, нравственного отношения к знанию.

Социально-культурные потребности периода влияли на формирование цели воспитания и обучения, которая заключалась в укоренении основ христианской веры и нравственности, а также в распространении элементарной грамотности среди населения.

Особенностью генезиса парадигмы воспитания и в ее рамках развития представлений об индивидуальном и коллективном в этот период является начало отражения педагогической мысли в письменных памятниках наряду с широко бытовавшими памятниками устного народного творчества. При этом педагогическая мысль Древней Руси была направлена в первую очередь на воспитание, в то время как вопросам обучения и методики уделялось меньше внимания.

Зародившись в недрах древнеславянского общества, основы рассматриваемой парадигмы воспитания несли в себе некоторые признаки, которые были заложены в воспитательной практике древних славян, что было обусловлено сложностью конкретно-исторического процесса принятия христианства. Это относится в первую очередь к тем составляющим развивающейся парадигмы, которые определяли способы и методы передачи знаний, сохранение некоторых старых форм воспитания, а также дальнейшее развитие семейно-сословного воспитания, зародившегося на исходе древнеславянского этапа.

К концу рассматриваемого периода развитие русской культуры, в рамках которой происходило развитие основ парадигмы воспитания, представляло собой непрерывный поступательный процесс, достигший своей наивысшей ступени накануне татаро-монгольского нашествия. Поэтому есть все основания говорить о роли, которую сыграли основы парадигмы воспитания, сложившиеся в период Древней Руси, во времена татаро-монгольского ига.

3.3. Роль основ парадигмы воспитания Киевской Руси во времена татаро-монгольского ига (40-е гг. XIII–XIV вв.)

К началу XIII в. Древняя Русь не уступала Западной Европе по уровню экономического, социального и культурного развития. Но относительно мирный и динамичный процесс развития Древнерусского государства был прерван смертоносным татаро-монгольским нашествием (1237–1241), в результате которого были разрушены города и поселения, монастыри и церкви, погибли миллионы людей, нанесен страшный ущерб культурной и хозяйственной жизни Руси. В это же время Руси пришлось вести борьбу со шведами (1240) за освобождение Новгорода, а в период с 1240 по 1242 г. – с немецкими и датскими рыцарями-крестоносцами за освобождение Пскова.

Татаро-монгольское иго, под гнетом которого Русь находилась на протяжении двух с половиной последующих столетий, фактически прервало естественный путь исторического развития, приостановило развитие культуры и нанесло урон делу просвещения, тяжело отразившись на книжной образованности. Как пишет Д. С. Лихачев, «древнейшие очаги русской письменности гибли не только в Батыеву рать, но и под ударами отдельных набегов татар, сметавших с лица земли города и села, а вместе с ними и ценнейшие книжные собрания, накопленные за несколько веков существования русской книжности» [131, с. 44]. Одновременно с потерей книжных богатств приходят в упадок школы «ученья книжного», резко снижается уровень грамотности. Многие князья и знатные люди, представители духовенства были малограмотными, не говоря уже о простом народе, обучением которого было просто некому заниматься. Начиная с XIV в. в летописях не встречается упоминаний ни об училищах, ни об образовании будущих князей и вельмож, а пишется, например, о том, что Дмитрий Донской «не был хорошо изучен книгам», а Василий Темный был «не книжен, даже не грамотен» [Цит. по: 147, с. 332].

И если в Западной Европе в это время продолжался хозяйственный и культурный подъем, возводились прекрасные архитектурные сооружения и создавались литературные шедевры, то русские земли были отброшены в своем развитии далеко назад. Бедствие, постигшее наше отечество и тяготевшее над ним два с половиной века, порождало, как

ярко отметил Л. Н. Модзалевский, одно отчаяние, «...способное в свою очередь подавить всякую мысль даже о поддержании порядка, а не только о его распространении и усовершенствовании» [147, с. 324]. Духовная жизнь народа, потерпевшего страшное бедствие, замерла. Потребность в образовании была выражена слабо, так как она уступала место, говоря словами П. Ф. Каптерева, «более насущным общественно-государственным нуждам» [85, с. 68] защиты русских земель от разорения и гибели, воссоединения разрозненных княжеств в единое сильное государство, постепенного собирания сил для решающей схватки с поработителями и установления мира для восстановления разрушенного после татарского нашествия.

Эта государственная задача нашла широкую поддержку у церкви – единственной общерусской объединительной силы, которая во времена нашествия меньше всего подверглась разрушению и уничтожению. Дело в том, что, разрушив и осквернив православные храмы и святыни, язычники-татары не уничтожили самого института православной церкви, так как намеревались пользоваться ею как инструментом политики по отношению к русским князьям. За то, что церковь не облагалась данью, а «церковные люди» были освобождены от военной службы, священники должны были молиться за новую власть и призывать народ к терпению и спокойствию. Поэтому, становясь одной из основных сил сохранения духовной культуры Руси, православная церковь играла огромную роль в формировании общественных идеалов и общественного сознания этого периода отечественной истории, видя свое предназначение в сплочении народа на основе его воспитания в «свете Христовом» и следования церковным идеалам. Митрополит Киевский Кирилл, московские святители Петр, Алексей, Иоанн и Кирилл, а также епископ Владимирский и Суздальский Серапион, воплощая в жизнь идеи духовного единения русской земли, «...как бы собирали воедино помыслы и стремления русских людей, отделенных друг от друга границами княжеств, враждовавших нередко между собой» [80, с. 141], что было особенно важно при отсутствии политического и государственного единства. Объединительные мотивы, возникшие в русской культуре как результат борьбы за национальное освобождение, возвысили роль и значение православия, а имена многих деятелей церкви вошли в историю развития просвещения на Руси.

Ярко выраженная дидактическая, церковно-учительская направленность характеризует деятельность и произведения церковного деятеля, проповедника, писателя и мыслителя Серапиона Владимирского, бывшего монаха Киевско-Печерского монастыря, в котором он с 1249 по 1274 г. состоял архимандритом. Впоследствии, в период 1274–1275 гг., он был епископом Владимирским, Суздальским и Нижегородским. Главная тема знаменитых поучений Серапиона, а до нас дошло пять таких его произведений, представляющих собой пастырские обращения к верующим, – борьба за духовное очищение народа, поработенного врагом. Полагая, что причина всех бед людских в несправедной жизни людей, Серапион видит выход из создавшегося положения в отказе от греховных и безжалостных судов, отстранении от «...несправедного лихоимства и всякого грабежа, воровства, разбоя и грязного прелюбодейства, отлучающих от бога, сквернословия, лжи, клеветы, божбы и доносов и прочих сатанинских деяний» [218, с. 443]. Войдя в сокровищницу литературы этого времени, поучения Серапиона Владимирского, фактически ставшего одним из первых древнерусских мыслителей, откликнувшихся на события, связанные с ордынским нашествием, явились своеобразным призывом к человечности и человеколюбию. В страшные годы разрушений, гибели и порабощения народа они были наполнены верой в нравственное возрождение земли русской: «...любите друг друга, милость имейте ко всякому человеку, любите ближнего своего как самое себя, тело свое сохраняйте чистым, не оскверняя его, а коль осквернили, то очистите его покаянием; не возгордитесь, не воздайте злом за зло» [218, с. 449].

В поучениях Серапиона Владимирского получило логическое завершение «казней Божиих учение», разрабатывавшееся летописцами XII–XIII вв. и ставшее впоследствии одним из оснований официальной доктрины Русской церкви. Цель авторов произведений, вошедших в состав этого учения, заключалась не только в изложении событий, но и в стремлении обосновать нравственные, земные причины катастрофы, в которой все они видели Божью кару, дать им свою оценку, что, в свою очередь, оказывало большое воспитательное воздействие.

Несмотря на то в литературе этого периода, как пишет Д. С. Лихачев, «произошло почти то же, что произошло во всей русской культуре в целом», т. е. она «сжалась тематически, сжалась в своем траги-

ческом и эмоциональном единстве» [163, с. 7], литература не прекратила своего существования, о чем свидетельствует дальнейшее развитие таких жанров, как летописные повести, жития, поучения, а также появление нового жанра, а именно нелетописных воинских повестей, что, несомненно, имело воспитательный эффект.

Так, в «Повести о битве на реке Калке», имеющей разные версии в Лаврентьевской, Ипатьевской и Тверской летописях (начало – середина XIII в.), наряду с описанием исторического события описываются чувства, охватившие русских людей после поражения в этой битве, указываются причины поражения, среди которых летописцы, согласно религиозным представлениям того времени, называют грехи людей: «...наказание приемлем от бога, – нашествие поганых, по повелению бога, за наши грехи» [124, с. 169]. Но, несмотря на трагичность положения и скорбь по поводу случившегося, летописцы уверены в грядущей победе. «Бог наказывает людей различными несчастьями, чтобы они стали как золото, очищенное в горниле – ведь христиане, преодолев много напастей, войдут в царство небесное. ...Если не будет испытания, не будет и венца, если нет мук, нет и воздаяния. Всякий, кто привержен добродетели, не может прожить без многих врагов», – писалось в версии Лаврентьевской летописи [124, с. 147]. В этих словах выражена непоколебимость веры, которая должна привести русский народ к сплочению и победе.

Особенность агиографических произведений этого периода проявляется в том, что героями житий становятся не только равноапостолы, мученики и преподобные, но и люди, защищавшие Русь и веру христианскую от врагов-иноверцев. Ярким примером таких произведений является «Повесть о житии Александра Невского» (80-е гг. XIII в.), в которой наряду с изложением кратких эпизодов из жизни, воссоздающих образ князя-героя при описании его знаменитых походов, дипломатических отношений с Ордой и папой римским, показываются его христианские добродетели. В частности, говорится, что Александр Невский не прельщался богатством, не забывал о крови праведников, справедливо судил сирот и вдов, был милостив и добр как для своих соотечественников, так и для людей, приходящих из чужих стран. Неслучаен в связи с этим вывод автора повести о том, что «таким и бог помогает, ибо бог не ангелов любит, но людей, в щедрости своей щедро одаривает и являет в мире милосердие» [49, с. 437]. Князь,

таким образом, постепенно становится не только духовным подвижником, но и «культурным героем» времени, что позволяет говорить о формировании в национальном сознании ценности подвига во имя Родины.

Эти и другие произведения фактически оставались единственной нравственной и умственной пищей для русских книжников, а через них – и для самого народа. Русская литература как важнейшая составная часть русской культуры продолжала оказывать огромное влияние на развитие историко-культурного и в его рамках историко-педагогического процесса. Как и в предшествующий период, религиозная мысль была одним из основных средств развития просвещения, не давшим погибнуть всему тому, что было создано в предшествующие века. Особый интерес к исторической и нравственно-этической проблематике, неотделимость от контекста культуры и тесный союз с литературой и искусством составляли особенность русской религиозной мысли, что проявлялось в ее церковно-учительской воспитательной направленности.

Считая, что служитель церкви должен показывать пример высокого нравственного служения, так необходимого в годы суровых испытаний, и именно на этой основе воспитывать людей, деятели церкви в качестве одной из первостепенных задач того времени выдвигали подготовку духовных учителей для народа. Актуальность этой задачи обострялась тем, что в результате многочисленных жертв среди духовенства во время татарского нашествия, запустения храмов, нехватки подготовленных священников, а также бесконтрольности низовых звеньев церковной организации [7, с. 129] в среде духовенства наблюдались стяжательские тенденции и моральное разложение священнослужителей.

В соответствии с вышеизложенным митрополит всея Руси Петр, духовный наставник князя Ивана Калиты, перенесший в 1326 г. кафедру митрополита из Владимира в Москву, в написанном им «Поучении игуменам, попам и дьяконам» называл прямой обязанностью священника религиозно-нравственное воспитание народа, которое заключалось в толковании библейских притч и поучений. Выдвигая задачи воспитания самого духовного наставника, митрополит Петр определял главной среди них следование христианским идеалам [171, с. 91].

Митрополит Алексей (1293–1378), поддерживая и развивая идею о необходимости подготовки духовенства, предложил путь ее практической реализации посредством организации келейного воспитания и духовного труда в монастырских книгохранилищах под руководством достойных игуменов. Являясь сторонником и последователем Константинопольского патриарха и близких ему религиозных деятелей, проповедовавших учение исихазма (исихия – безмолвие, внутреннее спокойствие, отрешенность от мирского), – Григория Синаита, Григория Паламы и Николая Кавасилы, а также более древних православных мыслителей Аввы Дорофея, Максима Исповедника и Симеона Нового Богослова, митрополит Алексей попытался перенести на русскую землю часть их идей в том варианте, который был наиболее близок постепенно возрождающейся Руси. Как пишет В. М. Петров в статье, посвященной московским учителям XIV столетия, «идея “духосообразного”, религиозно-нравственного воспитания с этого времени действительно становится стержневой, системообразующей целью формирования русского православного человека» [171, с. 93]. Ориентир на учение о воспитании человека, зафиксированный в Евангелии и, прежде всего, в посланиях апостола Павла становится главенствующим в деятельности Русской церкви. Постепенно утверждалось наличие у каждого человека данной по благодати «искры Божьей», что означало на языке религиозных понятий способность человека разумно постигать «учение книжное».

Центрами средоточия русской образованности и книжной учености, главной силой сохранения духовной культуры Руси становятся в XIII–XIV вв. монастыри, которые начиная с XI в. играли важную роль в социально-политическом и культурном отношении. В рассматриваемый период вследствие того, что церковь оказалась менее подверженной разгрому и была освобождена от повинностей и выплаты дани в Орду, именно в немногих монастырях сохранились условия для поддержания образования и школьного дела.

Среди наиболее известных монастырей этого времени, ставших действительно центрами «ученья книжного», следует назвать Чудовой, Троице-Сергиев, Кирилло-Белозерский и некоторые другие монастыри, в которых иноки-послушники могли получить полноценное по тем временам обучение. По инициативе митрополита Алексея в этих монастырях вводился «общежительный устав», согласно которому

иноки должны были создавать книгохранилища, составлять сборники статей, в которые входили в том числе и сведения по истории и естествознанию, выполнять переводы, а также в роли наставников готовить молодое поколение будущих служителей церкви. Наряду с теми, кто готовился стать священником, в монастырях могли учиться дети мирян, которые осваивали грамоту, песнопение, а также полезные ремесла. Многие родители, отдававшие детей в уцелевшие монастыри, видели в этом единственный путь к их спасению.

Общей целью религиозно-нравственного образования было приобщение человека к Богу и наставление его на путь спасения души. В этом виделся залог не только спасения человека, но и спасения Отечества от гибели и разорения, что было особенно важно в то время. Ориентируя человека на покорность, смирение и духовное преобразование, русское православие стремилось активизировать в нем движение к христианским идеалам. Основополагающими для определения цели и задач воспитания считались ценности раннехристианской культуры периода Ярослава Мудрого и Владимира Мономаха. Среди них особое место занимали ценности духовности, согласно которой ум должен не блуждать и мечтать, а отражать и осознавать все движения сердца; соборности, понимаемой как органическое единение, братство во Христе, где все пребывают в общении и любви; приверженности к высшему из видов труда – молитвенному, созерцательному; бескорыстного отношения к своему труду; социального опрощения, т. е. почитания абсолютной бедности, приближающегося к юродству социального унижения [74, с. 195–197].

Обучение грамоте в деле воспитания простого христианина играло вспомогательную роль и предназначалось в основном, особенно в этот период истории, для изучения религиозных текстов. Здесь доминирующее влияние оказывало учение отцов церкви, в частности наиболее популярного на Руси идеолога аскетического монашества Симеона Нового Богослова, который учил Бога постигать не разумом, а сердцем. Русь, таким образом, в отличие от Византии и Европы шла, как отмечает Г. Б. Корнетов, по пути «внутреннего» обращения к Богу, считая главным смыслом педагогических усилий привитие праведного образа жизни [108, с. 111]. Полноценное по тем временам обучение можно было получить, как уже говорилось выше, лишь продолжив подготовку в качестве инока-послушника в монастырском училище.

Преобладающее религиозно-нравственное отношение к воспитанию определяло отношение к знанию. «Если в западноевропейских университетах, открывавшихся в это время, обучение преследовало цели вооружения учащихся инструментами познания, методами рационального доказательства, то в монастырях Руси сложилось отношение к книжным знаниям как к духовному сокровищу, которое следует накапливать, “аки пчелы мед с цветков”. На Западе формировалось стремление понять и исследовать Священное писание, а на Востоке – следовать ему. Не собственное мышление ученика, а послушание ценилось в монастырских кругах на Руси» [78, с. 154]. «Пост бо, – говорится в Слове святых отец о рассмотреньи любви, – доводить до дверей. А милостыня до небеси, а любви и мир до престола божия, а покоренье и послушанье одесную бога поставить... вышша бо есть всех добрых дел» [Цит. по: 18, с. 424].

Идеал послушания определял отношения наставника и ученика. Если от учителя требовалась глубокая вера в Христа, то от ученика – наряду с верой «скорое послушание» и «вдумчивое глаголение». Согласно Симеону Новому Богослову, ученик должен был ни в чем не прекословить духовному наставнику: «...хотя и увидишь его творящим блуд или упивающимся и управляющим, по твоему мнению, худо делами обители. Хотя бы он тебя бил и бесчестил и причинял тебе много других скорбей, не сиди вместе с досаждающими ему и не иди к беседующим против него. Пребудь с ним до конца, нисколько не любопытствуя о его согрешениях» [Цит. по: 56, с. 23].

Тем не менее, подчеркивая роль монастырей в деле просвещения, русский историк педагогики Л. Н. Модзалевский писал, что «...в этот мрачный период, когда Россия, как бы исполняя свою историческую миссию, заслонила собой Западную Европу от всеподавляющего восточного варварства, образование и школьное дело все-таки держалось, преимущественно за оградями монастырей, которые одинокими маяками светились среди векового сплошного мрака, охватившего несчастную Русь» [147, с. 324].

Отсутствие организованного школьного обучения укрепляло и без того незыблемые основы воспитания детей в семье, где и шла основная подготовка к взрослой трудовой жизни. Пережив первые страшные годы татаро-монгольского нашествия, когда население русских земель резко сократилось, а тысячи русских стали рабами в Зо-

лотой Орде, Русь постепенно, хотя и с большим трудом входила в прежний ритм жизни, восстанавливая разрушенное врагом. В сохранившихся семьях дети по-прежнему не только осваивали необходимые трудовые навыки и овладевали практическими умениями, но и знакомились со своими будущими семейными обязанностями: девочки перенимали у матери стиль ее поведения в семье и учились у нее вести домашнее хозяйство, а мальчики, усиленно помогая отцу, с малолетства начинали осознавать себя в роли будущего главы семьи, ответственного за ее быт, достаток и благосостояние. Практика воспитания и обучения, таким образом, была неразрывно связана с общекультурной, народно-бытовой, домашне-семейной, церковной и производственной жизнью.

В семьях немногочисленных оставшихся в живых или не угнанных в рабство ремесленников подрастающих детей учили основам профессионального мастерства, заботясь о том, чтобы его секреты не были забыты. Хотя, как отмечают историки, массовое возрождение ремесел стало происходить только спустя 150–200 лет после начала татаро-монгольского вторжения, традиции профессионального обучения по возможности старались сохранить. Подростки учились у своих отцов или шли на выучку к мастеру-профессионалу, где, выполняя обязанности подмастерья, узнавали азы будущей профессии, прилежно и старательно подражая учителю во всем.

Обучение грамоте, чтению и счету также происходило в семье, если отец или другой какой-либо родственник был грамотным. Но чаще всего этим занимались мастера грамоты – представители низшего духовенства (певчие, чтецы, диаконы, иноки-монахи) или светские лица (мелкие служители канцелярий или приказных изб). О существовании учебного сословия в это время можно говорить, например, на основании того факта, что в ярлыке хана Узбека (1313), данном митрополиту Петру, хан обращается среди прочих гражданских лиц и к «книжникам, уставодержальникам и учительным людским повестникам» [Цит. по: 147, с. 325]. Появившись на Руси еще в начале XIII в., мастера грамоты честно выполняли свою роль, передавая все то, что знали сами, тем, кто хотел у них учиться.

Основными источниками обучения чтению и письму по-прежнему служили Псалтырь, Часослов, Евангелие. Все те, кто постиг азы «учения книжного», продолжали свое образование при желании и по

возможности сами, читая религиозные книги, что получило впоследствии название образования путем начетничества.

Наступающее XIV столетие ознаменовалось постепенным преодолением кризиса предшествующих веков, ускорением развития феодальных отношений, складыванием политических центров, первыми попытками освобождения от иноземного ига. Москва, ставшая церковной столицей Русской земли в результате переноса туда кафедры митрополита из Владимира в 1326 г., постепенно становилась духовным центром всех русских православных людей, а также олицетворением того, как писал В. О. Ключевский, что «татарские опустошения прекратились и наступила давно не испытанная тишина в Русской земле» [95, с. 66]. Наступал тот урочный час, когда народ, переживший страшные бедствия, которые приносят не только материальное, но и нравственное разорение, уже мог собрать свои растерянные нравственные силы и подняться на ноги после падения [95, с. 65].

Середина XIV в. отмечена началом духовного и нравственного возрождения русского народа, олицетворением которого стали русский просветитель и религиозный деятель, святой, преподобный, преобразователь русского монашества, игумен Троицкого монастыря (впоследствии Троице-Сергиева лавра) Сергей Радонежский (1322–1392), а также его ученики и последователи. Будучи сыном знатных родителей, после их смерти Сергей Радонежский удаляется в глухие леса подмосковного Радонежа, избирая жизнь отшельника. Вскоре став настоятелем небольшого монастыря, святитель сумел воплотить в себе лучшие качества национального характера: спокойствие духа, внутреннюю свободу и верность принципам. В середине 1350 г. по инициативе митрополита Московского Алексия и при поддержке патриарха Константинопольского Филофея Сергей Радонежский произвел в монастыре коренную реформу, в результате которой были созданы новые для Руси типы общежительных монастырей, основанных на равенстве, строгом нестяжательстве, совместном труде и молитве.

Кроме Троицкой Сергей Радонежский основал Благовещенскую обитель на Киржаче, Борисоглебский монастырь близ Ростова и другие обители, а его ученики учредили еще около 40 монастырей. Каждый из этих монастырей представлял собой, как подчеркивал В. О. Ключевский, «...практическую школу благонравия, в которой сверх религиозно-иноческого воспитания главными житейскими науками были умень-

отдавать всего себя на общее дело, навык к усиленному труду и привычка к строгому порядку в занятиях, помыслах и чувствах» [95, с. 67]. Наравне с физическим трудом для братии было обязательным занятие интеллектуальной работой: чтение или переписывание книг, а для тех, кто знал языки, выполнение переводов.

Подавая личный пример и оказывая внимание каждому из братства, наставник, говоря современным языком, осуществлял индивидуальный подход, ведя ежедневную терпеливую работу с каждым членом обители, приспособлявая его особенности к целям всего братства. Как показал исторический опыт, впоследствии ученики преподобного Сергия в своей самостоятельной деятельности продолжали лучшие традиции наставника, что, в свою очередь, возвеличивало роль монастырей в культуре того времени. В. О. Ключевский, акцентируя внимание на этом, писал, что монастыри служили для окрестных жителей и хозяйственным руководителем, и ссудной кассой, и приходской церковью, и приютом под старость [95, с. 73].

Став широко известным за пределами Московского княжества, Сергей Радонежский помимо религиозной деятельности оказывал большое влияние на общественно-политическую жизнь своей эпохи. Так, в 1374 г. он присутствовал на съезде русских князей в Переяславле-Залесском, где было принято решение о начале решительной борьбы с Ордой, а затем стал духовным отцом Дмитрия Донского, благословив его на борьбу с Ордой за независимость Руси.

Благодаря деятельности Сергия Радонежского были заложены основы русского образования, включающие в себя в первую очередь православное и нравственное воспитание, утверждающие семейное, соборное и трудовое начала в воспитании. Высоко оценивая заслуги Сергия Радонежского в истории нашего Отечества, В. О. Ключевский писал, что «примером своей жизни, высотой своего духа преподобный поднял дух родного народа, пробудил в нем доверие к себе, к своим силам, вдохнул веру в свое будущее... При имени преподобного Сергия народ вспоминает свое нравственное возрождение, сделавшее возможным и возрождение политическое, и затверживает правило, что политическая крепость прочна только тогда, когда держится на силе нравственной. Это возрождение и это правило – самые драгоценные вклады преподобного Сергия, не архивные или теоретические, а положенные в живую душу народа, в его нравственное содержание» [95, с. 74–75].

Ученик Сергия Радонежского, монах основанной им лавры, ставший выдающимся писателем средневековой Руси, Епифаний Премудрый составил впоследствии (1418) «Житие Сергия Радонежского», сообщающее о фактах биографии и славных делах святителя. Как отмечает Б. М. Клосс, «Житие Сергия Радонежского» – это не только ценный исторический источник, содержащий сведения о Московской Руси XIV в., но и «яркий памятник агиографической литературы, оказавший влияние на последующие произведения этого жанра» [92, с. 5].

В другом произведении Епифания Премудрого, в «Житии Стефана Пермского», написанном немного раньше (1396), подчеркивается, что Стефан Пермский – просветитель Пермской земли, восхождением гения которого Русь была обязана Сергию Радонежскому, был великим книжником, знал греческий язык, отличался большим трудолюбием. Описывая детство будущего миссионера, Епифаний Премудрый пишет: «Еще ребенком, совсем маленьким, отдан он был на обучение грамоте, и вскоре изучил всю грамоту, так что менее чем через год смог читать каноны и потом чтецом стал в соборной церкви. Превзошел он многих сверстников в округе своей хорошей памятью и успехами в ученье, и в остроте ума и в смысленности превосходил их. И был он отроком разумным, и отличался душевностью, и статью, и добронравием» [50, с. 144].

Интересно описание манеры чтения Стефана Пермского. Являясь прилежным учеником, он читал непонятные места до тех пор, пока ему не открывался смысл прочитанного, усваивая тем самым заповеди и притчи Священного Писания. Изучив пермский язык, Стефан Пермский создал для не имевшего письменности пермского народа азбуку, перевел русские книги, сделав тем самым многое для распространения веры и просвещения на земле язычников-пермяков.

Анализ деятельности Сергия Радонежского, Стефана Пермского, их подвижников и учеников позволяет сделать вывод о том, что в XIV в. сложился еще один подход к решению проблемы определения цели и средств воспитания. Целью выдвигалось религиозно-духовное развитие личности в свете Христовом, включающее в себя формирование таких ее качеств, как трудолюбие, дисциплинированность, стойкость, гуманизм и патриотизм. Средством воспитания становилось религиозное воспитание, дополненное и обогащенное как «житийскими науками», так и нравственным, трудовым и патриотическим воспитанием.

8 сентября 1380 г. на Куликовском поле вблизи впадения реки Неяды в Дон произошло решающее сражение, в результате которого русское войско наголову разбило войско Мамай, за что московский князь Дмитрий Иванович получил прозвище Донской. Москва начала постепенно превращаться в национальный центр и столицу Северо-Восточной Руси. Времена безраздельного господства татарских ханов, которые практически утратили способность влиять на внутреннюю жизнь Руси, уходили в прошлое.

Накопленный за предшествующие века опыт не пропал даром, и в литературе эпохи Куликовской битвы, которая охватывает последний исторический этап монголо-татарского владычества, еще с большей силой поднимались темы постепенного духовного возрождения Русской земли, единства, духовной любви и примирения людей. В житиях, летописных и нелетописных воинских повестях, «хождениях» утверждались нравственные идеалы времени, которые обладали силой духовного очищения и сближения народа.

К концу XIV в. церковь играла огромную роль в формировании общественных идеалов, сохранении и развитии национального самосознания и культуры, что, как показала история, стало одним из факторов устойчивости культурной сферы средневекового русского общества к разрушению и большим деформациям, которые могли произойти в результате воздействия монголо-татарского нашествия. И если непосредственное воздействие ига в сфере экономики заключалось в разорении территорий, гибели городов и необходимости платить огромную дань в Орду, в области политики – в усилившейся, особенно в начале ига, разобщенности русских земель, а впоследствии – в утверждении военно-тиранической формы правления, так как именно из Орды пришли многие существенные черты абсолютной деспотической власти и соответствующего ей общественного строя, то в области духовной культуры, несмотря на прямое разрушительное влияние (гибель значительных культурных ценностей, временный упадок каменного строительства, живописи и ряда ремесел), глубоких структурных изменений не произошло. Церковь стремилась к тому, чтобы общественным идеалом стало религиозное подвижничество, перенесение монашеских идеалов в общество, подвиг во имя Христа, а также все укрепляющаяся идея богоизбранности русского народа как защитника православной веры. Не случайно духовным символом времени становится именно Сергей Радо-

нежский. Смирение, скромность, трудолюбие и благодаря этим качествам умение незаметно, но неуклонно и твердо совершать свой подвиг служения обществу и Христу превратили его в святого. Московская православная церковь, как пишет Л. И. Семенникова, создавала свой особый мир, пронизанный религией, проповедуя идею возможности прижизненного общения с Богом через посредничество праведной жизни как главного предназначения человека в этом мире [208, с. 137].

Все это оказывало непосредственное влияние на педагогические идеалы времени, сращенные с религиозными идеями и православными обрядами, на основе которых выдвигались задачи дальнейшего развития: поиск совершенной христианской жизни, духовно-нравственное воспитание молодежи, книжное образование, построенное на основе учений отцов восточнохристианской церкви. Духосообразное, религиозно-нравственное воспитание постепенно становилось главной целью формирования русского православного человека, защитника родной земли и народа.

Делая выводы, следует подчеркнуть, что, представляя собой более статичное образование по сравнению с социальными динамичными явлениями, идейные, ценностно-смысловые основания воспитания и обучения (другими словами, основы парадигм воспитания), сформированные на предыдущих этапах их генезиса (конец IX – первая треть XIII в.), несмотря на разрушительный удар, нанесенный татаро-монгольским игом по русской культуре, не исчезли, а продолжали существовать и развиваться, хотя потребность в образовании в данный период истории была выражена слабо.

Уступая место более насущным общественно-государственным потребностям, заключавшимся в защите русских земель от разорения и гибели, воссоединении разрозненных княжеств в единое сильное государство, потребность в образовании проявлялась главным образом в стремлении к нравственному оздоровлению общества.

Приоритетными для определения цели и задач нравственно-религиозного воспитания являлись ценности раннехристианской культуры эпохи Ярослава Мудрого и Владимира Мономаха, в том числе ценности духовности, соборности, приверженности к молитвам, бескорыстного отношения к своему труду, что позволяет говорить о преэминентности этих типов культурной ориентации, о возрастающей степени их парадигмальной оформленности.

Религиозно-нравственное отношение к воспитанию определяло отношение к книжному знанию, рассматриваемому как духовное сокровище, а также влияло на отношения наставника и ученика, которые строились на почитании и послушании.

Отсутствие школьного обучения укрепляло основы воспитания детей в семье, где они осваивали трудовые навыки и овладевали практическими умениями, необходимыми во взрослой жизни.

На протяжении всего рассматриваемого периода церковь выступала единственной общерусской объединительной силой, которая была заинтересована в развитии «нравственного образования», в «духосообразном», религиозно-нравственном воспитании народа. Образ религиозного подвижника и просветителя, воплощением которого явились Сергей Радонежский, а также его ученики и последователи Стефан Пермский и Епифаний Премудрый, постепенно становился символом эпохи, олицетворением духовного и нравственного возрождения русского народа, которое началось с середины XIV в.

Глава 4. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО В ВОСПИТАНИИ В ПЕРИОД РУССКОГО ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ГОСУДАРСТВА (КОНЕЦ XIV–XVII вв.)

4.1. Характер развития парадигм воспитания на этапе становления централизованного Московского государства (конец XIV–XV вв.)

Со второй половины XIV в. начался новый период в жизни страны, связанный с хозяйственным подъемом, ростом городов, игравших роль административных, ремесленных и торговых центров. Наблюдаются значительные перемены в экономике, совершенствуются орудия земледелия, осуществляется переход к пашенному земледелию, и начинается специализация отдельных отраслей сельского хозяйства. Это ведет к географическому разделению труда между отдельными районами, установлению между ними экономических связей, в результате чего создаются условия для формирования внутреннего рынка и политического объединения страны к концу рассматриваемого периода.

Происходят изменения и в социальных отношениях: среди бывших независимых князей выделяется слой князей, обязанных наряду с боярами служить великому князю.

Великие князья, сменявшие друг друга на престоле, укрепляли великокняжескую власть и позиции Москвы как центра Северо-Восточной Руси, закладывая основы создания единого Русского государства. Так, сын Дмитрия Донского Василий I (1389–1425) присоединил к Москве Нижегородское, Муромское, Тарусское княжества, а также некоторые владения Великого Новгорода. Василий II (1425–1462) наряду с территориальным расширением смог подчинить себе Русскую церковь и после падения Константинополя под ударами турок-османов в 1453 г. стал играть решающую роль при выборах митрополита. Время правления Ивана III Васильевича (1462–1505), при котором было окончательно покончено с татаро-монгольским игом (1480), значительно расширены владения Московского княжества и начала складываться система управления Российским государством, ознаменовало идейно-политическое возвышение монархической власти в Москве.

Возвышение Москвы как центра объединения русских земель превращает ее в один из главных культурных центров страны, где ведется огромная историческая работа, создаются первые широко организованные государственные архивы, трудятся переводчики, составляются обширные библиотеки [122]. Среди других книжных центров Руси наряду с Москвой, Новгородом и Псковом в конце XIV в. выдвигаются Тверь, Ростов и Суздаль.

Несмотря на урон, нанесенный письменности, и падение уровня грамотности во времена чужеземного владычества, Русь конца XIV–XV вв. не была сплошь неграмотной. Грамотные люди были не только среди духовенства, но и среди городского населения, бояр и дворян, купцов и ремесленников, так как знание письма и счета требовалось во многих отраслях развивающейся хозяйственной и иной деятельности. Об этом свидетельствуют как берестяные грамоты Новгорода и других центров, так и различные памятники письменности (летописи, повести и т. д.), а также надписи на ремесленных изделиях (монетах, печатях, колоколах, предметах вооружения, ювелирного дела, художественного литья и др.). Как отмечает А. Н. Сахаров, в распоряжении ученых «...имеется все же немало рукописного материала за XIV–XVI вв. Это – документы (духовные грамоты, договоры великих, в том числе московских, и удельных князей, хозяйственные акты русской митрополии, епископских кафедр, монастырей), жития святых, летописи и мн. др.» [80, с. 441].

Как и всюду в период Средневековья, на Руси распространение грамотности в основном было сосредоточено в руках церкви. В своем известном труде «Образованность Московской Руси XV–XVII веков» А. И. Соболевский пишет, что в Москве в XV в. не было ни правительственных, ни общественных школ, но было много мелких частных училищ, так что желавшему обучить своего сына грамоте не нужно было их разыскивать. В качестве доказательства этих слов А. И. Соболевский приводит данные житий русских святых XIV–XV вв., где содержатся многочисленные сведения об этих училищах. Так, «в XV в. святой Серапион (архиепископ новгородский) научился грамоте, по-видимому, в своей родной деревне близ Москвы; для святого Александра Свирского нашлось училище в родной деревне в Обонежье, для святого Зосимы Соловецкого – в родном селе тоже в Обонежье, для святого Антония Сийского – в селе близ Белого моря, для святого

Александра Ошевенского – в деревне близ Белого озера; святой Мартириан Белозерский был отдан в училище, находившееся близ Кириллова монастыря. Следовательно, в этом веке не только под Москвою, но даже в таких глухих местностях, как поселения нашего далекого севера, не было недостатка в училищах» [220, с. 66].

В качестве учителей работали духовные лица, но были и светские учителя. Известная миниатюра из «Жития Сергия Радонежского», на которой изображены 11 детей и учитель, объясняющий урок, дает возможность представить обстановку в таком училище.

В древнерусских школах XIV–XV вв. осуществлялось, как отмечается многими исследователями, в основном начальное обучение: учили чтению, письму, пению и счету. Учебниками служили Часослов, Псалтырь и пр. Среди методов обучения чтению и письму широкое распространение получил слоговый метод, который, появившись еще во второй половине XIII в., применялся и много столетий спустя.

Воспитание и подготовка детей к взрослой трудовой жизни осуществлялись преимущественно в семье. За религиозное воспитание детей отвечала церковь, при этом в обязанности священников входило обучение основным догматам христианского вероучения, а также привитие уважения к церковным и светским властям [78, с. 156]. В этом проявлялось то, что в XIV–XV вв. церковь была не только господствующей силой в духовной жизни народа, но также крупной и влиятельной общественной и политической силой. Под управлением митрополита всея Руси находились многочисленные служители церкви, церковным учреждениям принадлежали огромные земельные владения, авторитетный голос высшей иерархии играл большую роль в решении политических вопросов.

Таким образом, воспитательно-образовательные тенденции, заложенные в XI–XII вв., во времена Киевской Руси, не исчезли, а продолжали действовать на тех же идейных основах, что проявлялось в сочетании религиозно-нравственного воздействия с элементарным обучением грамоте.

Но жизнь не стояла на месте. Перемены, происходившие в социальной и культурной жизни страны, которые оказали значительное влияние на весь последующий ход российской истории, не могли не отразиться на развитии основ парадигмы воспитания, заложенных и начавших развиваться в древнерусский период. Для того чтобы опреде-

лить степень влияния социокультурных факторов на закрепление ценностно-смысловых основ воспитания и обучения, обратимся, согласно логике нашего исследования, к литературному наследию Московской Руси XIV–XV вв., которое является незаменимым источником для выполнения этой задачи.

В русской литературе конца XIV–XV вв. большое место по-прежнему занимали церковно-учительные произведения. Предназначенные как для основной части духовенства – приходских священников, так и для домашнего чтения мирян, учительные сборники начиная с XIV в. представляли собой новое поколение слов-статей, сгруппированных определенным образом. К числу русских учительных сборников XIV в. относятся «Златоуст», значительно изменившийся и пополнившийся, «Книга, глаголемая Измарагд», «Златая цепь», Паисиевский сборник, условно названный так по записи имени одного из владельцев, и некоторые другие. Как подчеркивала В. П. Адрианова-Перетц, «Измарагд» и сходные с ним по типу учительные сборники, рассчитанные на самые широкие круги не только духовных, но и светских читателей, вобрали в себя весь кодекс нравственных требований, предъявлявшихся христианством и определявших литературные нормы оценки людей и их поведения посредством одобрения или осуждения этого поведения, наделения описываемых участников событий теми или иными качествами [3, с. 4].

Наибольшей полнотой тем и систематичностью отличался «Измарагд», совпадающий многими статьями, согласно исследованиям А. С. Орлова, с другими учительными сборниками, приобретший довольно устойчивый состав и распространенный в сотне списков начиная с XIV в. [81, с. 157]. Означая в переводе с греческого «изумруд», «Измарагд» высоко ценился в кругах русских книжников, о чем в пояснении к некоторым спискам говорилось: «Яко же кто носит на выи чепь златую, красит выю, тако и в сию книгу проникая, красит измарагд, сиречь ум» [Цит. по: 81, с. 157].

В состав «Измарагда» обычно входило около ста статей, и начинался он популярным на Руси с XI в. «Стословцем Геннадия патриарха Царяграда», представляющим собой свод церковных и морально-бытовых норм. За «Стословцем...» шли слова-статьи «о почитании книжном», т. е. о значении книги, о пользе книжного учения. Высоко ценя книжное учение, авторы этих статей сравнивали книги с глубиной морской, «по-

гружающиеся в которую выносят дорогой жемчуг» [Цит. по: 81, с. 158]. Именно в книгах, как отмечает А. С. Орлов, цитируя средневекового автора, «человек находит правило души своей», при этом неведение, т. е. незнание книг, расценивается хуже греха: «егда... чтеши книги, то прилежно чти и всем сердцем внимай и двукраты прочитай словеса, а не тщиши листы токмо обращати»; «книгы незабытнугу память имут»; «продай же суцая у себя и купи книги» и т. д. [Цит. по: 81, с. 158]. Однако восхваление книг сопровождается предостережением от чрезмерной «книжной мудрости»: «О человеце, чего ты добиваешься, ища многих книг? Если ты читаешь книги, боясь бога и творя правду, то одних достаточно для твоего спасения... Читая же то одни книги, то другие, а то и еще иных желая, ты научаешься только мудрости... Не высоко мудрствуйте, сказал он, но в смирении пребывайте. Не желай много мудрствовати, а лучше полюби жить в правде и делать добро. Книги же читай со вниманием, чтобы научиться обличать противящихся истине и научить непонимающих, не славохотия ради» [Цит. по: 81, с. 158].

Заключительные статьи-слова «о почитании книжном» принадлежали Кириллу Туровскому. В них запрещалось забывать своих учителей, «ключи давших разума книжного»: «...иже бо кто не помнит, откуда что добро приим, то подобии суть голодну псу зимою измерзшу, и яко бысть согрет и накормлен, нача лаяти на согревшаго и накормившаго» [Цит. по: 81, с. 158].

Остальные статьи сборника посвящались темам добродетели, грехов и наказания. Среди добродетелей обычно назывались «страх (пред богом), его же имут ангелы, смирение и покорение, кротость, беззлобие, трезвость, послушание, внимание и прочая добродетели» [Цит. по: 81, с. 159]. Интересно отметить, что перечень добродетелей давался применительно к юношескому и монашескому поведению. Наиболее тяжкими грехами были «клевета, хула, осуждение, гнев, прекословие, бой, свар, зависть, лжа, злопомнение, непокорение, злосердие, злые помыслы, смехотворение и вся игры бесовские, тоже и запойство, резоимание, грабление, разбой, татьба, душегубство, поклеп, потворы, отравы, волхвование, блуд, прелюбодейство, чарование и всякая злоба именованая: всего же того есть гордость всему злу мати» [Цит. по: 81, с. 159].

Особые статьи посвящались теме «Наказания», что имело непосредственное отношение к воспитанию детей. Как было сказано в «Из-

марагде», наказание следовало производить с применением «грозы», «жезла» и «ран», «чтобы дети выросли не в посмеях родителям и покоили их старость» [Цит. по: 81, с. 160]. В воспитании юношей, следуя Василию Великому, внимание обращали на привитие чисто монашеской скромности в выражении лица, походке и поведении. Для девушек главным считалась забота о девичьей чести.

В статьях, посвященных семейному укладу, говорилось об отношении к женщине, которая начиная с XI в. русскому книжнику представлялась в двух типах, сформировавшихся еще в библейской литературе: сварливая, коварная или щеголиха, вводящая в соблазн, – «злая»; покорная мужу, советница ему, скромница, работающая хозяйка дома – «добрая». Отсюда шло и название статей-слов – «О женах добрых и злых». Одной из женских добродетелей считалась молчаливость.

«Измарагд» учил, как надлежит обращаться со слугами, называя их «низшим слоем всей семьи». В обязанности хозяина дома входило обязательное побуждение к крещению и покаянию закону Божьему, «...ибо ты игумен в дому своем, и если не учишь грозою и ласкою, то ответ за них дашь богу. Давайте им достаточно пищи и одежды, все, что требуется, чтобы они не ходили скорбными; не бесчестите их, потому что они такие же люди, только даны богом вам на службу... Итак, обеспечь их достаток, а тогда и учи их закону. Если же тебя не слушает, наказывай его плетью, но не чрезмерно... Если наказываешь его, то тем душу его спасешь, а тело его избавишь от побоев. Если имеешь вполне верного раба, то держи его как брата или как сына. Если же ты озлобишь его, работающего на тебя без лести, то он бежит от тебя в иную сторону». Имелось в текстах «Измарагда» и обращение к слугам: «А вы, рабы, повинуйтесь господам вашим во всем, и покоряйтесь им, и не противоречьте, работая только в их присутствии, но бойтесь как самого бога» [Цит. по: 81, с. 160–161].

Проповеди и наставления, выраженные словами отцов Византийской и Русской церкви, нормы общественного поведения и поучения, обязательные для всех, давались не только в «Измарагде», но и в подобных ему сборниках. Как отмечает А. С. Орлов, «включение столь разнообразного материала в свод обозначает пригодность и приемлемость для ранней русской эпохи значительной суммы предписаний, веками накопленных церковною культурою феодальных рабовладельческих обществ. Самый же факт создания такого свода свиде-

тельствует о наступившей потребности сведения воедино и обобщения норм для руководства церковно-общественным бытом всей Руси в целом» [81, с. 162].

Данный вывод представляется очень важным для нашего исследования, так как он подтверждает, что в Московской Руси шел процесс усиления регулирования жизнедеятельности человека и его отношения к миру с точки зрения церковной морали и ее нормативно-ценностных ориентиров. Выступая ценностной основой традиционной русской культуры в целом, это способствовало окончательному оформлению цели христианского воспитания, которая состояла, как писал В. С. Соловьев, в осуществлении истины Христовой в ее троичном виде: как истины веры, истины разума и истины жизни [226].

Однако, несмотря на укрепление ортодоксальных устоев русской культуры, в этот период в ней начинают появляться новые идеи, получившие название «предвозрожденческих» (Д. С. Лихачев) [131]. Попадая на Русь через увеличившийся к этому времени поток переводной литературы благодаря возобновлению связей Руси с Константинополем и Афоном в области книжной культуры, что получило в истории название второго южнославянского и византийского влияния, эти идеи имели в качестве опоры для своего развития все те перемены, которые происходили в русском обществе. Подъем национального самосознания после победы на Куликовском поле и центростремительные тенденции, приведшие к возвеличиванию Москвы, а также, что немаловажно, социально-экономические факторы, характерные для всех европейских стран этого времени, в частности рост и развитие городов, ремесел и внутренней торговли, кризис системы феодальной раздробленности, вели, как казалось, Московскую Русь к взлету культуры. Особый интерес к внутреннему миру человека, достаточная свобода суждений по вопросам веры, большая терпимость к иноверцам, уважение к личности человека – вот те идеи, которые, несмотря на ортодоксальные устои русской культуры, все-таки проникали в русскую среду и давали свои результаты.

Об этом свидетельствовало, например, расширение тематики литературных произведений и выдвигание среди прочих проблемы самоценности человека, «самовластия» его души. Коротко останавливаясь на этой проблеме, следует сказать, что само понятие «самовластия» человека вошло в древнерусскую письменность как принадле-

жащее православной ортодоксии. Из трех задач, в решении которых церковь видела исполнение цели воспитания человека, а именно осуществления истины Христовой как истины веры, разума и жизни, для разрешения третьей задачи – пересоздания жизни общества сообразно истине Христовой – как раз и должна была действовать свободная воля человека. Это была, как пишет исследователь духовной культуры средневековой Руси А. И. Клибанов, Богом дарованная человеку способность выбирать между добром и злом, т. е. свобода волеия. Подчеркивая многозначность данного понятия, ученый-историк отмечает, что «свобода воли не может не быть и волей к свободе», что заключает в себе потенциальную возможность выхода за ограду правоверия [90, с. 131]. Однако путь, пройденный этим понятием от простого выбора между добром и злом до самоопределения человека, или, другими словами, его личностного утверждения, был длинен и обусловлен «всею ходом общественно-экономического развития, социальной борьбой, социальным контингентом своих носителей» [90, с. 131]. Церковные проповеди, взывавшие во имя утверждения христианского образа мыслей и поведения к свободе воли человека, фактически содействовали пробуждению личностного начала в нем.

Обсуждение проблемы «самовластия» в рассматриваемый период времени означало нарастание личностного начала в духовной жизни человека и общества, а также специфическую реализацию идеи личности в средневековой русской культуре. Так, например, в «Слове о самовластии», напечатанном в «Измарагде» младшей редакции, относящейся ко второй половине XV в., писалось, что «Бог и муку проповедал и царство обещал, да еже изволим себе или рай или муку. Самовластии Богом сотворени есмы, или спасемся или погибнем волю своею» [Цит. по: 90, с. 136].

Другим примером «предвозрожденческих» мотивов может служить, как отмечал Д. С. Лихачев, то, что в литературе этого времени впервые появляются признаки индивидуализма, свидетельствующие об утверждении гуманистических идей в русской культуре. Анализируя житийную литературу, Д. С. Лихачев пишет, что «в противоположность безымянности большинства литературных произведений предшествующих веков в конце XIV – начале XV в. впервые появляется иное отношение к авторству. Авторы житий много говорят о себе, пишут обширные предисловия, в которых рассказывают о причи-

нах, побудивших их приняться за перо, раскрывают свои намерения, пишут о своих личных отношениях к святому, что показалось бы в предшествующие века верхом греховного самовосхваления. Все изложение проникается субъективизмом и лиризмом» [131, с. 18]. Относясь с видимым интересом к внутреннему миру своих героев, писатели начала XV в. толкуют об их психологических переживаниях, о внутреннем религиозном развитии святых. Все это свидетельствовало о том, что идеи гуманизма начинали давать свои ростки и на русской почве, проникая посредством литературы в умы и настроения людей.

Одним из лучших писателей-агиографов этого времени, произведения которого могут служить примером вышесказанного, считается Епифаний Московский (до 1380 г. – между 1418–1422 гг.), позже получивший имя Епифания Премудрого за особую роль в развитии отечественной культуры. Являясь одним из самых высокообразованных писателей рубежа XIV–XV вв., Епифаний Премудрый получил образование, как считается, в монастыре Григория Богослова в Ростове. Зная славянский и греческий языки, обладая разносторонней эрудицией и имея обширные богословские знания, Епифаний Премудрый приводил в своих произведениях сотни цитат из священных текстов, множество исторических примеров и пользовался разнообразным арсеналом риторических приемов. Самыми известными его произведениями являются «Житие Сергия Радонежского» (после 1392 г.) и «Житие Стефана Пермского» (конец XIV – начало XV в., примерно 1396 г.). Кроме этих произведений Епифанию Премудрому приписываются «Похвала Сергию» и краткое послание епископу Тверскому Кириллу об иконописце Феофане Греке. В этих произведениях не только рассказывается о жизненном пути, испытаниях и чудесах, которые творили святые, но и описываются их личностные качества, манера учения и труда, что, несомненно, имело большой воспитательный эффект. Кроме того, в этих житиях, как пишет В. М. Петров, изучавший наследие Епифания Премудрого, дан анализ двух возможных путей образования русского православного человека. «Первый – путь последовательного и систематического школьного образования, начетнического усвоения книжных знаний в специальных архиерейских училищах, своеобразных русских “братских академиях”» [172, с. 88]. Именно по такому пути шел Стефан Пермский, жизнь и учение которого послужили Епифанию Премудрому образцом подготовки «учитель-

ного человека». Второй путь – это «...овладение книжной культурой через божественное озарение, получение совершенного знания и способностей как духовный дар от Бога и развитие их в практике иноческой жизни» [169, с. 88]. По этому пути шел Сергей Радонежский, считавший, что успешность в обучении целиком зависит от уровня духовно-нравственной воспитанности ученика.

Являясь одним из крупнейших агиографов рубежа XIV–XV вв., Епифаний Премудрый внес неоценимый вклад в развитие восточнославянского искусства слова и русской культуры в целом, сумев обобщить в своем творчестве элементы старой традиции и зарождающийся новый стиль путем включения в свои произведения элементов украшенной простонародной речи, почерпнутой им из наблюдений над действительностью, из преданий и легенд. Педагогические идеи Епифания Премудрого: первичность духовного воспитания и подчиненность ему «ученья книжного», единство веры и знания, ценность монастырского образования – получили свое дальнейшее развитие в педагогической мысли последующих веков, став тем, что предопределяло пути развития отечественного образования.

Имя другого писателя XV в. Пахомия Логофета (Серба) (? – 1480-е гг.), которого называли литератором-ремесленником вследствие того, что главной задачей его творчества стали переписывание и редакция агиографических произведений в новом панегирическом стиле, также было очень популярно на Руси. Среди многочисленных агиографических работ Пахомия особое место занимает «Житие Кирилла Белозерского», в котором чувствуется «авторская заинтересованность темой и талант непринужденного мастера-рассказчика», сумевшего передать значительное количество биографического материала [81, с. 240].

По-прежнему, как и в предыдущий период истории, в литературе конца XIV–XV вв. преобладали исторические жанры, отражавшие борьбу феодального прошлого с растущими объединительными тенденциями. Новизна, соответствующая духу времени, выражалась в том, что в московском летописании с конца XIV в. утверждается роль Москвы как объединительного центра, в результате чего уже в первой половине XV в. появляются общерусские летописные своды, ставящие своей задачей осветить историю всей Русской земли в целом. Первым общерусским сводом на московской основе стал Фотиевский Полихрон (1423), который лег в основу дальнейших общерус-

ских сводов. Примечательным является то, что в них ясно прослеживалась отчетливая связь с литературой Киевской Руси, с особым пафосом выражавшей идею единства Русской земли, идею защиты общенародных интересов. Включение в Фотиевский свод произведений, близких по жанру к устной поэзии былинного характера: отрывков фольклорной повести о гибели от татар на Калке «великих и храбрых богатырей», в том числе Александра Поповича и Добрыни Рязанича Златого Пояса, повествований о кончине богатыря Рагдая Удалого (1000) и о богатырском подвиге Демиана Куденевича (1148), подтверждало отражение идеи ценности единого национального государства в исторической литературе конца XIV–XV вв. [73, с. 168].

В этих фактах Д. С. Лихачев нашел параллель с европейским Возрождением, когда наиболее передовые народы Европы обращались к классической древности в поисках опоры для своего культурного подъема. «Повышенный интерес к “своей античности” – к старому Киеву, к старому Владимиру, к старому Новгороду отразился в усиленной работе исторической мысли, в составлении многочисленных и обширных летописных сводов, исторических сочинений» [131, с. 15]. Неслучайно именно в это время в Москве была предпринята первая попытка создать труд, посвященный общемировой истории, с включением в нее русских исторических событий. Этим трудом стал знаменитый «Хронограф», приписываемый Пахомию Логофету (около 1442 г.). В основу «Хронографа» легли Еллинский летописец, хроника Георгия Амартола, а также обширные выписки из славянского перевода более поздней хроники Константина Манассии. В числе событий русской истории в нем описывались, например, строительство Владимира на Клязьме Владимиром Святославичем, Донская битва, осада Москвы Тохтамышем и др.

Как и в предшествующие века, центрами духовной и культурной деятельности оставались монастыри. Среди них следует отметить Белозерский монастырь, вошедший с самого начала своего существования в жизнь Руси как важный культурный независимый центр. Я. С. Лурье пишет, что независимость монастыря «...заключалась не только в возможности выбирать собственную позицию в начинавшихся в Московской земле распрах. Она проявлялась и в духовной деятельности, в создании и накоплении книг, начавшемся почти сразу же после основания монастыря» [137, с. 56–57]. Благодаря деятельности основа-

теля монастыря Кирилла Белозерского в монастыре была собрана большая библиотека, известная в истории русского «ученья книжного» как одна из древнейших личных библиотек. Описывая состав этой библиотеки, Я. С. Лурье отмечает, что, хотя ее основу составляли книги канонического и церковно-учительного характера, в сборниках Кирилла были представлены статьи «о широте и долготе земли», включающие рассуждения «о земном устройении», «о громовех и молниях»; «Галиново на Ипократа» с изложением теории Гиппократа о четырех стихиях, взятой из сочинений его продолжателя Галена; «Александрово» – сочинение одного из комментаторов Аристотеля о развитии человеческого зародыша и т. д. Все это свидетельствовало о том, что, будучи человеком широко образованным, Кирилл интересовался не только религиозными и нравственными вопросами, но и темами, относящимися к области «внешней», «еллинской премудрости» [137, с. 56–57].

Эти книги читали и переписывали монахи монастыря, одним из которых был известный кирилло-белозерский книжник Ефросин. Его сборники не состояли из случайных рукописей, «где содержалось то, что было поручено изготовить писцу или попало ему под руку», а представляли собой «книги личной монашеской библиотеки, специально и с любовью подобранной», которые часто были отредактированы самим монахом [137, с. 42].

Состав памятников, собранных Ефросином, был многообразен: богослужебные и церковно-учительные сочинения, произведения церковно-полемического характера, естественнонаучные статьи и статьи исторического характера, всевозможные хронологические таблицы, расчеты и толкования, а также произведения светской литературы.

Особый интерес представляет влияние на русскую культуру XIV–XV вв. и мышление людей течения исихазма. Понимаемое как аскетическое учение о внутренней духовной сосредоточенности с помощью определенных приемов медитации, созданное раннехристианскими отшельниками IV–VII вв. Макарием Египетским, Иоанном Лествичником и др., это течение было теоретически разработано вновь в XIV в. на Афоне Григорием Паламой. В результате оно стало представлять собой религиозно-философское учение о нетварных (божественных) энергиях, улавливаемых «энергийным центром» человека. Несмотря на то что это религиозное учение было основано на отчуждении человеческой психологии от участия в житейских волнениях и на непрерыв-

ном самосовершенствовании «с помощью удаления от всяких мирских интересов и сосредоточения на мыслях о божестве» [249, с. 37], оно было связано с неоплатонизмом, что проявлялось в достаточно свободном отношении к обрядовой стороне православия и в своеобразном мистическом индивидуализме, в чем многие исследователи этого движения видели «предвозрожденческие» мотивы.

На Руси философия исихазма утверждалась как новый стиль духовной жизни и была связана с деятельностью Сергия Радонежского и его учеников-молчальников. Наиболее видным приверженцем исихазма в Московской Руси XV в. был Нил Сорский (Николай Майков; около 1433–1508), основатель и глава нестяжательства в России. Нил Сорский был одним из тех монахов, которые совершили путешествие на Восток, в Палестину, Константинополь и на Афон. Пробыв особенно долго на Афоне, Нил Сорский, по-видимому, основательно изучил философию исихазма и стал впоследствии развивать на Руси идеи нравственного самоусовершенствования и аскетизма. Своим известным произведением «Устав» он призывает к «трезвению ума и мысленному деланию» [249, с. 37]. Главный вывод великого старца заключается в необходимости очищения своего сознания для борьбы со злом.

Подвиг нравственного самосовершенствования инока должен быть разумно-сознательным. Инок должен проходить его не в силу принуждений и предписаний, а «с рассмотрением» и «вся с рассуждением творити» [249, с. 37]. Нил требует от инока не механического послушания, а сознательности в подвиге. Резко восставая против «самочинников» и «самопретыкателей», он высказывает одну из самых ярких своих мыслей о разумно-сознательном отношении как к нравственному подвигу, так и к изучению «божественных писаний». Не уничтожая личной свободы как инока, так и каждого человека, великий старец выступал за соединение изучения «божественных писаний» с критическим отношением к общей массе письменного материала: «писания многа, но не вся божественна» [249, с. 37]. Эта мысль о критике была очень смелой для своего времени, так как писание, как и всякая вообще книга, считалось чем-то непререкаемым и боговдохновенным в глазах современников.

Наряду с идеями «вочеловечивания божественного и обожествления человеческого» [226, с. 67] на русскую почву проникали другие идеи, например идеи всемирной великодержавной власти, кото-

рые получили распространение после падения Константинополя в 1453 г., когда Русское государство осталось фактически единственной независимой православной страной, и легли в основу концепции «Москва – третий Рим», рассматривающей Москву мировым царством, предназначенным привести к торжеству православия и православного государства.

Таким образом, наряду с констатацией факта укрепления государства и возведением идеи национального единства в ранг ценностей впервые за всю историю на Руси появляются признаки индивидуализма. Означая более или менее осознанное стремление «...к тому, чтобы единичные человеческие существа стали безусловными господами своей жизни, с освобождением их от всяких принудительных общественных связей» [226, с. 67], эти признаки говорили о начале утверждения гуманистических идей в русской культуре. Это, в свою очередь, свидетельствовало о зарождении новой системы ценностей, где ценность личности, пусть даже в рамках религиозного сознания, уже заявила о себе, несмотря на то что идеи ценности власти и государства выдвигались на первое место и ставились превыше ценности человека и общества.

Среди проблем, обострившихся к концу рассматриваемого периода, по-прежнему актуальной была задача подготовки священнослужителей, остроту решения которой усугубляли все еще царившее двоеверие, слабое знание библейских заповедей и поучений Священного Писания, а также необходимость очищения православного христианства от начавших распространяться еретических течений.

В двоеверии, которое в начале XV в. переживало очередной этап своего становления, выражался «...стихийный компромисс двух совершенно чуждых друг другу религиозных исповеданий: отвергнутой, но не побежденной, и восторжествовавшей, но не победившей. У язычества уже не было будущего, а у христианства еще не было настоящего» [56, с. 21]. Как сообщалось в доносе кардинала Д'Эли в Рим, «русские в такой степени сблизили свое христианство с язычеством, что трудно было сказать, что преобладало в образовавшейся смеси: христианство ли, принявшее в себя языческие начала, или язычество, поглотившее христианское вероучение» [Цит. по: 56, с. 19]. Превратившись в своеобразный мировоззренческий аскетизм, двоеверие определяло особенности религиозности русского народа, видоизменяло

основные положения христианства. Вера в ангелов-хранителей; большее почитание культа Богородицы, что особенно усилилось в эпоху Куликовской битвы, которая и состоялась в день Рождества Богородицы – 8 сентября; почитание культа святых, которых в XV в. стало уже 106 и на которых русский человек возлагал избавление от всех бед и страхов – все это жило в сознании народа, составляя особенно сти его миропонимания.

Все острее становилась проблема необходимости очищения православного христианства от еретических течений. Отклоняясь от официальной церковной доктрины в области догматики и культа, эти течения возникли еще на заре существования христианства и по мере его упрочения также укреплялись и развивались, достигнув наибольшего развития в Средние века. Среди наиболее значительных общехристианских ересей, оказавших влияние на формирование антицерковных учений на Руси, следует назвать арианство, павликианство и богомилство. Близкие по своей мировоззренческой направленности дуалистическим представлениям славянского язычества, они легко проникали в народное сознание и под влиянием условий русской жизни постепенно модифицировались, или, как пишут А. Ф. Замалеев, Е. А. Овчинников, адаптировались, содействуя развитию «самобытного мудрования» на отечественной почве [56, с. 50]. В качестве причины этого называлось всеобщее засилье церкви, которая «...не только давала теологическое освящение светской, государственной власти, но и, владея в каждой стране приблизительно третью всех земель, обладала внутри феодальной организации огромным имуществом. В такой обстановке общественное сознание оказывалось всецело подчиненным религии, и первые проблески свободомыслия и социального протеста необходимо принимали форму богословских ересей» [56, с. 50].

Наиболее значительной ересью на Руси считалось течение стригольников, которые представляли собой последователей новгородско-псковской ереси. В силу того что новгородские и псковские земли не подверглись разорению, так как князья успешно защищали западные рубежи Руси от агрессии немецких и шведских феодалов, и, кроме того, Новгород и Псков были свободны от ордынского ига, здесь удалось сохранить культурную традицию, существовавшую на Руси до татаро-монгольского нашествия. Прямой контакт с Западной Европой через Польшу, а также активный диалог с Византией способствовали

проникновению достижений европейской культуры, в результате чего в Новгородской и Псковской землях начали развиваться процессы, подобные тем, что происходили в Западной Европе в XIV–XV вв. Расширение торговли, быстрое развитие ремесел и искусства непосредственно влияли на активизацию демократических элементов жизни этих земель и, как следствие, на развитие ростков свободомыслия. В духовной литературе акцентировался интерес не только к государству, но и к человеку. В Пскове и Новгороде появились еретические книги и проповедники.

Стригольники, получившие свое название, по одной из версий, от дьякона Карпа, «художеством стригольника»-цирюльника, «изучив слова книжная» [Цит. по: 56, с. 50], отвергали не только современное им духовенство как «лживых учителей», но и институт церкви, а также проповедуемые ею таинства, в частности обряд погребения, себя же считали учителями народа. Идеи необходимости «очищения» веры и права человека на духовный выбор и рассуждение, которые защищали стригольники, свидетельствовали о начале инакомыслия в духовной культуре, активном продвижении к идеям гуманизма.

Свое развитие движение стригольников получило на Псковской земле в начале XV в. Псковские стригольники высказывались довольно радикально по поводу основ христианского вероучения, отвергали не только церковь, но и монашество.

Своеобразным продолжением стригольничества стала ересь жидовствующих. Представляя собой светское антиклерикальное течение, связанное своим происхождением и направленностью с ранним европейским гуманизмом, она появилась на Новгородской земле в 70-х гг. XV в., сформировавшись под влиянием гуманистических идей, занесенных на Русь литовскими евреями, и содержала в себе элементы самых разнообразных ересей, которые были переосмыслены на основе учения Ветхого Завета.

Движение жидовствующих захватило преимущественно образованные круги Новгорода и Москвы, и поэтому сторонниками этой ереси были люди широко образованные и эрудированные. Они не являлись простыми защитниками ветхозаветной религиозности, хотя и критиковали христианское учение о Троице, за что и получили название антитринитариев. Главной идеей, которую защищали представители этого течения, была идея веротерпимости и права каждого человека свободно обращаться к мирским знаниям.

Одним из наиболее ярких представителей движения новгородско-московских антитринитариев был Федор Курицын (? – после 1500 г.), видный посольский дьяк Ивана III, один из руководителей русской дипломатии в 1480–90-е гг., добившийся успехов на государственной службе благодаря своим талантам. Как пишут А. Ф. Замалеев, Е. А. Овчинников, поездки в составе русских посольств открывали перед Федором Курицыным широкие возможности для знакомства с западно-европейской культурой, науками. Противники, обвинявшие Федора Курицына в ереси, расценивали дипломатические успехи княжеского дьяка как результат чародейства и «звездозакония» [56, с. 77]. Будучи талантливым человеком во многих областях жизни, Федор Курицын, как считает большинство исследователей, создал несколько произведений, среди которых особое место занимает «Лаодикийское послание», названное программным за место, которое оно занимает в истории русской общественной мысли. В первой части этого произведения – своеобразном философском предисловии ко всему сочинению – изложены взгляды Курицына на главные, по его мнению, ценности жизни. На первое место среди этих ценностей автор ставит нравственную свободу личности и «самовластие души», целью жизни он провозглашает добродетель, освоение науки и достижение мудрости.

А. И. Клибанов, занимавшийся исследованием темы «самовластия души» в памятниках духовной культуры средневековой Руси, дал вольный пересказ «Лаодикийского послания»: «Душа самовластна. Оградой самовластия, чтобы оно не превратилось в бесчинство, служит вера, учителем которой является пророк. Истинный (находящийся на духовной высоте) пророк узнается по его дару творить чудеса. Дар этот силен мудростью, а не сам по себе. Фарисейство только внешний устав жизни (ученость, а не наука). Ее одухотворяет, наполняет внутренним содержанием пророк. Вот наука, несущая человеку блаженство. С нею приходит страх Божий, т. е. постоянное памятование Бога. Так вооружается душа» [90, с. 144]. Из данного пересказа следует, что еретическое учение утверждало способность человека мыслить и действовать, несмотря на «ограду» той веры, что была кодифицирована и регламентирована церковью.

Другим интересным произведением, в котором звучит та же тема, является «Написание о грамоте», созданное либо Федором Курицыным, либо кем-то из его окружения. Человек, владеющий грамо-

той, приравнивается, согласно автору этого произведения, к Богу, ибо «грамота есть самовластие» [Цит. по: 56, с. 80]. Мысль о том, что не сын Божий спасает человечество, а грамота и знание, дает возможность прийти к выводу, что знание не враждебно Богу, потребность в нем заложена в самой природе человека.

Понятие о грамоте в этом произведении выходит за рамки учения о строении языка. Грамота не только учит «жительство», она духовный наставник и «всему всяческая память превечная», это наука наук, искусство искусств, корень разумной веры [Цит. по: 56, с. 80].

Речь идет, таким образом, о путях развития знания и его границах, что подтверждает религиозный рационализм русских еретиков, который, как отмечает Н. И. Конрад, был наиболее плодотворен для развития общественной мысли [107, с. 263]. Ориентируясь на человека, его «самовластные» ум и душу, еретики выступали оппозицией церкви, которая считалась в то время носителем «...абсолютной истины, содержащейся в Священном Писании, строго фиксированной в “правилах”, апостольских и святоотеческих, и еще строже – в соборных определениях самой церкви» [90, с. 154].

В целом движение жидовствующих имело прогрессивное значение: оно будило мысль, вводя в круг чтения образованных людей книги, из которых русский читатель мог получить, например, знания о том, как вычислять новолуния и определять затмения Солнца («Шестокрыл»), или узнать данные из области медицины, в частности о зависимости человеческого поведения от телесных свойств («Аристотелевы Врата»). Среди этих книг были сочинения Дионисия Ареопагита, слова Афанасия Александрийского против ариан, Козьмы Пресвитера против богомилов, особая Псалтырь, а также сочинения астрологического и чернокнижного характера.

Возвышение разума над верой, а науки над религией не могло не привести к трагическому концу. Противоречащее канонам церкви движение жидовствующих было предано проклятию на Соборе 1490 г., а в 1504 г., после нового осуждения на Соборе, некоторые из его сторонников, в частности Федор Курицын со своими ближайшими единомышленниками, были казнены.

Делая вывод, хотелось бы привести слова Д. С. Лихачева, поясняющие, почему русское Предвозрождение не перешло в настоящее Возрождение. «Предвозрождение тем и отличается от Возрождения, что

оно еще тесно связано с религией. В нем уже сильны еретические течения и антицерковные настроения, пробуждается индивидуализм, изображение божества очеловечивается, все наполняется особым психологизмом, динамикой, рвущей со старым и устремляющейся вперед. Но религия по-прежнему подчиняет себе все стороны культуры [131, с. 151].

Расправляясь с еретиками и стремясь к чистоте церковного учения, деятели церкви принимали различные меры. Одной из таких мер была, например, активизация литературной деятельности. Так, архиепископ Новгородский Геннадий, известный как опытный литератор и полемист, создал вокруг себя книжное окружение, результатом деятельности которого стало значительное пополнение русской церковной литературы. По заказу Геннадия в 1489 г. грек Дмитрий Траханиот составил произведение «О летах седьмой тысячи» в опровержение мнений о конце мира в 7000 г. (1492 г.). В 1490 г. в Новгороде были записаны «Речи посла цесарева» (Георга фон Турна), рассказывавшего об испанской инквизиции и о способах борьбы с еретиками. Специальные богословские заказы были сделаны проживавшему в Новгороде доминиканцу Вениамину. Переводы сочинений Николая де Лиры и других богословов выполнил для Геннадия один из самых образованных русских людей XV в. Дмитрий Герасимов. В это время было составлено пособие для изучения латинского языка, которое представляло собой написанный славянскими буквами латинский текст Псалтыри с междустрочными пропусками для заполнения переводом.

Самым большим из литературных предприятий Геннадия признано составление грандиозного, первого на славянском языке свода библейских книг – так называемой Геннадиевской Библии (1499), где были собраны тексты библейских книг из русских библиотек, в том числе из богатой библиотеки Софии в Новгороде. Заслугой Геннадия является то, что он пополнил текст Библии переводами из латинской Библии Иеронима (IV в.), а также из немецкой Библии XV в., откуда были переведены предисловие и часть объяснительных статей к библейским книгам. Впоследствии именно текст Геннадиевской Библии лег в основу первой печатной Библии XVI в. на славянском языке, так называемой Острожской Библии [81, с. 382].

Другую меру защиты православных христианских учений от ересей защитники «чистой веры» видели во внушении пастве неприятия мирских учений, призывая верующих быть «огражденным верою

и крепким в православном христианстве», как писал архиепископ Геннадий в своем «Послании к Иоасафу» [179, с. 543]. Решение этой задачи виделось в подготовке священнослужителей – учителей простых христиан.

Об этом свидетельствует послание архиепископа Геннадия митрополиту Симону, написанное в конце XV – начале XVI в. (по некоторым данным, около 1501 г.). Являясь поистине уникальным источником, послание сообщает не только о необходимости готовить грамотных служителей церкви, но и о состоянии обучения, его содержании и некоторых приемах.

Согласно Геннадию, грамотных людей было настолько мало, что из-за неграмотности некого было даже ставить в священники. Мастера грамоты, готовившие будущих священнослужителей, натаскивали своих учеников, как явствует из послания Геннадия, прямо с голоса, не обучая их элементарной грамоте. Выучивание наизусть важнейших церковных служб было главным приемом овладения будущей специальностью. Справедливо считая, что такой способ не может дать желаемого результата, Геннадий говорит о необходимости открыть училища для подготовки священнослужителей, в которых бы учили «азбуке-границе», искусству разбирать слова с титлами, чтению Псалтыри и церковному пению, в результате чего будущий служитель алтаря мог бы читать церковно-богослужбные книги и знать церковный устав.

Таким образом, в генезисе парадигмы воспитания наметились два пути. Первый, поддерживаемый властью и церковью, заключался в подготовке истинного христианина, качества которого определялись Священным Писанием и трудами отцов церкви. Другой подход, только зарождающийся, был связан с впервые прозвучавшими требованиями социального и общечеловеческого равенства, религиозной веротерпимости и свободомыслия. Несмотря на засилье церковной идеологии, как пишут А. Ф. Замалеев, Е. А. Овчинников, на Руси не прекращались потоки общехристианских учений, приобщавших наших предков к богатейшей культуре народов Средиземноморья. Наряду с этим на той же почве складывались антицерковные, еретические течения, не пресекавшиеся вплоть до эпохи европеизации. Все это придавало культуре рассматриваемого периода времени особую остроту, диалогичность, благодаря которым разрушались каноны православного «единомыслия», упрочивались предпосылки научного мышления

[56, с. 5]. Прославление еретиками разума и знаний свидетельствовало о пробуждении в московском обществе стремления к образованности, просвещению. В их постановке проблема грамоты приобретала широкое культурно-историческое, философское значение, способствуя подрыву основ православной ортодоксии, развитию научных представлений. Интересно отметить, что подобные идеи вызывали сочувствие и в правительственных кругах, в окружении самого князя. Все это свидетельствовало о том, что в Московской Руси начиналась пора перемен, в том числе в развитии образования и педагогической мысли.

Таким образом, период становления централизованного Московского государства (конец XIV–XV вв.) выступает в качестве важного передаточного звена, соединяющего культуру домонгольского периода и культуру последующих веков. Произошли коренные перемены в социальной и культурной жизни страны. Среди них следует назвать рост городов, развитие ремесел, внешней и внутренней торговли; кризис и полное разрушение системы феодальной раздробленности и центростремительные тенденции, приведшие к возвеличиванию Москвы; подъем национального самосознания после победы на Куликовском поле; усиливающиеся связи с промышленно развитыми зарубежными странами.

Воспитательно-образовательные тенденции, заложенные в XI–XII вв., во времена Киевской Руси, не исчезли, а продолжали действовать и развиваться на тех же идейных основах: утверждалась цель христианского воспитания, которая состояла в стремлении к «гармоническому и всецелому соединению божественного с человеческим» [226, с. 66–67]; содержание единого процесса воспитания и обучения виделось в постижении истины веры, разума и истины жизни. Однако парадигма воспитания периода распространения христианства уже не могла удовлетворять растущие потребности государства и общества.

Веяния времени, а именно: высокие темпы экономического развития, растущая торговля, развитие ремесел – способствовали росту потребности населения в реальной грамотности, результатом чего стало создание достаточно широкой сети училищ начального обучения, причем не только в центре, но и в отдаленных местах. Несмотря на то что распространение грамотности в основном было сосредоточено в руках церкви, в качестве учителей работали не только духовные, но и светские лица.

В генезисе парадигмы воспитания наметились два направления дальнейшего развития. Первое направление, поддерживаемое властью и церковью, – путь подготовки истинного христианина, качества которого определялись Священным Писанием и трудами отцов церкви. Нормативно-ценностные ориентиры церковной морали как главная ценностная основа традиционной русской культуры выступали в качестве главной ценности воспитания и обучения, хотя уже несколько иного качественного характера.

Второе направление было связано с появлением требований социального и общечеловеческого равенства, веротерпимости и свободы мысли. Наряду с констатацией факта укрепления государства и возведением идеи ценности власти и государства в ранг первостепенных ценностей впервые за всю историю в культуре Руси появляются признаки индивидуализма, которые, несмотря на ее ортодоксальные устои, проникали в русскую среду и свидетельствовали о начале утверждения гуманистических идей в русской культуре. Среди этих идей как особо значимых для развития представлений о соотношении индивидуального и коллективного следует назвать интерес к внутреннему миру человека, свободу суждений по вопросам веры, терпимость к иноверам, уважение к личности человека. Развиваясь в русле «предвозрожденческих» мотивов, они наметили некоторые изменения в системе ценностных ориентаций русской культуры.

4.2. Соотношение индивидуального и коллективного в парадигме воспитания периода централизованного Московского государства (XVI в.)

Рассматривая развитие педагогических идей периода становления Московского централизованного государства, определяя степень их устойчивости и социальной значимости (другими словами, степень их парадигмальной оформленности), следует сказать, что тенденции, намеченные в предыдущий исторический период, продолжали свое дальнейшее развитие. Углубление процесса внутренней централизации, усиление великокняжеской власти и утверждение единодержавия, чему в значительной мере способствовала хорошо продуманная и умело осуществляемая внешняя и внутренняя политика Московского государства в начале – первой трети XVI в., в годы правления Ва-

силы III (1505–1533), привели к тому, что к середине века Московская Русь стала представлять собой сильное монархическое государство, опорой которого являлись служилое дворянство, церковь и растущее торгово-ремесленное сословие.

Анализируя состояние просвещения в Московской Руси XVI в., следует отметить вслед за известным отечественным ученым Д. И. Иловайским, что толчок, данный нашей письменности в XIV–XV вв., продолжал действовать на протяжении большей части XVI в. [70, с. 504]. Первая половина XVI в. характеризуется дальнейшим развитием письменности и появлением ряда литературных деятелей, чье творчество повлияло на развитие русской культуры. Летописи и публицистические сочинения этого периода рассматривались их авторами и воспринимались читателями прежде всего как «учительная» литература, из которой следовало извлечь историко-философские и политические уроки. Но наряду с этим данная литература имела и воспитательный эффект, влияя на формирование самосознания русской нации. Развитие педагогических идей, как и прежде, шло в тесной связи с развитием общественной мысли, которая была представлена взглядами идеологов церкви и великняжеского самовластия.

Причиной такого литературного движения стали важные церковно-исторические события, начавшиеся в конце XV в. и продолжавшиеся в начале XVI в. Идеология господствующей церкви, как пишет А. А. Зимин, еще со времен Ивана III (конец XV в.) дала глубокую трещину, «...показав существование в ее недрах двух направлений, расходившихся в своих представлениях о путях и средствах укрепления ее престижа: иосифляне настаивали на утверждении внешнего благополучия, нестяжатели видели единственный путь в нравственном самоусовершенствовании» [66, с. 71]. Выйдя за рамки богословских споров, теоретическая борьба этих двух направлений коснулась острого вопроса борьбы светской и духовной властей за укрепление своих позиций. И если поначалу светская власть поддерживала нестяжателей, видя в их взглядах пути для решения вопроса секуляризации церковных земель и уменьшения влияния церкви, то впоследствии начатое Иосифом Волоцким идеологическое возвышение самодержавной власти, базирующееся на разрабатываемой им идее ее теократического происхождения, легло в основу системы взглядов идеологов великняжеского самовластия. Примером этого служит извест-

ная политическая теория «Москва – третий Рим», изложенная в начале XVI в. в посланиях Василию III старцем и игуменом Псковского Елеазарова монастыря, известным публицистом своего времени Филофеем, где была сформулирована идея божественного союза московских государей и православной церкви, а Москва называлась всемирным политическим и церковным центром.

Иосифляне, к которым принадлежали сам Иосиф Волоцкий, его ученик митрополит Даниил, Новгородский архиепископ Макарий и Ростовский архиепископ Вассиан, Зиновий Отенский и старец Псковского Елеазарова монастыря Филофей, развивали идеи теократического происхождения самодержавия и преимущества духовной власти над светской. Выдвигая на первый план социальную миссию религии и церкви, иосифляне считали необходимым сосредоточение богатств в монастырях ради оказания материальной помощи всем нуждающимся, требовали строгого соблюдения дисциплины в монастырях, выступали за обрядовое благочестие и соблюдение уставной молитвы, были яркими противниками еретиков.

Преемник Иосифа Волоцкого, активный проповедник иосифлянских идей Московский митрополит Даниил (с 1521 г.), вошедший в историю Русской церкви как активный борец с теми, кто разделял воззрения заволжских старцев, и еретиками, был достаточно известным писателем своего времени. Почти все его произведения, в основном слова и послания, были посвящены догматическим, рядовым и нравственно-бытовым вопросам. Являясь человеком незаурядным по своей начитанности и знанию «божественного писания», что отмечал даже Максим Грек, называвший Даниила «доктором закона Христова» [Цит. по: 81, с. 315], митрополит обличал в своих произведениях отрицательные стороны современного ему русского быта. Суровые обличения Даниила вызывали «...чрезмерная роскошь зажиточных слоев общества, пьянство, щегольство, разгульная жизнь, расточительство, праздность, разврат и супружеская неверность, пристрастие к астрологии и к скоморошьям забавам» [81, с. 315]. Он осуждал также злоупотребления со стороны властей, ложные доносы, закабаление крестьян землевладельцами, нерадивость к своей пастве духовенства и распущенность монашества. Живой, энергичный, изобилующий сравнениями литературный язык Даниила, свойственное заволжским старцам отсутствие «академической» словесной культуры, что было

тенденцией проникновения в литературный стиль элементов реалистического письма, делали его сочинения популярными. Особенно почитаемы были его сочинения у старообрядцев, считавших их «священными книгами» и часто ссылавшихся на них. Кроме того, полагают, что богатая элементами реализма и просторечия речь идеолога старообрядцев протопопа Аввакума также сформировалась под воздействием писаний Даниила [81, с. 316–317]. Простому народу, по убеждению Даниила, не следовало читать богословские сочинения, он должен был лишь слушать наставления проповедников, подготовке которых митрополит уделял большое внимание.

Видным писателем-публицистом, горячим сторонником политики Василия III и иосифлянкой идеологии был старец Псковского Елеазарова монастыря Филофей, в произведениях которого звучали темы необходимости нравственного очищения, терпения, смирения и непрестанной мольбы перед Богом об отпущении грехов человеческих, а также полной покорности воле великого князя. Среди наиболее известных произведений Филофея обычно называют «Послание некоего старца в беде сущим» (1510), послания псковскому дьяку Мисюрю Мунехину (1521, 1524), в которых он рассуждает об ограниченности человеческих знаний и о необходимости слепо верить в слово Божие, а также послание «К некоему вельможе, в мире живущему» (около 1524 г.), направленное против мудрствующих астрологов и астрономов.

Наибольшую известность старец Филофей получил за разработку теории «Москва – третий Рим», где была сформулирована идея божественного союза московских государей и православной церкви, а Москва называлась всемирным политическим и церковным центром. Впервые отдельные идеи этой теории прозвучали в послании, адресованном Василию III (около 1510–1511 гг.), и окончательно были развиты в третьем послании Филофея Мисюрю Мунехину (1527–1528).

Представляя собой первую политическую теорию московского единовластия, теория «Москва – третий Рим» отличалась, как пишет И. П. Еремин, стройностью и широтой «историософского» размаха и была проникнута «...патриотизмом, чувством гордости за свою родину, глубокой верой во всемирно-историческое призвание московского единовластия» [81, с. 305–306]. Развивая свою теорию, Филофей обнаружил способность к широким обобщениям и к пониманию ведущих тенденций развития современной ему исторической действительности.

сти. Несмотря на то что не все в этой теории принадлежало ему (центральные идеи о богоизбранности народов и преемстве царств, заимствованные из Книги пророка Даниила, Апокалипсиса, толкований на него Андрея Кесарийского и других памятников византийской церковной письменности, а также мысли о приложении этих идей к судьбам русского народа проникли в русскую литературу до этого произведения), заслугой Филофея было то, что он «...сумел все эти мысли и идеи, уже бродившие в литературе, объединить, привести в стройную и четкую систему» [81, с. 306].

И все же существенного влияния на политическую идеологию Русского государства теория «Москва – третий Рим» не оказала. Причиной этого был ее откровенно клерикальный характер, направленность в первую очередь на укрепление позиций православия в общественной жизни страны, утверждение исключительной роли религии и церкви. Противопоставляя Россию «латинскому» западному миру, теория «Москва – третий Рим» в определенной мере отражала реакцию церкви на успешно развивавшиеся в это время культурные связи России с католическими странами, враждебное отношение ко всему иноземному и неприятие чего-либо нового в любых сферах жизни, пренебрежительное отношение к «эллинской образованности». Поэтому единственным источником знания и божественного промысла, единственной силой, приводящей в движение жизнь природы и человека, называлось Священное Писание.

На традициях иосифлянства воспиталось не одно поколение политических деятелей XVI в. Принципы иосифлян значительно повлияли на внутреннюю политику Ивана Грозного, который был почитателем Иосифа Волоцкого, а его книгу «Просветитель» считал своей настольной книгой.

В идеологии противоборствующего лагеря, а именно во взглядах нестяжателей, в частности таких ярких представителей этого направления, как Вассиан Патрикеев, Максим Грек, разделявший многое в воззрениях заволжских старцев, Гурий Тушин и др., развивались идеи преобразования церкви, отказа от церковных богатств и земель, нравственного самоусовершенствования и аскетизма.

После смерти Нила Сорского (1508) его идеи наряду с другими сторонниками течения продолжил развивать Вассиан Косой в иночестве, в миру князь Василий Иванович Патрикеев, выходец из знат-

нейшего княжеского рода, насильно постриженный в монахи за участие в политических интригах. Известный в русской истории как талантливый писатель-публицист, Вассиан Патрикеев начал свою литературную деятельность с краткого изложения основ учения Нила Сорского, осветив их в «Предисловии Нила и Васьяна, ученика его, на Иосифа, Волоцкого игумена, собрано о еже разумети и внимати богови и молитве». Это произведение было своеобразным введением к полемическим сочинениям Вассиана, в которых он рассматривал важнейшие вопросы социальной и политической жизни Русского государства начала XVI в., в том числе вопросы отношения к великокняжеской власти, отмены монастырского землевладения, прекращения преследования еретиков и отмены их казни. Несмотря на то что Вассиан Патрикеев разделял взгляды заволжских старцев и был их страстным защитником, он не смог, как пишет В. П. Адрианова-Перетц, перенять от своего учителя старца Нила «...мистической отрешенности от всего мирского, стремления сосредоточить жизнь на нравственном совершенствовании, на “умном делании”, связанном с полным бесстрашием» [81, с. 325]. В качестве причины этого некоторые историки называют то, что Вассиан продолжал оставаться князем Патрикеевым, страстно защищавшим интересы реакционной группы феодалов.

Нам же близок вывод А. И. Клибанова, писавшего об исторически обусловленной смене вех, на пороге которой стояла Московская Русь, прощающаяся с вековыми обычаями и вековой церковной традицией, миром святости, служившим духовному формированию людей и их образа жизни. «Влить “старое вино” в “новые меха”, на что, может быть, надеялся Нил Сорский и продолжавшие его дело князь Вассиан Патрикеев и старец Артемий, было невозможно. “Правда” Нила Сорского, а с ним и древнерусской святости, была в далеком и невозвратимом прошлом. Средневеково-православная традиция была порвана» [90, с. 103–104].

Одним из важных свидетельств этого становится усиление светских и демократических элементов культуры, которые появлялись в Московской Руси благодаря возраставшему влиянию западноевропейской техники, науки, искусства и литературы. В Московском государстве по приглашению власти работали иностранные техники и мастера разных дел, архитекторы и другие специалисты, на рынках торговали

иностранные купцы. Благодаря им, а также членам иностранных посольств, русским дипломатам и переводчикам в Московскую Русь начинает все больше проникать не только материальная, но и духовная западная культура.

«Первым посредствующим звеном, которое соединило старую русскую письменность с западной научной школой», явился в истории древнерусского образования Максим Грек. Так писал о знаменитом деятеле русского просвещения Максиме Греке академик Петербургской академии наук (1898) А. Н. Пыпин [249, с. 9]. Известный российский литературовед А. Н. Пыпин несколько не преувеличил вклад виднейшего публициста, богослова, философа, переводчика и филолога первой трети XVI в., который прибыл в 1518 г. в Москву по приглашению царя Василия Ивановича из Ватопедского монастыря на святом Афоне с группой других монахов-переводчиков. Получив в юности хорошее образование, Максим Грек жил в Италии, где занимался изучением древних языков, церковной и философской литературы и сблизился с такими видными гуманистами, как А. Мануций, И. Ласкарис, Дж. Савонарола, и другими деятелями итальянского Возрождения. Все это повлияло на выбор религиозно-аскетического идеала и определило дальнейшую судьбу Максима Грека.

В Москве Максим Грек занимался переводом и исправлением церковной литературы, сделал опись великокняжеской библиотеки, писал свои собственные произведения, в частности публицистические статьи, философские и богословские рассуждения, статьи по грамматике и лексикографии. Среди переводов Максима Грека следует назвать Толковую Псалтырь, статьи из сборника Симеона Метафраста «Жития святых», «Беседы Иоанна Златоуста на Евангелие Иоанна» и «Беседы Иоанна Златоуста на Евангелие Матфея», статьи из творений Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста и других древних церковных писателей.

Собственные сочинения Максима Грека разнообразны по жанру и тематике. Большое место среди них занимают произведения, построенные по общему типу обличения, среди которых выделяются: 1) экзегетические произведения, посвященные разбору, объяснению и истолкованию религиозных текстов, в особенности Библии; 2) полемико-богословские произведения, направленные против латинян, лютеран, магометан, иудеев (жидовствующих), армян и язычников; 3) нрав-

ственно-обличительные произведения. Последние представляют особенно большой интерес для нашего исследования в силу того, что в них в свойственной Максиму Греку манере обличаются отрицательные явления жизни того времени: обрядовое благочестие, грубое распутство и лихоимство, глубокое невежество и суеверие, усугубляемое широким распространением апокрифической литературы, и, что самое главное, указываются пути их искоренения. Так, например, в произведениях, посвященных проблемам этики, Максим Грек писал, что нравственность должна быть утверждена в духе практического жизнестроительного учения. Выбор жизненного пути, определяемый свободой воли, которой наделен человек, должен иметь в качестве опоры веру. Ее Максим Грек не отличал от разума человеческого. В своей философской антропологии он называет человека «микрокосмом», а мир души – «отражающим микрокосм зеркалом», «кораблем, плывущим по бурным волнам житейского моря», «плодоносящей или засыхающей от небрежного отношения землей» [Цит. по: 90, с. 167].

Особое место в публицистическом творчестве Максима Грека занимает проблема «самовластия» человека, которая стала своеобразным идейным фокусом (термин А. И. Клибанова) его творчества и была раскрыта как проблема свободы и необходимости, промысла Божьего и законов мироздания. Обсуждению этой проблемы были посвящены такие сочинения, как «Слово о том, яко промыслом Божиим, а не звездами и колесом счастья, вся человеческая устроятся», «Слово противу тщасьих звездозрением предрицати о будущем, и о самовластии человека», «Послание к некоему князю», послания к Николаю Немчину (Булеву), Федору Карпову и др. Formой выражения своей мысли автор выбрал полемику между сторонниками идеи о подчиненности воли человека естественным силам природы: обращению («колловращению») планет, «звездному течению» – и ее противниками, к которым принадлежал и сам Максим Грек, считавший, что в этом случае устраняется промысел Божий, а с ним и дарованное человеку «самовластие», его ответственность за мысли, поступки, действия [90, с. 168].

Незаурядный ум и широкая образованность Максима Грека, а также уважение, которым он пользовался у своих современников, послужили причиной того, что вокруг него собрался кружок людей, которые преклонялись перед его нравственным и научным авторитетом и видели в нем своего учителя, своеобразный «литературный

клуб» (термин М. Н. Громова) или даже «Московская академия» (термин А. И. Клибанова). Среди учеников и последователей Максима Грека называют Дмитрия Герасимова, Вассиана Патрикеева, Зиновия Оттенского, Федора Карпова, В. М. Тучкова, Нила Курлятева, А. М. Курбского и др.

Мнение многих исследователей творчества Максима Грека, в частности М. Н. Громова, А. И. Иванова, В. С. Иконникова, Д. И. Иловайского, Н. В. Сенициной и др., выразил А. И. Клибанов, писавший, что личность, эрудиция и жизненная школа Максима Грека служили «...выявлению культурных сил русской интеллектуальной среды, обнаружению их разнообразия, разворачиванию дискуссий, в которых общепризнанность эрудированности и компетентности учителя не препятствовали и критике в его адрес, разработке проблем общественной мысли на самостоятельных путях, разве лишь с равнением на заданный высокий уровень ума, таланта, знаний, многоопытности и многоискусности неформальной главы школы» [90, с. 16]. Подтверждением этих слов может служить тот факт, что многие мысли Максима Грека легли в основание постановлений Стоглавого собора, в частности в главы об исправлении книг, о призрении бедных, об общественных пороках, о любостыжании духовенства и др.

О развитии просвещения и назревании кризиса церковного мировоззрения свидетельствует существование при дворе Василия III так называемого кружка гуманистов. В этот кружок входили итальянские архитекторы, немецкие врачи и мастера, пользующиеся покровительством московского государя. В центре интересов гуманистов были естественнонаучные темы и темы отношения человека к природе.

Среди русских гуманистов особое место занимал дипломат и публицист Федор Иванович Карпов (? – до 1540), известный своими гуманистическими и рационалистическими устремлениями, а также интересом к наукам и литературе. По роду своей деятельности он знал восточные языки, греческий и латинский, увлекался естественными науками (астрономией, медициной), политическими учениями и классической поэзией. Являясь одним из самых просвещенных деятелей России XVI в., Ф. И. Карпов, которого называли «премудрый», «разумный» и т. п., пользовался большим уважением среди своих современников и переписывался с такими образованными людьми, как Максим Грек, старец Филофей и др.

Как писал о Ф. И. Карпове А. А. Зимин, «жажда познания, глубокое уважение к “философии” (как совокупности известных тогда наук) и силе человеческого разума сочетались у Федора Карпова с отчетливым сознанием собственного несовершенства. “Изнемогаю умом, в глубину впад сомнения”, – писал он в своем послании Максиму Греку, озаглавленному “Послание Федора Карпова Максиму Греку о третьей книге Ездры”. В этих словах так и слышится голос мятущегося датского принца Гамлета, воплотившего в себе лучшие черты человека эпохи Возрождения. Карпов уже почувствовал терпкий вкус того самого “горя от ума”, который ощущали позднее многие поколения русских передовых мыслителей» [66, с. 346]. Среди сочинений Ф. И. Карпова особое место занимает «Послание митрополиту Даниилу», в котором он выступает против доктрины терпения, распространяемой церковью на весь строй общественной жизни страны. Светское общество, по мнению Ф. И. Карпова, должно строиться не на основах христианской морали, а на началах «правды», под которой он понимал справедливое управление государством, и «закона» как нормы человеческого общежития.

Другим просвещенным человеком первой половины XVI в. был переводчик с латинского и греческого языков, придворный врач Василия III Николай Булев, деятельность которого значительно повлияла на распространение медицинских и астрономических знаний, хотя и в значительной степени смешанных с астрологическими предрассудками. Перу Булева приписывают перевод на русский язык известного «Травника» – первого переводного медицинского трактата, оказавшего влияние на развитие русской медицины, перевод астрономического трактата о времяисчислении и некоторые другие произведения.

В целом, как пишет А. А. Зимин, в дьяческой среде при дворе Василия III было много вдумчивых и образованных людей. К ним принадлежали русский посол в Риме Еремей Трусов, который в 1528 г. составил «Повесть о храме Богородицы»; дьяк Яков Васильевич Шишкин, интересовавшийся проблемой «правого» суда, соотношением буквы и духа закона; переводчик Дмитрий Герасимов (Митя Малой), переведший на русский язык несколько трактатов с латинского языка, отрывки из немецкой Псалтыри, а также приписываемое ему письмо Максимилиана Трансильвана о кругосветном путешествии Магеллана; верный сторонник Василия III и защитник представлений о силь-

ном централизованном государстве Мисюръ Мунехин и др. «Поколение русских гуманистов первой трети XVI в. состояло еще из отдельных передовых людей, охваченных жаждой знания и просвещения, наследников вольнодумцев конца XV в. Эти гуманисты поняли преобразующую роль знаний и сыграли выдающуюся роль в истории русского самосознания. Они не стали активными борцами за переустройство жизни, но им суждено было сделаться учителями тех, кто в середине XVI в. снова поднимает свой голос протеста против церкви и иссушающих душу условий крепостнического государства» [66, с. 363].

Важнейшим этапом в процессе оформления централизованного государства является середина XVI в. Идея божественного происхождения самодержавия, развитая официозными идеологами русской государственности, став краеугольным камнем идеологии Московского царства, определяла главную тенденцию развития самодержавного единовластия как формы монархической государственности. Результатом правления Ивана Грозного (1547–1582) явилось формирование жестко централизованного государства, в котором уже четко проявились характерные специфические черты, отличавшие Россию от других европейских стран, – сочетание самодержавия, крепостного права и огромной роли государства во всех сферах жизни общества.

Процесс централизации, получивший в рассматриваемый период завершение, сказывался на оформлении идеала и выводимой из него цели воспитания: к задаче воспитания истинного христианина, качества которого определялись Священным Писанием и трудами отцов церкви, все отчетливее добавлялась задача воспитания послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных.

Такое понимание цели базировалось на системе ценностей Московской Руси. Наряду с ценностями традиционной культуры (приверженность ценностям православия, коллективизма, соборности и т. д.) все настойчивее заявляли о себе выступающие в качестве связующей силы централизации новые ценностные ориентации, среди которых ценности этатизма и убежденность в том, что интересы общества и государства неразделимы, занимали ведущее место.

Приверженность ценностям православия проявлялась в глубоком религиозном чувстве русского народа, которое выражалось в почитании Православной церкви, строгом соблюдении всех постов и пост-

ных дней, посещении церковной службы, поклонении некоторым иконам и мощам святых, почитавшимся чудотворными, и почти постоянном молении. Как писал Д. И. Иловайский, «проходя или проезжая мимо храма, каждый русский считал обязанностью остановиться, обнажить голову и помолиться. Не только во всех комнатах дома, но даже на площадях, на городских воротах и на больших дорогах ставились кресты и иконы, перед которыми прохожие также крестились и совершали поклоны. Богатые люди обыкновенно устраивали у себя образную, т. е. особую моленную комнату, стены которой увешаны были распятиями и иконами, в золотых и серебряных окладах с драгоценными камнями; перед ними теплились лампы и восковые свечи. Придя в чужой дом, русский человек, прежде всего, искал глазами иконы, молился им, а потом уже обращался с приветствием к хозяину. Молились, не только встав с постели или отходя ко сну, перед пищей и после нее; но и всякое дело, всякую работу начинали крестным знаменем; а перед более важным предприятием призывали священника, чтобы отслужить молебен. Молились обыкновенно, перебирая в своих руках четки, которые всегда имели при себе» [70, с. 496]. Но, несмотря на такое глубокое почитание, само учение церкви, ее догматы и внутренний смысл церковных обрядов народу были неизвестны. При этом невежество царило «...не только в народной массе, но и между самими... пастырями, по их малограмотности и неумению отличать существенное от неважного, догмы от обряда, подлинных книг св. Писания от подложных сочинений и т. д.» [70, с. 496]. Все это порождало распространение суеверий, граничащих по своей сути с языческими обычаями.

Ценности коллективизма и слабовыраженное личное сознание основывались на том, что интересы личности не выдвигались на первый план. Синтез религиозного и общинного традиционализма, ставший важным элементом в культуре Московского государства, привел к тому, что наряду с преследованием всяких нововведений и любых проявлений независимой мысли в Московском царстве шел процесс нивелирования личности, растворения ее в обществе, подчинения интересам государства, а также уничтожения автономии самого общества и подчинения его государственной власти. В обществе, как писал историк Н. Н. Павлов-Сильванский, было развито «...сознание о первой обязанности каждого подданного служить государству по ме-

ре сил и жертвовать собою для защиты русской земли и православной христианской веры» [Цит. по: 175, с. 94]. Все это привело к тому, что в целом средневековое Московское царство было основано на неразрывной связи между правами и обязанностями сословий и на обязательной службе всех сословий государству.

Ценность этатизма, т. е. приоритета государственного начала во всем, основывалась на том, что государственная власть воспринималась как главный стержень всей общественной жизни, и на принятии обществом той иерархии ценностей, которая рассматривалась самим государством как одно из средств, обеспечивающих его существование и могущество. В глазах общества эти ценности приобрели естественный и само собой разумеющийся характер, все глубже проникая в общественное сознание и находя свое отражение в реальной политике Московского государства и государственной идеологии. Осуществляя реформы в стране и проводя опричнину, Иван Грозный заботился прежде всего об укреплении своей самодержавно-деспотической власти, будучи убежден в том, что нравственный и христианский долг его подданных заключается в служении царю.

Становясь характерной особенностью социально-экономической, политической и духовной жизни, идея ведущей роли государства неминуемо вела к тому, что в дополнение к двум основным центрам воспитания и обучения, которыми испокон веков были на Руси церковь и семья, начал формироваться третий центр в лице государства, который, как покажет история, заявит о своих лидирующих позициях в последующие века. В рассматриваемое время, сливаясь с идеей постоянной готовности подчиняться авторитету, жертвовать собою для защиты Русской земли и православной христианской веры, закрепленной в общественном сознании еще в предшествующие века, ценность служения единоличной сильной и, как считалось, справедливой власти царя, который и отождествлялся в понимании русского общества XVI в. с государственной властью, вела к тому, что в принципах, определяющих главное назначение воспитания и обучения, наметились перемены. Направленность на подготовку духовенства и воспитание народа в духе догматов христианской религии дополнялась начавшей утверждаться идеей воспитания добросовестного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных.

Неслучайно в постановлениях Стоглавого собора, который явился одним из «обобщающих предприятий» (термин А. С. Орлова), направленных на укрепление идеологии русской централизованной государственности, и на котором обсуждались вопросы, касавшиеся церковной, социально-экономической, общественной и политической жизни Российского государства, вопросам утверждения «древнего предания» и «истинного православия», а также «исправления» жизни на основании «божественного писания» уделялось первоочередное место.

Собор был, как известно, созван в 1551 г. царем Иваном Васильевичем, и на него были приглашены представители высшей церковной власти с участием Боярской думы. Имея своей главной целью укрепление централизованной власти, собор среди первостепенных ставил задачи искоренения церковного невежества, которое царило на Руси, причем не только в народе, но и среди священников. Главной причиной невежества народных пастырей, которые «грамоте мало умеют» и «силы в божественном писании не знают» было названо отсутствие организованного обучения, в частности училищ, которые в предыдущие века были достаточно распространены. Твердо веря в то, что установление «церковного благочиния, царского благозакония и правильного земского строения» зависит и от решения вопросов распространения грамотности, Собор постановил избирать из среды духовенства грамотных священников, дьяконов и дьячков, женатых и благочестивых, организовывать в их домах училища, куда все православные христиане могли бы отдавать своих детей для обучения грамоте, и обучать в них «страху Божию, о всех полезных», а также «чести, и пети и писати» [73, с. 139]. Учителями в этих училищах должны быть «добрые и благочестивые дьяки и дьяконы», чтобы они «более всего учеников своих берегли и хранили во всякой чистоте и блюли от всякого растления» [Цит. по: 178, с. 43].

Школы, открытые после постановления Собора, размещались в домах священнослужителей – дьячков, дьяконов, священников, монахов и писарей. В них учили элементарной грамоте, Закону Божьему, письму, счету, чтению по Часослову и Псалтыри, пению. Занимались в этих школах по рукописным книгам.

Несмотря на то что это постановление не внесло значительных изменений в дело образования, так как училища были открыты преимущественно в крупных городах и основная часть населения остава-

лась в невежестве, оно положило начало образовательным реформам, способствовавшим в дальнейшем распространению просвещения среди населения. Говоря о значимости этого документа для истории образования страны, П. Ф. Каптерев неслучайно называет его всеобщим показателем состояния просвещения в России XVI в. [84, с. 75].

Другими «обобщающими предприятиями» века, направленными на укрепление идеологии русской централизованной государственности, стали канонизация русских святых (40-е гг. XVI в.), создание единой житийной литературы (50-е гг. XVI в.), издание «свода законов» – «Домостроя», а также начало книгопечатания в Москве. Внося свой вклад в развитие русской государственности и культуры, эти «предприятия» оказывали непосредственное влияние и на развитие идейных оснований воспитания и обучения в Московском государстве.

Вопрос о канонизации русских святых, вызванный необходимостью внести единство в чествование лиц, причисленных к лику русских национальных святых, приобрел в середине XVI в. политическое значение в связи с необходимостью укрепления представления о Москве как верной хранительнице истинного христианства. По инициативе Ивана IV и митрополита Макария канонизация происходила на московских Соборах 1547 и 1549 гг., где за особые заслуги перед церковью и Русской землей были выделены святые, которых церковь собиралась почитать общими праздниками по всей Руси. Это, в свою очередь, послужило толчком к созданию стилистически похожих друг на друга житий, которые наряду с другими переводными и оригинальными произведениями вошли в монументальный двенадцатитомный агиографический свод «Великие Четьи-Минеи», созданный благодаря инициативе митрополита Московского Макария (1482–1563). Почитаемый в истории Русской церкви за крупный вклад в церковные преобразования во время своего служения митрополитом (с 1542 г.), а также за свою большую литературную деятельность, митрополит Макарий обозначил, по словам В. О. Ключевского, «целую эпоху в истории древнерусской агиографии» [93, с. 221]. Что же касается «Великих Четьих-Миней», то «по задаче, положенной в основание этого сборника, собрать и переписать “все святые книги, которая в русской земле обретаются”, – писал далее великий российский историк, – минеи Макария – самое отважное предприятие в древнерусской письменности» [93, с. 228].

К созданию универсального свода были привлечены известные книжники, богословы, агиографы, среди которых были Дмитрий Герасимов, Ермолай-Еразм, Зиновий Отенский, Василий Михайлович Тучков и многие другие. В результате огромного труда, заключавшегося в тщательном пересмотре собранного материала, последовательном редактировании, которое осуществлял сам Макарий, и унификации стилистических, сюжетных и композиционных особенностей собранных произведений, «Великие Четьи-Минеи» стали представлять собой, по словам Д. И. Иловайского, своеобразную духовно-литературную энциклопедию своего времени, обширный материал для чтения.

Состав «Великих Четьих-Миней» Макария был чрезвычайно сложен. Сочинения, которые вошли в них, делились на следующие группы: «1. Переводные и оригинальные жития, взятые из старых Четьих-Миней, прологов и различного рода сборников или специально для Великих Четьих-Миней написанные. 2. Книги Священного Писания и толкования на них. 3. Прологи – «простой» и «стишной», который появился на Руси в XV в. (в несколько ином составе, по сравнению с «простым» прологом, и с особыми афористическими характеристиками святых). 4. Патерики: Синайский, Азбучный, Иерусалимский, Египетский, Скитский, Сводный, Римский, Киево-Печерский и др. 5. Сочинения “святых” писателей, начиная с библейских и отцов церкви и кончая популярными юго-славянскими и русскими проповедниками. 6. Сочинения нецерковного характера, популярные на Руси: Пчела, повесть Иосифа Флавия, книга Космы Индикоплова, Странник игумена Даниила, послания и грамоты русских князей, Кормчая книга, различного рода акты и пр.» [81, с. 434].

Многие из этих произведений, составляя фонд учительной литературы русского Средневековья, не только играли большую роль в общем потоке духовного воспитательного воздействия, но и являлись выражением духовного развития Руси.

С именем митрополита Макария также связано редактирование и издание «Степенной книги», которая занимает особое место среди литературы рассматриваемого периода. Начало этому обширному летописному сборнику положил в конце XIV в. митрополит Киприан (около 1336–1406 гг.), известный как сторонник князя Василия I, активно способствовавший приобщению Руси к культуре южных славян и Византии. Под руководством митрополита Макария данный сбор-

ник был дополнен и окончен. Составленная по материалам летописей, хронографов, родословных книг и других документов, «Степенная книга» включала в себя систематическое изложение русской истории от Владимира I Святославича до Ивана IV, а также биографии представителей светской и духовной власти. Содержание книги имело строго правительственный, официальный характер и было направлено на утверждение в обществе высокого представления о царской власти, которое сложилось в XVI в.

Из литературных произведений, написанных самим Макарием, сохранилось небольшое число красноречивых слов и поучений, которые отличаются поразительной для того времени простотой и безыскусностью изложения, в чем выразилась удивительная способность митрополита говорить понятно для всех. Главный вклад Макария в область духовной словесности состоял в том, что он окончательно утвердил в агиографических произведениях направление нравственного назидания, когда на первый план слагатели житий стали выдвигать идею именно морального воздействия на читателя. Заменяв бесхитростное изложение витиеватым «плетением словес», а народный язык – церковнославянским, на место прежней краткой молитвы Макарий ставил похвальные слова в честь святого, за которыми следовало описание чудес, совершавшихся по его кончине в разные времена. Такой характер стали носить как переделки старых редакций, так и вновь составленные при Макарии жития. Пробыв на посту митрополита 21 год, Макарий всемерно способствовал развитию Русского государства и культуры.

Одним из самых обширных отделов христианской литературы этого времени были жития святых. Собранные в них сведения о жизни и деятельности подвижников рассматривались христианской церковью в качестве действенного средства назидания с первых лет введения христианства на Руси. Причиной популярности житий, прославляющих святых подвижников, в рассматриваемое время стало распространение монашества и рост количества монастырей. Особенностью житий XVI в. являлось то, что их авторы не просто сообщали факты из жизни святого через призму своих церковных воззрений и восхваляли его, а старались знакомить с церковными, общественными и государственными условиями, в которых началась и развивалась деятельность святого. Примером такого произведения может служить

«Житие Михаила Клопского», одного из наиболее почитаемых новгородских святых, переработанное в 1537 г. по поручению архиепископа Макария светским книжником Василием Тучковым. Начав житие от сотворения мира и Адама, Тучков знакомил своих читателей с историей христианского просвещения, останавливался на факте посещения Руси апостолом Андреем, который благословил Киевские горы и, предрекая возвеличивание этого места, водрузил здесь крест, прославлял «великий и славный» Новгород, а также архиепископа Макария, поручившего ему написать житие Михаила, и лишь затем обращался к раскрытию своего замысла относительно жизни и деятельности святого. Наряду с описанием жизни и поведения праведника, отличавшегося кротостью и смирением, автор жития включил в произведение нравоучения, которые произносил Михаил. Также в житии упоминаются герои греческих мифов, приводятся факты из мировой истории, даются ссылки на философские трактаты. Все это свидетельствовало об укреплении личностного начала в форме такого культурно-исторического феномена, как святость, вследствие чего определение святых как праведников приобретало в народном сознании социальный смысл и становилось реальным и действенным фактором духовной жизни [90, с. 74].

Господствующее место в учительной литературе занимали многочисленные переводы из сочинений святых отцов, которые выполнялись русскими переводчиками или приходили со славянского Юга. Особым почтением пользовались религиозно-философские сочинения Василия Великого, Дионисия Ареопагита, Григория Богослова, Иоанна Златоуста. Из произведений этих авторов образованный русский читатель узнавал, например, о принципах христианской космологии, изложенных в «Шестоднев» Василия Великого, или об иерархическом устройстве универсума и церкви, о чем писалось в сочинениях Дионисия Ареопагита, завезенных в Россию в славянском переводе митрополитом Киприаном.

Одним из наиболее широко распространенных сборников христианско-назидательного характера по-прежнему оставался «Измарагд». Как отмечает А. И. Клибанов, разделяя мнение более ранних исследователей, в частности А. С. Архангельского и В. А. Яковлева, особенностью «Измарагда» была одухотворенность веры как примета времени, акцент на внутреннем содержании культа и внутреннем ду-

ховном исполнении христианских добродетелей [90, с. 21]. «Измарагд» предназначался в первую очередь для приходского духовенства, а также для домашнего чтения мирян. Это была своего рода настольная книга, в которой обсуждались проблемы «правды» и «неправды», бедности и богатства, труда и собственности, нравственные нормы жизни и многое другое. Главная цель этого произведения, как пишет А. И. Клибанов, заключалась в повышении уровня умственного развития среды, которую составитель хорошо знал, чему и соответствовало содержание памятника [90, с. 29].

Преобладающей формой статей-слов в «Измарагде» являлись поучения на какую-либо определенную тему: «о милостыне», «о покорении», «о гневе», «о зависти», «о богатых и немилостивых» и т. д. По мнению В. П. Адриановой-Перетц, «Измарагд» обнимал «... весь круг вопросов общественной и личной морали средневековья, в ее существеннейших сторонах» [3, с. 11]. Особенностью «Измарагда» XVI в. было то, что в нем становилось все заметнее внимание к запросам мирского читателя за счет сокращения иногда освещения церковных вопросов. В этой своеобразной энциклопедии восхвалялась моральная и материальная польза труда, обличались «немилостивые» и скупые богатые и несправедливо добытое ими богатство, давались наставления «властелям», какими им надлежит быть, чтобы заслужить повиновение, и т. д. Это была книга скорее для домашнего, а не для церковного чтения [3].

Почтения «Измарагда», как и вся дидактическая литература, к которой относились сборники христианско-назидательного характера «Златоструй», «Златоуст», «Пчела», учили «должному» и предостерегали от недостойных поступков. Они постоянно напоминали о полной ответственности человека за свои дела, проводя через произведения, собранные в этих сборниках, мысль о «страхе господнем» и «страхе божьем», о непрерывной ответственности за свою земную жизнь.

Другой наиболее массовый жанр учительной литературы составляли покаянные книги. В них были обозначены грехи, в которых верующему нужно было каяться своему исповеднику. Особенностью покаянных книг рассматриваемого периода было то, что начиная с XV в. в них появилось разделение грехов по полу, возрасту, семейному положению, а в XVI в. стал учитываться социальный статус исповедуемого. Для истории педагогики данный источник ценен с точ-

ки зрения того, что список грехов, представленный в каждом из изданий (начиная с XVI в. появился перечень грехов и для детей), включал те недостатки, с которыми предстояло бороться, это был своеобразный критерий меры нравственности и добропорядочности каждого человека, что, несомненно, носило воспитывающий характер.

Еще одним значительным событием времени, которое помогает понять духовное мироощущение эпохи и определить то место, которое занимали в нем представления о воспитании и обучении, стало издание «Домостроя». Согласно предположениям историков, «Домострой» был составлен протопопом Благовещенского собора в Кремле Сильвестром, близким по духу молодому Ивану IV и довольно известным деятелем XVI в. Говоря об авторе «Домостроя», Н. И. Костоматов писал: «Мы видим тут человека благодушного, честного, глубоко нравственного, чистого и доброго семьянина, превосходного хозяина. Царь XVI в., взявши себе за образец “Домострой” и приложив его дух к государственному строению, был бы идеалом своего времени и вполне мог бы стать виновником благосостояния и счастья подвластного народа» [115, с. 18].

Целиком повторяя требования, предъявляемые к совершенному христианину религиозно-учительной литературой, в частности словами «Измарагда», «Домострой» проводит через все свои разделы тему любви к «слабым, низшим, подчиненным» и тему нелицемерной заботы о них, что, по словам Н. И. Костомарова, и было самой характерной чертой этого памятника, с чем трудно не согласиться. Сознавая мерзость рабства и отказавшись от владения рабами, автор «Домостроя» то же завещает своему сыну: «Я всех своих рабов освободил и наделил, я чужих выкупал из рабства и отпускал на свободу. Все бывшие наши рабы свободны и живут добрыми домами; а домочадцы наши, свободные, живут у нас по своей воле» [Цит. по: 115, с. 18]. Заботясь о дальнейшей судьбе «оставленных сирот и убогих мужского и женского пола и рабов», автор не только «воскормил и вспоил до совершенного возраста», но и «выучил их, кто к чему был способен, многих грамоте, писать и петь, иных писать иконы, иных книжному рукоделию, серебряному мастерству и иным рукоделиям, а некоторых научил торговать разною торговлею» [Цит. по: 115, с. 18]. Результат всех этих добрых дел – «кто к чему способен по природе и чем кому Бог благословил быть», тот тем и стал в жизни: «те рукодельни-

чают, другие торгуют в лавках, многие ездят для торговли (гостьбу деют) в различных странах со всякими товарами» [Цит. по: 115, с. 18].

Воспитательные прерогативы семьи «Домострой» закреплял в разделах, специально посвященных воспитанию, развивая в них наставления слов «Измарагда» об обязанностях родителей, воспитывающих детей. В разделах «Наказание от отца к сыну», «Како чтити детям отцов своих духовных и повиноватися им», «Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе божии», «Како дети учити и страхом спасти» даны достаточно подробное описание обязанностей родителей по отношению к своим детям, а также наставления детям по поводу их поведения и отношения к старшим. Так, родителям «Домострой» предписывает любить и беречь детей «яко же зеницу ока и яко своя душа», учить их страху Божию и всякому благочинию, с малых лет приучать к домашнему труду. «Домострой» указывает и на средства обучения и воспитания, советуя родителям учить детей в строгости – «уча и наказуя», ибо «наказуй дети во юности, покоит тя на старость твою». В качестве награды родителям за воспитание детей в страхе Божьем, в «благорассудном учении, всякому разуму и вежеству, и промыслу, и рукоделию» «Домострой» обещает помилование от Бога, благословенье от священного чина, а от добрых людей – похвалу. Наставляя детей, «Домострой» советует им быть «...во всяком христианском законе, и во всякой чистой совести и правде; с верою творяще волю божию и храняще заповеди его; себе утверждающе во всяком страхе божий и в законном жительстве» [6, с. 223–225].

«Домострой» учил также, как надлежит обращаться с прислугой. «Как свою душу любить, так следует кормить слуг и всяких бедных. Пусть хозяин и хозяйка всегда наблюдают и спрашивают своих слуг об их нуждах, о еде и питии, об одежде, о всякой потребе, о скудости и недостатке, об обиде и болезни, помышлять о них, пещись сколько Бог поможет, от всей души, все равно, как о своих родных» [Цит. по: 245, с. 9]. Не ограничиваясь этим, автор приказывает заботиться о нравственном и отчасти об умственном развитии слуг. Он призывает к доброму отношению к слугам, к верности в семейной жизни, к силе противостояния порокам.

Главная идея, которая проходит через все произведение, – это идея сакрализации внутреннего микромира человека, наполнение его знаками святости, стремления к духовной мудрости. «Страх божий

всегда имей в сердце своем и память смертную, всегда волю Божию творить и по заповедям его ходить; достоин всякому христианину готову быти в добрых делах, в чистоте и покаянии и во всяком исповедании, всегда чающе часа смертного» [Цит. по: 245, с. 9].

Поддерживая и продолжая, таким образом, главную мысль, выраженную в учительной литературе Московского царства, «Домострой» дает педагогический ответ на вызов времени, указывая, как следует решать задачи воспитания истинного христианина и верного подданного. Ориентир на ветхозаветный идеал, связанный с безусловной покорностью воле родителей и наставников, приоритет развития эмоционально-волевого начала, пробуждение религиозного чувства, стремления к праведной жизни как нельзя лучше соответствовал духу эпохи и закреплял ценностную основу русской централизованной государственности. Что касается развития разума и овладения знаниями, то они пока не входили в число первостепенных задач. Преобладание мифологического сознания вело к недооценке научного знания. Сравнивая его с простым любопытством, церковь противопоставляла «эллиническую образованность» христианской вере, считая ее главным делом в жизни человека, способствующим спасению его души. Единственным же источником знания и божественного промысла называлось Священное Писание.

Ортодоксально настроенное духовенство осуждало не только «эллиническую образованность», но и те новые веяния, которые вызвали усиливающиеся связи с иностранными государствами. Продолжающиеся развиваться при Иване Грозном дипломатические и культурные отношения с Западной Европой стали немаловажным фактором, оказавшим влияние на развитие культуры и просвещения в середине XVI в. Среди стран, с которыми Москва поддерживала отношения, были Швеция, Дания, Германия, а впоследствии, начиная с 1553 г., и Англия. Свободно жившие в Москве иностранцы пользовались благосклонным отношением царя, который видел в этом возможность ввести через иностранцев полезные новшества в русскую жизнь. Среди этих новшеств были использование зарубежной техники (в основном голландской и английской), введение военных усовершенствований, перенятых из опыта зарубежных стран, т. е., другими словами, внедрение тех достижений западной культуры, которые могли поднять военную и хозяйственную мощь Московского государства [81, с. 421].

Влияние иностранцев распространялось на быт и нравы простого населения, что происходило во время общения с купцами, а также с теми иноземцами, которые начали достаточно широко расселяться по русским городам. При этом русское население перенимало у иностранцев не только стиль одежды, но и манеры поведения, училось их языку.

Немаловажным фактором, способствовавшим укреплению и развитию Московского государства, стало книгопечатание, закрепившее нормы книжности и подчинившее ее правительственной монополии. После открытия Иваном Федоровым (около 1510–1583 гг.) в 1563 г. типографии в Москве наряду с церковными книгами стали издаваться первые учебники, научные трактаты и небольшие энциклопедии. Примечательно то, что первые московские печатные книги, как пишет М. Н. Тихомиров, не были простым подражанием западноевропейским образцам. В их внешнем виде сразу же отразились «...типичные особенности московской культуры с ее разнообразными иноземными связями и умением перерабатывать иноземные новшества во что-то свое, русское, новое и замечательное» [235, с. 267]. В этом отношении наиболее выделяется первопечатный «Апостол», эффектный внешний вид которого послужил в дальнейшем образцом для печатных книг, выпускаемых в Москве.

Продолжив печатную деятельность в 1574 г. во Львове и в 1580–1581 гг. в Остроге, Иван Федоров издал знаменитые буквари, впитавшие опыт учительской работы мастеров грамоты предшествующих веков. В послесловии к «Букварю» 1574 г. Иван Федоров изложил некоторые методические требования к использованию этих изданий. «Само название послесловия – “Обращение к детям и родителям” – говорит о том, что букварем могли пользоваться и дети и родители, а обучение грамоте рассматривалось как дело семейное» [78, с. 156].

С введением книгопечатания цель «обобщающих предприятий», способствующих укреплению и развитию Московского государства, подъему самосознания, духовному становлению нации, казалось, была достигнута. Идеал общественного и государственного устройства, который имел в своей основе идею богоизбранности царя, утверждал неограниченную волю монарха и требовал воспитания верных подданных, в середине XVI в. был создан и нуждался в закреплении.

В этом принимала участие, в частности, вся литература второй половины XVI в. Летописи велись с большой тщательностью и полностью и послушно реагировали на изменения в государственной политике. Одним из наиболее значительных сводов этого времени считается многотомный Лицевой Никоновский свод (70-е гг. XVI в.), соединивший в себе все предшествующее летописание, за что и получил название исторической энциклопедии. Созданный на основании переводных византийско-славянских всемирных хроник, московских летописных сводов, правительственных документов и записей, Лицевой Никоновский свод должен был, по замыслу его составителей, «представить летопись человечества от сотворения мира» и «...показать, как “десница бога” вела Русь к величию и могуществу, к полному слиянию в единое государство, к окончательной победе над неверными агарянами и счастливым дням Ивана Васильевича, наследника не только своих прародителей, но и самого Августа, кесаря мировой империи» [Цит. по: 81, с. 446–447]. Среди составителей Лицевого Никоновского свода были приближенные царя и дьяки, а также придворные иконописцы, иллюстрировавшие свод под руководством митрополита Макария и попа Сильвестра, наиболее образованных советников Избранной рады.

Другая не менее значимая летопись, названная «Летописец начала царства царя и великого князя Ивана Васильевича от отца его преставления блаженного и приснопамятного великого князя Василья Ивановича всея Руси в иноцех Варлаама», также была посвящена прославлению власти царя, описанию многочисленных войн, которые вел Иван Грозный, в частности взятию Казани, а также событиям внутренней жизни Московского государства. Помещены были в «Летописце...» послания и речи митрополита Макария, осуждавшего боярские междоусобицы, местничество и другие неблагоприятные поступки, которые показывали настроение боярства этого времени.

Результатом расцвета так называемого идейного летописания, которое к 70-м гг. XVI в. постепенно идет на убыль, хотя темы его продолжают осмысливаться в ряде других произведений и их переработок, стало окончательное утверждение в народном сознании проповеди политического и религиозного могущества [81, с. 460].

Небывалый расцвет получили произведения публицистического характера. Темы, которые поднимались в этих произведениях, в основ-

ном отражали общегосударственные интересы, базирующиеся на целом комплексе богословских, правовых и исторических представлений. Примером таких произведений были сочинения Максима Грека, написанные им в этот период (конец 40-х – 50-е гг. XVI в.). Признавая светскую и церковную власти божественным даром и следуя византийской традиции, писатель-публицист настаивал на сохранении тесного союза и взаимной согласованности между ними. Максим Грек обличал отрицательные стороны русского быта и среди основных недостатков называл стяжательство монастырей, лихоимство, религиозный формализм, а также колдовство, присущие современной ему русской жизни. Деятельность Максима Грека в Московском государстве не прошла бесследно. Его богатый жизненный опыт, знание противоборства различных социальных сил начала XVI в. способствовали тому, что его «практическая» мораль носила «...ярко выраженный, отчетливый и вполне осознаваемый им самим социальный характер, она связана с социальной практикой. Его нравственные нормативы обращены к различным общественным группам, а также к лицу, находящемуся на вершине социальной иерархии, – к самому царю» [213, с. 327]. Критика общественных явлений со стороны Максима Грека отразилась на постановке многих вопросов знаменитого Стоглавого собора.

Труды Максима Грека в области грамматики легли в основу руководств по ее изучению: «Начало грамоты греческой и русской», «Предисловие о буквице, рекше о азбуце», «Беседа о учении грамоте», «Сказание грамотичным степеней» и т. д.

Литература, призванная оформлять идеологию Московского государства, вносила, таким образом, свою лепту в решение вопросов, которые ставила жизнь. Она создавала, как писал Д. С. Лихачев, идеалы поведения, идеалы личности, идеалы быта и государственного устройства, становилась глашатаем жизненных ценностей, устройте-лем идеального единого распорядка и уклада жизни [162, с. 5]. Продолжая традиции предшествующих веков, когда интерес к христианской нравственности как норме жизни человека был преобладающим, книжная культура времени Ивана Грозного, рассматривая проблемы острого социального характера, давала им свою нравственную оценку. Идеалы добра и зла, должного, справедливости, отраженные в литературе рассматриваемого периода, выступая в качестве идейного

обоснования нравственных норм, выполняли функцию регулятора действий человека в средневековом обществе и фактически задавали образ идеальной личности, к которой общество должно было стремиться во имя осуществления своих целей. И если официальная литература пыталась закрепить все существующее в пышных формах и грандиозных размерах, то так называемая неофициальная литература «...стремилась все государственные вопросы сделать предметом общего обсуждения, требовала разумного обоснования всего существующего, основывалась на представлениях о необходимости подчинения всего существующего в социальной и государственной жизни доводам разума» [130, с. 167].

Примером этого могут служить сочинения писателя-публициста конца 40-х гг. XVI столетия Ивана Пересветова, творчество которого является прямым свидетельством становления русской гуманистической мысли не только на пути «возрождения» античных авторитетов, но и на пути творческого освоения культурного наследия родной страны [159, с. 226]. Знакомство Пересветова с Античностью, возможно, состоялось в молодости, большую часть которой ему пришлось провести, служа в Польше, Венгрии и Молдавии. Этим многие исследователи творчества Пересветова объясняют наличие в его сочинениях идей, созревших под влиянием гуманизма и Реформации. Творческое освоение отечественного культурного наследия было связано со стремлением публициста, критикующего современную ему действительность, создать свою собственную теорию построения царства справедливости на Русской земле.

Представляя собой законченную, отмеченную ярко выраженным авторским отношением к отбору фактов и их трактовке систему воззрений, сочинения Пересветова затрагивали чрезвычайно важные для жизни страны проблемы. Исследователь его творчества В. Ф. Ржига датировал сочинения публициста в следующем хронологическом порядке: «1) Сказание о последнем византийском императоре Константине, с введением, которое представляет собою тенденциозное истолкование знамения (бой орла со змием), начинающего повесть Нестора-Искандера о взятии Царьграда турками (1546–1547 гг.); 2) Сказание о греческих христианских книгах, отнятых было у патриарха Анастасия Магметом-султаном, который затем “снял образец жития света сего со христианских книг” (1547 г.); 3) Сказание о Магмет-султани –

речи его и строй его царства (1547 г.); 4) Речи мудрых докторов и философов (1-я “книжка”) и воеводы волошского Петра (2-я “книжка”) (1548 г.); 5) челобитные (1549 г.)» [81, с. 489].

Основная тенденция сочинений Пересветова, составленных большей частью в виде обращений к царю, определена им следующим образом: «...во всем правды придерживаться и за веру христианскую крепко стоять» [215, с. 189].

Считая лучшей формой государственного устройства «единодержавие», Пересветов верил, что путь к идеальной жизни лежит через умножение веры христианской и укрепление власти царя. Государь в его представлении – всевластный повелитель, идеальный монарх-правдолюбец, отец своих верных слуг и благодетель своей страны, превративший ее в государство правды. Ценность правды стояла на высшей ступеньке иерархии ценностей Пересветова. Правда для него сильнее веры, это олицетворение самого Бога. Власть же самодержца, способного справедливо наказать любого независимо от его чина, может, по мнению Пересветова, оградить подданных от неправоудия вельмож, способствуя воцарению правды в государстве: «Бог любит правду больше всего; нельзя царю царством без грозы управлять» [215, с. 185]. Твердо веря в то, что социальное неравенство не способствует укреплению государства и противоречит евангельским заповедям, так как «в царстве, где люди поработены, там люди не храбры и в бою против недруга не смелы: ибо поработенный срама не боится и чести себе не добывает, силен он или не силен» [215, с. 189], Пересветов предлагает устранить кабальную зависимость и создать условия для свободного развития граждан.

Несовместимость истинной веры с неправедным образом жизни, излишества и чрезмерное материальное благосостояние, по мнению публициста, являются основными препятствиями на пути построения справедливого царства. Отсюда вывод, который делает Пересветов: каждый, в том числе царь и вельможи, должен жить скромно, зарабатывая на жизнь честным трудом. Соединение правды с христианским благоверием, устранение зла и несправедливости – вот путь, который, по мысли публициста, может привести к идеальному государственному устройству.

Во взглядах Пересветова звучит новый подход к человеку и новое объяснение его назначения. Отрицая принцип сословного деле-

ния, публицист противопоставляет ему тезис о «самовластии» человека, придав ему смысл данного от природы равенства людей: «Бог сотворил человека самовластным и самому о себе повелел быть владыкой, а не рабом» [215, с. 189].

Идеи Ивана Пересветова перекликались с мыслями Ермолая-Еразма, известного публициста 40-х гг. XVI в., который вошел в историю отечественной культуры как сторонник идеи свободы человека, идеолог и защитник крестьянских интересов.

Самыми известными из произведений Ермолая-Еразма являются составленный на основании Священного Писания и святоотеческих творений публицистический очерк «Благохотящим царем правительница и землемерие», «Слово о любви и правде и побеждении вражды и зла», «Слово к верным», «Повесть о Петре и Февронии», в которых звучат мотивы осуждения насильственного присвоения чужого труда, произвола вельмож, стяжательства и пороков монахов, прославляются праведные правители.

Достичь «благоугодия земли», т. е. благоденствия страны, и «умаления насильства» возможно, по Ермолаю-Еразму, путем соблюдения заповедей Господних, которые едины для всех, начиная от правителей и кончая простыми смертными. Ясно осознавая это, публицист пишет в «Повести о Петре и Февронии», что князь Петр и жена его Феврония правили, «...соблюдая все заповеди и наставления Господние безупречно, молясь беспрестанно и милостыню творя всем людям, находившимся под их властью, как чадолюбивые отец и мать. Ко всем питали они равную любовь, не любили жестокости и стяжательства, не жалели тленного богатства, но богатели Божьим богатством. И были они для своего города истинными пастырями, а не наемниками. А городом своим управляли со справедливостью и кротостью, а не с яростью. Странников принимали, голодных насыщали, нагих одевали, бедных от напастей избавляли» [177, с. 311].

Выступая против насилия и рабства, которые противоречат естеству человека, созданного по образу и подобию Бога, и являются тем самым преступлением против Бога, публицист призывал встать под «терпение» правды, вкладывая евангельский смысл в ее понимание.

Несмотря на противоречивость сочинений публициста, которая заключалась в провозглашении идеи равенства людей, обосновываемой общностью их происхождения, и в то же время неприятием идеи

индивидуальной и социальной свободы человека, в самоутверждении которого писатель усматривал источник социального и иного неравенства, Ермолаю-Еразму принадлежит новое и яркое слово в русской общественной мысли и литературе переломного XVI в. По мнению А. И. Клибанова, «...мир народной культуры он явил современному ему миру во всей силе своего публицистического и художественного дарования», оставаясь хранителем и блюстителем культурных традиций родного прошлого [91, с. 53].

В модели идеального общества, которую создали Иван Пересветов и Ермолай-Еразм, несмотря на некоторые различия их теоретических платформ, можно ясно увидеть и воспитательный идеал их устремлений. Это свободные и просвещенные граждане, которые под эгидой справедливого правителя посредством своего честного труда и соблюдения заповедей Божьих создают царство всеобщего благоденствия.

Обострение социальных и внутривластных противоречий во второй половине XVI в., а также накопление практических знаний способствовали пробуждению критического отношения к религии. Одним из ярких явлений русской общественной и философской мысли этого периода было выступление еретиков, во взглядах которых проявились первые попытки выйти за рамки традиционных религиозных представлений о природе и обществе. Несмотря на то что на Соборе 1504 г. еретики были осуждены и многие из них казнены, ереси продолжали существовать и находить сторонников среди русских людей. В царствование Ивана Грозного во главе возродившейся ереси стояли светский книжник Матвей Башкин и монах из беглых холопов Феодосий Косой.

Имя русского вольнодумца середины XVI в. дьяка Матвея Семеновича Башкина стало известно в истории русской публицистической мысли благодаря его «недоуменным вопросам», которые он поставил перед своим духовником – священником Благовещенского собора Симеоном. Опираясь на слова Евангелия, Башкин говорил священнику о необходимости проводить в жизнь евангельские наставления о любви к ближним, смирении, кротости. Продолжая мысль Нила Сорского о самосовершенствовании, Башкин утверждал, что священники, воспитывая верующих, должны не только читать священные тексты, доводя до паствы слово Божье, но и свято соблюдать эти заповеди. Главную опасность для власти представляли рассуждения и действия Матвея Башкина,

впервые открыто направленные против закабаления одних христиан другими. Они требовали немедленного и решительного пресечения. На церковном Соборе 1553 г. Матвея Башкина и сочувствующих ему обвинили в ереси. Башкин был арестован и заключен в Волоколамский монастырь. Бежав из заключения, в Литве он продолжил впоследствии свою деятельность вместе с А. М. Курбским.

Феодосий Косой, еретик, монах Кирилло-Белозерского монастыря, был беглым холопом одного из царских вельмож. Познакомившись в Белозерском монастыре с идеями Нила Сорского, он стал распространять «новое учение», в котором отвергал феодальную церковь, основные догматы, обряды и таинства, а также отрицал феодальные отношения господства и подчинения, утверждал равенство всех людей и выдвигал требование имущественного равенства. Самое главное в его учении заключалось в признании за каждым человеком способности к «разуму духовному» и права на его обретение. «Письмо половца Ивана Смеры», написанное одним из учеников Феодосия – Андреем Колодынским, в котором были изложены взгляды Косого, явилось первым документом русского свободомыслия.

Особое место в публицистике второй половины XVI в. занимают сочинения представителей враждебных политических идеологий – царя Ивана Васильевича Грозного и князя Андрея Михайловича Курбского, в творчестве которых рассматривались проблемы, связанные с вопросами управления государством, обсуждались нравственный смысл государственной власти и образ идеального правителя.

Князя А. М. Курбского (1528–1583), государственного деятеля, писателя и переводчика, Н. А. Добролюбов назвал одним из первых российских западников. Литературная деятельность А. М. Курбского сложилась под влиянием традиций его семьи (его дядя по матери – В. М. Тучков – переписал в 1537 г. житие Михаила Клопского и был знаком с Максимом Греком; дед был близок с известным писателем бароном Герберштейном, цесарским послом в Москву), а также той атмосферы почитания литературы, которая царила в придворном окружении государя. Среди наиболее известных литературных произведений А. М. Курбского – мемуарный памфлет «История о великом князе Московском» (1573) и три обличительных послания «лютому самодержцу», составивших вместе с двумя ответами Ивана IV уникальный литературный памятник.

Бежав в Литву от опалы царя (1564), князь Андрей активно занялся самообразованием. Среди книг, которые он читал, были «Физика» и сочинения по этике Аристотеля, святоотеческие сочинения, переведенные на латинский язык в Италии, но еще не известные в Москве, и др. А. М. Курбский перевел отрывки из трудов блаженного Иеронима и Амвросия Медиоланского, труды (жития и слова) Метафраста, «Богословие» и «Диалектику» Дамаскина, составил из слов Иоанна Златоуста сборник «Новый Маргарит» и Псалтырь с толкованиями, снабдив «Новый Маргарит» своим предисловием [81, с. 498]. В предисловиях и «сказах» – кратких комментариях, которыми князь снабжал свои переводы, достаточно полно раскрывались его религиозные и философские убеждения. К собственным литературным произведениям А. М. Курбского относятся шедевр обличительной публицистики «История о великом князе Московском», множество разных посланий, среди которых послания к Ивану Грозному занимают особое место. Отстаивая идею «Святорусского царства», А. М. Курбский видел единственную возможность дальнейшего развития страны в соблюдении законности, признании прав родовой знати и координации действий царя сословно-представительными органами, близкими к Земским соборам.

Проблема самовластия человека также интересовала А. М. Курбского, видевшего в самом факте существования государственной власти опровержение этой идеи. Несмотря на то что самовластие человека князь понимал в рамках сословного положения людей, в полемике с Иваном IV он не пренебрег возможностью обвинить противника в злоупотреблении самовластием, дарованным человеку Богом. Кроме того, именно в самовластном человеческом «действовании» А. М. Курбский видел развитие разума человека, в чем проявляется замечательная попытка мыслителя доказать естественность человеческого ума [56, с. 40].

В эмиграции А. М. Курбский много внимания уделял вопросам школьного образования. В созданном вместе с К. К. Острожским в 1580 г. училище в Остроге наряду с обучением чтению и письму вводится преподавание греческого, русского, латинского и польского языков, а также учреждаются классы грамматики, риторики, поэтики, диалектики, богословия. По образцу именно этого училища в конце XVI в. возникают учебные заведения во Львове, Минске, Бресте и Могилеве. В просветительской деятельности проявлялось твердое убеждение А. М. Курбского

в необходимости всемерно развивать образование народа, вера в то, что просвещение – путь России к процветанию.

Идеал общественного устройства утверждался и в творчестве самого царя – одного из наиболее ярких мыслителей Московской Руси начиная с 60-х гг. XVI в. По мнению многих историков, Иван Грозный развивал свое литературное творчество благодаря тесному сотрудничеству с митрополитом Макарием и близкими к нему просвещенными людьми этого времени. Будучи от природы человеком во многих отношениях блестящих дарований, Иван Грозный обладал незаурядным умом, организаторскими способностями, талантом полемиста. Под руководством Макария Иван Васильевич развивал свои читательские интересы, знакомился с идеями государственности, «над которыми доминировала теория единого вселенского православного царства». Макарий и его единомышленники подняли эту теорию «на вершину пафоса, снабдив ее пышным литературным выражением». Результатом стало то, что «риторика макарьевской школы пробудила в Иване Васильевиче чувство стиля, а чтение давало ему не только опору для идеи, но и звало его самого к литературному творчеству» [81, с. 415].

Излагая свои взгляды по вопросам самодержавия в многочисленных посланиях, прежде всего А. М. Курбскому, а также в духовном завещании детям, Иван Грозный подкреплял свои утверждения многочисленными цитатами из Библии и произведений отцов церкви, приводил примеры из мировой истории. Отстаивая законность своего восшествия на престол, царь обосновывает необходимость самодержавия божественной природой царской власти. «Самодержавства нашего начало от святого Владимира; мы родились и выросли на царстве, своим обладаем, а не чужое похитили, русские самодержцы изначала сами владеют своими царствами, а не бояре и вельможи» [Цит. по: 81, с. 501].

Несмотря на то что в обязанности царя, как их определял Иван IV, входила забота о «телах и душах других людей», доказательством чего служили «признаки политической мудрости и попечения о нравственном и материальном благосостоянии народа» [115, с. 7], во вторую половину своего царствования, как пишет Д. И. Иловайский, Иван Грозный «...менее всего заботился о народном образовании, своим тиранством и самодурством, напротив, способствовал еще большему умственному невежеству и нравственному огрубению» [70, с. 503]. Обратной, темной стороной народной жизни сделались

«...гнет и насилие со стороны высших начальственных лиц, раболепие и забвение человеческого достоинства со стороны низших, подчиненных и слабых» [70, с. 503].

В 1572 г. выходит духовное завещание Ивана Грозного его сыновьям, написанное после новгородско-псковской трагедии и казни изменников и ярко свидетельствующее о личной трагедии самодержца. Устав от постоянной борьбы с врагами, которые его окружали, царь сообщает о своих чувствах, начиная завещание следующими словами: «Тело изнемогло, болезнует дух, струпы душевные и телесные умножились, и нет врача, который бы меня исцелил; ждал я, кто бы со мною поскорбел, – и нет никого; утешающих я не сыскал, воздали мне злом за добро, ненавистию за любовь» [Цит. по: 81, с. 508]. Как пишет Д. Свак, одной из причин личной трагедии царя «...стало непримиримое противоречие между усвоенной с фанатичной верой и в иррациональной полноте идеологией самодержавия и реальным положением», в котором оказались страна и он сам [206, с. 177]. Поэтому в первую очередь царь советует сыновьям любить и поддерживать друг друга: «Се заповедаю вам, да любите друг друга». Кроме того, царь считает необходимым научиться всякому делу, «...так вам люди и не будут указывать; а если сами чего не знаете, то вы не сами станете своими государствами владеть, а люди» [Цит. по: 206, с. 177].

Несмотря на преобладавший в московской культуре традиционализм, боязнь западного, католического религиозного влияния и «латинской образованности», перемены в отношении к знанию, которые стали наблюдаться в стране еще с конца XV – начала XVI в., были заметны и во времена Грозного. Среди переводной литературы этого времени наиболее видное место занимают сочинения по географии, истории, а также космографические сочинения. Перевод книг по географии, таких как «География» Помпония Мелы, «Хроника чудес» Конрада Ликостена, преследовал в первую очередь практические цели. «Хроника всего света» и «Космография» Мартина Бельского прочно вошли в русскую историческую литературу, в частности в состав позднего «Хронографа», где дополнили раздел естественно-исторических и географических сведений. Несмотря на то что элементы суеверия и фантастики все еще присутствовали в этих разделах, в них уже не было нравочений и отсутствовали богословские сопоставления. Назначение этих книг состояло в удовлетворении научной любознательности читателя.

Сведения из «Хроники...» Мартина Бельского, как и из других западных географических и исторических сочинений, пополняли и русские азбуковники (энциклопедические словарики). Несколько статей по астрономии, переведенных во второй половине XVI в., продолжали сообщать русскому читателю наполовину астрономические, наполовину астрологические сведения. Интерес Грозного к богословским вопросам, возможно, определил перевод нескольких средневековых богословских сочинений (прения Афанасия Великого с Арием, сочинение Лактанция «О гневе Божиим» и т. д.).

Другим богатейшим источником духовной культуры, позволяющим приблизиться к пониманию идейных оснований воспитания и обучения рассматриваемого периода, являются фольклорные произведения. Все многообразные жанры фольклора: мифоэпическое творчество, эпос, волшебные и бытовые сказки, исторические предания и исторические песни, былины, духовные стихи, пословицы и поговорки, выстраивающие эволюционный ряд поступательного развития русской народной духовной культуры Средних веков, выступали, как и много столетий назад, действенным средством воспитания. Воспеты в этих произведениях нравственные идеалы и ценности средневекового общества оказывали воспитывающее воздействие, причем не только на детей, но и на взрослых, формируя национальное самосознание русского народа, укрепляя его единство.

На эпоху Ивана Грозного падает расцвет эпической поэзии, главной темой которой стали события царствования Ивана IV. Отражая утвердившееся в сознании русского народа превосходство над исконным врагом, эти произведения, в частности исторические песни, прославляли военные подвиги (например, цикл песен, посвященных взятию Казани), описывали эпизоды из жизни царя и его окружения. Продолжал развиваться и такой жанр устного народного творчества, как сказка. Среди тем, которым были посвящены русские сказки этого периода, тема прославления царя, любящего народ и запросто обращающегося с ним, щедрого на награды, но жестокого по отношению к боярам, подозреваемым в измене, занимала особое место [81, с. 483]. В этом проявлялось свойственное русской ментальности представление о государстве как о большой семье, где царь обладал единоличной, сильной и справедливой властью. Наличие этих атрибутов было условием признания власти и солидарности с ней, готовности служить и подчиняться ей.

Таким образом, в идеале общественного и государственного устройства, утверждавшего неограниченную волю монарха, не было места отдельной личности. Господствовавшие в обществе идеи политико-социологической доктрины иосифлян, победивших нестяжателей, способствовали утверждению в православной культуре Московского царства идеала повиновения и покаяния. Идеал созидания Нила Сорского, проповедовавшего разумно-сознательное отношение к личной свободе как инока, так и каждого человека, рассматривавшего физический труд не как средство кабалы и принуждения, а как обязательную предпосылку «умного делания», близкого принципу «молись и работай», был вытеснен. В этом проявилась исторически обусловленная, закономерно необходимая смена вех, на пороге которой стояла Московская Русь, прощающаяся с вековыми обычаями и вековой церковной традицией, миром святости, служившим духовному формированию людей и их образа жизни. Постепенное разрушение средневековой православной традиции проявлялось в том, что государству «нужна была такая церковь, которая всем своим целым и всеми своими деталями вписывалась в его структуру», а от «...верующего требовалось быть не “христианской” личностью, как в минувшие века, а дисциплинированным адептом государства и церкви, следовавшим всему, чего требовали от него наружное благочестие и внешняя обрядовость» [90, с. 103–104].

Однако консервация традиции с помощью церкви не могла остановить движения культуры по пути, который уже прошли другие европейские страны. В Московском государстве все отчетливее стало определяться несоответствие отношения к государству и личности. Идея «самовластия души» как специфическая форма реализации идеи личности в средневековой русской культуре нашла отражение в творчестве инакомыслящих, вольнодумцев и еретиков, задав тем самым чрезвычайно высокий уровень развития отечественной гуманистической мысли.

4.3. Особенности соотношения индивидуального и коллективного в воспитании XVII в.

XVII столетие вошло в историю России как век перехода от средневековой культуры к культуре Нового времени. Внутренние процессы, происходившие в экономической и социально-политической жизни стра-

ны, определяя развитие русской культуры, оказывали непосредственное влияние на развитие образования и его идейных основ. В сфере экономики к данным процессам относились развитие земледелия и распространение его на новые области и связанный с этим рост товарности сельского хозяйства, превращение ремесла в мелкое товарное производство и возникновение первых русских мануфактур, углубление специализации отдельных районов и развитие торговли в стране, ведущие к складыванию единого всероссийского рынка. Новые явления в социально-политической жизни были связаны с ростом классовой борьбы, проявившейся в крестьянских войнах Болотникова и Разина, городских и казацких восстаниях; растущими противоречиями между дворянством, феодальной знатью и церковью; дальнейшей централизацией и укреплением государственного аппарата, ведущими к эволюции сословно-представительной монархии в направлении абсолютизма [120, с. 138–139]. Соседство с более развитыми западноевропейскими государствами, которые окружали Россию, наглядно показывало, насколько страна отставала в своем развитии. Ведя к осознанию необходимости развития просвещения в стране как средства реализации социально-культурных тенденций и перспектив общественного развития, эти перемены определяли направления изменений сущностного содержания составляющих парадигмы воспитания, усиливая значение личностного фактора, а также тенденций рационализации, которая коснулась многих областей жизни Российского государства.

Условно поделенный на три этапа: начальный этап (первая треть XVII в.) – время зарождения будущих черт новой русской культуры; второй этап (30–50-е гг. XVII в.) – время «равновесия» средневековой культурной парадигмы и формирующейся новой культурной идеи; третий этап (60–90-е гг. XVII в.) – начало противостояния новой и традиционной культур, этот век стал переломным моментом в развитии средневековой русской культуры и временем перехода к новым ценностно-смысловым основам воспитания и обучения. Базируясь на тенденции к обмирщению русской культуры, заключавшейся в ее постепенном освобождении от влияния церкви, разрушении религиозного мировоззрения и появлении рациональных элементов в картине мира средневекового человека, генезис идей, касающихся целей и содержания воспитания и обучения, а также форм и методов их реализации, неудержимо шел к дальнейшей фазе своего развития.

События начала XVII в., характер которых наиболее адекватно отражает принятый в отечественной историографии термин «Смутное время», став результатом сложнейшего переплетения духовно-нравственных, экономических, династических, сословных и национальных противоречий Московского государства, послужили толчком для поиска новых путей развития культуры. Созванный в 1613 г. Земский собор, отвергнув европейских кандидатов на царский престол, единогласно избрал царем Михаила Федоровича Романова и положил тем самым начало постепенному выходу из социального кризиса, восстановлению общественной системы. Новые преемники власти, понимая, что нравственное чувство всех слоев русского общества выступало против жесточайших мер, которыми власть сохранялась в России в эпоху Ивана Грозного, взяли курс на политику иного рода. Избрание на царство династии Романовых стало началом эпохи европеизации России, формирования духовных предпосылок русского Просвещения, создания идейных основ школы нового типа в Российском государстве.

Среди черт новой русской культуры, признаки которой стали проявляться в первой трети XVII в., Б. И. Краснобаев назвал ее светский характер, открытость, понимаемую как готовность и стремление к активному общению с другими культурами, изменение отношения к человеческой личности, ускорение темпов развития [119, с. 63]. Несмотря на то что эти прогрессивные веяния были еще очень слабы, чтобы радикально повлиять на изменение направления культурного процесса, они стали, как показывает анализ фактического материала, предвестниками всех тех важнейших изменений, которые, развиваясь на протяжении переходного века, привели к перелому в культуре в начале следующего столетия. Постепенно накапливаясь в культуре, эти черты и свойства подготавливали ценностно-смысловую парадигму в истории русской культуры, которая соответствовала наступающему Новому времени, и в ее рамках – новую парадигму воспитания.

Признаки светского характера культуры начали проявляться в результате возникновения противоречия между укоренившимся религиозным мировосприятием, подчинявшим человека религиозным догмам и тормозившим ход его естественного развития, и заложенным в человеке и обществе потенциальным стремлением к совершенству и саморазвитию, активизируемым в процессе жизнедеятельности в результате

складывания благоприятных для этого условий. Являясь закономерностью историко-культурного процесса, развитие светских элементов в жизни и культуре русского общества основывалось на реальных потребностях времени, когда «усложнявшиеся жизнь и деятельность, в особенности в городах, не могли уже удовлетворяться теми знаниями и умениями, которые были накоплены в предыдущие века, но оставались на уровне чистого эмпиризма» [119, с. 64]. Как писал С. М. Соловьев, «сознание экономической несостоятельности, ведшее необходимо к повороту в истории, было тесно соединено с сознанием нравственной несостоятельности» [229, с. 108]. В наиболее просвещенных кругах русского общества все яснее ощущалась потребность проникновения в глубь вещей и явлений, обращения к чувственному опыту и проверенному доводами разуму. Потребность учиться чувствовалась все сильнее и сильнее [229, с. 109]. Традиционные формы обучения грамоте дома или у мастеров грамоты, в качестве которых выступали главным образом представители низшего духовенства, удовлетворить эту потребность уже не могли.

Вступая в противоречие со свойственной традиционной культуре замкнутостью, боязнью нового и прогрессивного, зарождающаяся открытость русской культуры проявлялась в готовности и стремлении к активному общению с другими культурами. Возрастающий торговый обмен, усиливающиеся связи русских с иностранцами, увеличивающееся количество переведенных на русский язык иностранных книг свидетельствовали о диалоге культур, который, начавшись еще в прошлые века и пройдя различные стадии в своем развитии, вступал в новую активную полосу. Это вело не только к расширению представлений «русского человека о мире – о жизни, природных особенностях, научных, воинских и других явлениях культуры различных народов», но и к преодолению замкнутости, раздвижению кругозора, формированию светского подхода к действительности, воспитанию психологической готовности «...к активному общению с другими культурами вместо средневекового боязливо-настороженного стремления отгородиться от богопротивных еретиков, “латинян” и “лютеров”» [119, с. 66].

Открытость русской культуры проявлялась также в такой ее черте, как народность. Как отмечает Л. А. Черная, «обращение к народному пласту культуры, прослеживаемое в литературе, иконописании, декоративно-прикладном искусстве, говорит о свободном поиске

новых идей и форм в открытом пространстве переходного времени» [250, с. 59]. Значимость данного факта для развития идейных оснований воспитания и обучения заключается в том, что идеи народной педагогики, испокон веков присутствовавшие в отечественной педагогической традиции, получили новый толчок для своего развития и реализации. Новые темы, появляющиеся в народном творчестве и касающиеся главным образом важных исторических событий, значительные изменения, происходившие в жанрах произведений (в частности, социальная и сатирическая окраска сказок или широкая панорама исторических событий в сказаниях, преданиях и исторических песнях), не только точно выражали отношение простых русских людей к окружающей их действительности, но и давали представление об идеале человека позднего Средневековья, его нравственных установках. Так, в одном из интереснейших произведений начала века – «Сказании о киевских богатырях» – фольклорная основа легла в основу разработки героической и патриотической темы. Используемые в «Сказании...» мотивы русских былин об Илье Муромце и Алеше Поповиче, об Идолище и Тугарине Змеевиче позволили не только воссоздать образы любимых в народе национальных героев, но и передать настроение, возникшее в период начавшейся в 20–30-е гг. XVII в. стабилизации положения Русского государства.

Следующим признаком открытости культуры, который начал проявляться на рассматриваемом этапе, стало изменение отношения к человеческой личности, отмеченное возрастающим личностным началом и ценностью активной жизненной позиции. Приучившись в Смуту действовать самостоятельно и сознательно, общество уже не смотрело на себя, по словам В. О. Ключевского, «как на пришельцев, обитающих до поры до времени на этой территории, как на политическую случайность» [98, с. 63]. Мысль о государе-хозяине, утвердившаяся в XVI в., постепенно заменялась «новой политической идеей государя – избранника народа», придавая тем самым обществу больше самостоятельности и приводя к новому соотношению понятий «государь», «государство» и «народ» [98, с. 64]. Призывы активно действовать, защищая отечество во времена Смуты, звучали во многих литературно-публицистических произведениях этого времени. Так, автор «Новой повести о преславном Российском царстве» (начало 1611 г.), по версии С. Ф. Платонова – дьяк Г. Елизаров, по мнению

Я. Г. Солодкина – дьяк М. Поздеев, обращаясь к соотечественникам с просьбой помогать государю, призывает их: «Мужайтесь и вооружайтесь и совет меж собой держите, как бы нас от врагов своих освободити! Время, время пришло! Время приспело великое деяние-подвиг совершить и смело на страдание решиться... Станем храбро за православную веру и за все великое государство, за православное христианство и не предадим пастыря нашего и учителя, крепкого поборника веры православной... Если же ныне будем терпеть, время тянуть, то погибнем сами по себе, из-за своего нерадения и нерешительности» [152, с. 400].

Понимание необходимости активной личной позиции, которое начало утверждаться в сознании людей в ответ на требование времени, свидетельствовало о рационализации отношения не только к верховной власти, но и к решению проблем, поставленных жизнью. Среди тем, которые поднимались в литературе, особое место занимали темы, касающиеся анализа важных исторических событий Смутного времени, причем этот анализ проводился уже при более сильном чувственно-рациональном восприятии событий. Так, пытаясь объяснить причины трагических событий Смуты, осмыслить ход борьбы и оценить в ней роль разных исторических деятелей, авторы многих публицистических произведений, как отмечает Л. А. Черная, наряду с традиционным объяснением «падения» России в результате всенародного прегрешения отмечают реальную связь событий, людей и явлений, приведших страну к краю губительной пропасти [250, с. 53].

Одним из многочисленных примеров, подтверждающих вышесказанное, может служить повесть начала XVII в. «Иное сказание», написанная, как предполагают, одним из монахов Троице-Сергиева монастыря. Рассказывая о событиях этого периода, повесть не только отражает патриотический подъем, охвативший русский народ в эпоху польской интервенции, когда «русские люди не отступали и убивали многих, и даже утратив свое достояние, хотели, однако, снова видеть свое отечество таким, как раньше», но и содержит анализ вероломного поведения поляков и некоторых русских бояр, которые «...в сердце язвы лукавые скрывали: и потому, войдя в город Москву, мирные установления начали нарушать и народ христианский сильно озлобили; ибо и русские мятежники в этом им помогали» [44, с. 219]. Несмотря на то что в повести еще сильны традиционные мотивы (главный герой

«всемогущего бога на помощь призвал», и все закончилось победой также благодаря «воле создателя»), в ней дается рациональное объяснение причины победы народного героя «родом не знаменитого, но разумом мудрого, по имени Кузьма Минин» над врагом. Прославляя активную личную позицию героя народного ополчения, автор повести пишет, что он не только смог собрать «много войска, и полководца умелого в битвах, князя Дмитрия Михайловича Пожарского», но и, «сердца всех укрепляя [на борьбу] с врагами» своим личным участием и добрым отношением к людям, развеял «темные тучи столь великих нависнувших бед» [44, с. 220].

Чувственно-рациональное отношение к человеку, обществу, природе, которое начало закрепляться в российской действительности и отражалось в общественной мысли, литературе и искусстве, свидетельствовало о том, что ценность человеческой личности и ее развития начинала все активнее осознаваться в обыденной жизни. «Человек все больше выступал как сложное в нравственном отношении существо, связанное при этом с другими людьми, с обстоятельствами, приведшими его к тому или иному поступку, с бытовой обстановкой... Человек все более начинал восприниматься как конкретный индивидуум, в сложной обстановке быта и общества» [162, с. 7]. Все это указывало на постепенное расшатывание средневековых представлений о человеке, его месте в мире и смысле жизни и на появление признаков антропоцентризма, подчеркивающего решающее значение человека в выборе своего места в жизни, рассматривающего его центром и высшей целью мироздания.

Кризис средневековой системы ценностей вел к тому, что ценности истинного знания, стремления к прогрессу и развитию постепенно поднимались в иерархии ценностей общества, особенно той его части, в которой рациональный взгляд на вещи преобладал над традиционным. В начале XVII в. к таким людям относились служащие Посольского и других приказов, авторы многих публицистических и исторических сочинений о Смутном времени, представители купечества и талантливые мастеровые. К ним можно отнести нижегородца Никиту Федорова Фофанова, который еще в 1613 г. издал грамоту с рассказом о Смуте и призывом к просвещению русского народа, а позже, в 1615 г., работал в Москве над публикацией Псалтыри, реализуя тем самым свою просветительскую программу; автора второй редакции

«Хронографа» 1617 г., переводчика с польского и греческого языков Федора Гозвинского; Алексея Романчукова, служившего в Посольском приказе и бывшего в 30-е гг. XVII в. посланником в Персии, который, изучив за границей основы математических наук и латинский язык, по приезде на родину стал передавать свои знания соотечественникам [250, с 59–61]. Понимая, что массовое невежество низов и слабая образованность верхов являются тормозом развития страны, эти люди по мере своих сил и возможностей старались приблизить время культурных перемен в России.

Стремление выйти за рамки церковного миропонимания проявлялось в интересе к отвлеченному знанию – науке, в особенности к астрономии, философии, географии, которые давали объяснение устройства мира, а также в усиленной тяге к обобщению производственно-технического опыта. Несмотря на общую технико-экономическую отсталость в сравнении с передовыми странами Западной Европы, Русское государство уже в первой трети XVII в. достигло известных успехов в области развития техники. Рассмотрев проблему развития русской научной и технической мысли, Н. В. Устюгов на основании анализа большого количества источников пришел к выводу о своеобразной, самобытной постановке многих технических задач русскими мастерами и их умелом практическом разрешении [240].

Делая вывод из высказанного, следует подчеркнуть, что явные перемены, наблюдаемые во многих областях жизни Российского государства в первой трети XVII в., свидетельствовали о начале кризиса средневековой картины мира. Признаки новой культуры, которые начали активно развиваться на этом этапе историко-культурного процесса, прежде всего усиление ценностно-смыслового значения личностного фактора, стремление к открытости и динамизму, рационализация сознания, определяли направления изменений сущностного содержания составляющих парадигмы воспитания, а именно представлений о цели воспитания и обучения, содержании этих процессов, средствах достижения цели, отношениях учителя и ученика, что явственно стало проявляться на следующих этапах рассматриваемого периода.

Временем сосуществования в культуре нового и старого, когда новое прибавлялось к старому, не трогая его, выдающийся русский историк С. М. Соловьев назвал 30–50-е гг. XVII в. [229]. Для восстановления единства и порядка в государстве и обществе после Смуты особый

акцент делался на реставрации религиозных основ царства. Благодаря деятельности сложившегося в эти годы знаменитого «Кружка ревнителей древнего благочестия», в который входили протопоп Стефан Вонифатьев, будущий патриарх Никон, протопоп Аввакум, представители столичного и провинциального духовенства, а также светские лица Ф. М. Ртищев, Ш. Мартемьянов и др., проводилось упорядочение церковной службы, в церквах вновь были введены единоголосие и проповеди, которые ставили своей целью более осмысленное общение паствы с Богом. Долгие и пышные, торжественные церковные церемонии, призванные возродить незыблемость основ православия, поражали своим «благообразием» даже греков.

Стремясь возродить интерес к средневековой культуре, усилить ее позиции, а также сохранить падающий авторитет церкви и религии в народе, власть всячески боролась с языческими суевериями. Не случайно среди указов царя Алексея Михайловича, которые обычно мотивировались стремлением к сохранению общественной нравственности, наряду с указами о благочинном «стоянии в церкви», соблюдении христианских таинств и чтении «душеспасительных» книг издавались указы, запрещающие языческие праздники, увеселения, суеверия и скоморошество. «В воскресные, господские праздники и великих святых приходиться в церковь и стоять смирно, скоморохов и ворожей в дома к себе не призывать, в первый день луны не смотреть, в гром на реках и озерах не купаться, с серебра не умываться, олову и воску не лить, зерню, картами, шахматами и лодыгами не играть, медведей не водить и с сучками не плясать, на браках песен бесовских не петь и никаких срамных слов не говорить, кулачных боев не делать, на качелях не качаться, на досках не скакать, личин на себя не надевать, кобылок бесовских не наряжать. Если не послушаются, бить батогами; домры, сурны, гудки, гусли и хари искать и жечь» [Цит. по: 229, с. 123].

Эту же цель сохранения авторитета церкви и религии преследовала религиозная литература, издававшаяся на Печатном дворе. Сочинения о Николае Чудотворце (1640), «Пролог» (1641), «Маргарит» со словами и посланиями Иоанна Златоуста (1641), поучения Ефрема Сирина (1647) и другие произведения призывали к упованию на божественное начало и стремились утвердить истинные православные ценности.

Наряду с церковной литературой на Московском печатном дворе издавались произведения полемического, нравоучительного и светского характера. Примером таких произведений может быть названа «Повесть об Улиании Осорьиной» (30-е гг. XVII в.), написанная ее сыном муромским дворянином Дружиной Осорьиным. В этом произведении соединились черты традиционного жития и бытовой биографической светской повести. С соблюдением церковно-нравоучительной традиции в повести описывается, как складывался образ положительного героя, которым была Улиания Осорьина, какими качествами она обладала, вследствие чего стала чудотворицей, у гроба которой исцелялись больные. Именно благодаря своей «любви нелицемерной» к ближнему, которая проявлялась как в помыслах, так и в делах этой обычной русской женщины, заботливой матери, верной жены, она смогла стать святой, глубоко почитаемой людьми.

В «Повести о Марфе и Марии», также написанной в первой половине XVII в., своеобразно переплетаются свойственный средневековой литературе мотив создания с божественной помощью какой-нибудь святыни, в данном случае чудесного креста в соборе Архангела Михаила Унженского погоста, и светские элементы, связанные с сюжетом, посвященным судьбе двух муромских сестер. Как пишет в комментарии к этой повести Р. П. Дмитриева, обращая особое внимание на человеческие взаимоотношения, обусловленные бытом и нравами этой эпохи, «“Повесть о Марфе и Марии” – рассказ не о чуде, а скорее о психологии человеческих взаимоотношений» [164, с. 616], что, несомненно, свидетельствует о наличии новых, светских черт в этом произведении.

Назидательный характер носили бытовые повести, в первую очередь те, которые были посвящены проблеме взаимоотношений поколений. Вследствие того что именно молодежь в новых условиях острее чувствовала потребность в отказе от старых патриархальных правил, ее воспитание в духе средневековых нравоучительных религиозных традиций считалось для наиболее патриархальной части русского общества единственно верным путем сохранения устоев. Не умея понять и объяснить причины «нестроения великого», встревоженное сознание людей, воспитанных в духе средневековых религиозных воззрений, обращалось к усиленной проповеди патриархальных начал, примером чему может служить «Повесть о Савве Грудцы-

не», хотя и написанная в 60-е гг. XVII в., но отражающая события первой трети века. Повесть посвящена описанию жизненного пути выходца из купеческой семьи, который, нарушив моральные патриархальные устои, свернул с праведного пути. Несмотря на то что повесть выдержана в духе средневековой нравоучительной религиозной традиции и призывает молодых людей не отходить от старых моральных устоев, в чем видится главная причина опасности для них, веяние времени чувствуется и в ней. Жизнь во всем многообразии красок, любовь и страсть главного героя, описанные в повести, указывают на перемены, происходившие в русском обществе. Наличие в повести мотивов былинного эпоса и народных сказок, к которым обращается автор, способствует тому, что «многие эпизоды и образ самого героя получили яркое художественное воплощение, противоречащее традициям нравоучительной церковной книжности» [205, с. 199].

Проповедь патриархальных начал звучит и в «Повести о Горе-Злочастии», называющей одной из главных нравственных причин людских бедствий отказ от «отцова учения» и нарушение старых жизненных правил. Главный герой повести – выходец из богатой купеческой семьи, который, как Савва Грудцын, сталкивается с жизненными невзгодами и, не умея справиться с ними, обращается, согласно сюжету, к старым устоям, в соблюдении которых виделся единственный выход из «нестроения великого».

В кругу народного чтения во второй четверти XVII в. по-прежнему популярны были повести, возникшие на основе восточных сказаний и переработанные в традициях русского фольклора, примером чему может служить «Повесть о Еруслане Лазаревиче» (1640-е гг.); рыцарские романы, например «Повесть о Петре Златых Ключей» (середина XVII в.), прославлявшая рыцарские подвиги и рыцарское поведение, и «Повесть о Бове Королевиче», созданная по версии французского средневекового рыцарского романа. Очень часто эти произведения снабжались предисловиями религиозно-учительного характера и нравственно-религиозными комментариями.

Нравоучительные произведения были знакомы русскому читателю и в переводах. К ним принадлежали, например, басни Эзопа, перевод которых сделал в начале XVII в. переводчик с греческого и польского языков Федор Гозвинский, средневековые сборники нравоучительных повестей «Gesta Romanorum» («Дела римские»), «Зерцала»

и др. Направленная на поддержание моральных устоев русского общества, эта литература, несмотря на новизну жанров и некоторые другие элементы новшеств, продолжала оставаться средством утверждения незыблемых ценностей христианства, нравственной чистоты и глубокой религиозной веры.

Тем не менее, сосуществуя со «старым», новые рациональные черты все ярственнее проявлялись в русской действительности 40–50-х гг. XVII в. Усиливающаяся светскость культуры, признаки рационализации сознания, свидетельствующие о возникновении на русской почве новых идей и представлений, противоречащих традиционному мышлению, все ярственнее проявляясь в произведениях искусства, литературе, устном народном творчестве, отражали реальные процессы обновления социокультурной основы самодержавия, происходившие в стране. Дальнейшее развитие и укрупнение городов, крушение патриархальной изолированности районов, развитие торговли и промышленности, которые разрывали привычную замкнутость жизни Российского государства, создавали не свойственный ей до этого динамизм. Конкретные экономические и социальные интересы широких слоев общества выступали основой обновления социокультурного развития страны.

Во второй половине XVII в. наблюдаются новые тенденции в развитии образования, начинает ясно осознаваться потребность в новом просвещении и новых учителях. Духовенство, традиционно выполнявшее на Руси миссию единственного распространителя просвещения, суть которого заключалась в истолковании церковных книг и привитии народу религиозной нравственности, уже не могло к этому времени оставаться единственным «учительным» сословием. К претензиям, которые звучали в адрес духовенства в прошлые века и касались в основном безграмотности и невежества священников, на фоне растущего недоверия к церкви добавилась потребность в освоении «учения, которым сильны другие народы» [229, с. 33]. Вопрос о приглашении иностранных учителей поднимался еще при Борисе Годунове (1598–1605): он предлагал вызвать из-за границы новых учителей и собирался открыть светские школы и университет по образцу европейских. Однако нестабильное социально-экономическое положение страны, усугубляемое традиционной боязнью нового и иностранного, недоверием и религиозной ненавистью к «латинствующим», помешало реализации этих идей.

Несколько русских молодых людей были посланы за границу на учебу, но, как оказалось, ни один обратно не вернулся. Как пишет И. Н. Экономцев, «из первых русских “студентов”, посланных... за рубеж, только об одном сохранилось смутное известие, что он вернулся в Россию в качестве переводчика генерала П. Делагарди» [259]. Дворянских детей отправлял в Англию «для науки латинскому, английскому и иных разных немецких государств языкам и грамоте» с целью подготовки их к «посольскому делу» царь Михаил Федорович. Но и они не вернулись на родину, и вскоре стало известно, что «англичане скрывают этих русских людей и привели их всех в свою веру; одного из них, Никифора Олферьева, сына Григорьева, поставили в попы [пасторы] и живет он у них в Лондоне, а другой в Ирландии секретарем королевским, третий в Индии, в торговле от гостей. Никифор за английских гостей, которые ходят на Русь, Бога молит, что вывезли его оттуда, а на православную веру говорит многую хулу» [Цит. по: 259]. Все попытки правительства вернуть этих лиц на родину были напрасны. Объясняя возможную причину этого, В. С. Соловьев писал, что «продолжительный застой, отсталость не могли дать русскому человеку силы, способности спокойно и твердо встретиться с цивилизацией и овладеть ею» [229, с. 109]. Застой и отсталость, как считал историк, вызывали духовную слабость, которая проявлялась в том, что «человек со страшным упорством отвращал взоры от чужого, нового, именно потому, что не имел силы, мужества взглянуть на него прямо, помериться с ним», или после преодоления страха «подчинялся чужому, новому, не мог устоять пред чарами волшебницы-цивилизации» [229, с. 109].

Вследствие растущей потребности в развитии науки, искусства, ремесел в рассматриваемый период времени нужны были учителя, которые могли бы помочь Русскому государству если не сравняться с западными странами, то хотя бы приблизиться к их достижениям. Традиционные формы обучения дома или у мастеров грамоты уже не удовлетворяли потребности общества.

Пожалуй, впервые в российской истории предметом оживленных споров становятся вопросы распространения просвещения и организации обучения. Суть этих споров, которые вели представители высшего духовенства, касалась дальнейшего пути развития русского просвещения, в частности выбора между приобщением к европейской

культуре и просвещению через распространение латинского языка и иноземной литературы или следованием традиционным образцам, основанным на верности древним обычаям. Не все представители церкви могли смириться с появлением новых учителей и распространением просвещения, опасаясь вреда, который западная наука могла нанести, как им казалось, православной вере, пошатнув вековые устои национального быта. Следует подчеркнуть, что эти споры шли в ходе первых попыток организации школ в Москве при монастырях и церквях, инициаторами создания которых были настоящие сторонники просвещения.

Известным фактом является организация в 1632 г. в Москве в Чудовом монастыре училища под руководством приехавшего по инициативе патриарха Филарета александрийского монаха Иосифа, который до приезда в Москву некоторое время жил в Южной России, где изучил русский язык, и был вызван с целью перевода на славянский язык греческих полемических книг. Школа Иосифа, как пишет Д. А. Миндич, была предназначена для подготовки квалифицированных кадров для Печатного двора, и поэтому круг преподававшихся там предметов ограничивался «книжным письмом», греческим языком и грамматикой церковнославянского языка, знание которой было необходимо в переводческой и редакторской работе. Но все же эта школа давала более обширное образование, чем начальные школы [146]. Просуществовав всего около года, она была закрыта вскоре после смерти патриарха Филарета в 1633 г.

Обсуждение вопроса об организации в Москве регулярной школы оживилось в связи с деятельностью «Кружка ревнителей древнего благочестия», в частности Стефана Вонифатьева и Ф. М. Ртищева. Благодаря их деятельности со вступлением Алексея Михайловича на престол (1645) при дворе стали с симпатией относиться к киевским монахам, в которых видели удачный пример перенесения западной учености на православное основание.

Протопоп Благовещенского собора в Кремле Стефан Вонифатьев (1590–1656), которого П. Ф. Каптерев назвал поклонником «киевской учености» и убежденным «грекофилом», был духовным авторитетом не только для царя Алексея Михайловича и членов кружка, но и для широкого круга лиц. «Муж благоразумен и житием добродетелен, слово учительное во устах имеяй», он свою «учительность» на-

правлял прежде всего на самого царя, «...всегда входя в царские палаты, глаголаша от книг словеса полезные, увещевая со слезами юного царя ко всякому доброму делу и врачуя его царскую душу от всяких злых начинаний». И бояр Вонифатьев непрестанно увещевал, «да имут суд правый без мзды, и не на лица зряще да судят» [Цит. по: 27]. Он оказывал большое воздействие на репертуар изданий Печатного двора. Поэтому, как пишет Л. А. Черная, «не подлежит сомнению, что вышедшие в Москве в 1645–1652 гг. книги были одобрены Стефаном, отсюда можно считать позицию издателей “Грамматики” Мелетия Смотрицкого и его позицией: “внешняя мудрость”, которую осуждают неученые люди, “зле” рассуждающие, не противоречит православной вере и служит “дверью”, через которую всякий желающий “благое и безтрудное восшествие сотворит” к науке» [250, с. 62]. Священнослужителей, не желавших утруждать себя изучением латыни, которую Стефан Вонифатьев называл «языком внешней мудрости» и вводил для изучения в Греко-латинской школе, он даже хотел сослать в монастыри.

В 40-х гг. XVII в. видный правительственный деятель Ф. М. Ртищев (1626–1673), дворецкий, окольный, глава ряда приказов и член «Кружка ревнителей древнего благочестия», на свои средства пригласил около 30 киевских монахов и основал школу в монастыре при храме святого Андрея Стратилата на Воробьевых горах, воплощая тем самым в жизнь предложение митрополита Петра Могилы, высказанное им еще в 1640 г., о том, чтобы образованные монахи учили грамоте греческой и славянской, а также риторике и философии. В этой школе преподавались риторика, философия, греческий и латинский языки, а также некоторые другие предметы. Среди учеников киевских «старцев» наряду с молодыми дворянами был и сам Ф. М. Ртищев, который в свободное от службы время изучал там греческую грамматику. Несмотря на то что его начинание вызвало неприятие у многих москвичей, так как московские ревнители старины подозревали киевлян в еретичестве и латинская ориентация киевской школы и ее схоластический характер были им чужды, «богословски скудная, бесшкольная Москва» что-либо противопоставить киевской науке в то время не могла [173].

В это же время царь лично обратился к митрополиту Киевскому Сильвестру Коссову, преемнику Петра Могилы, с просьбой прислать

монахов для «книжной справки» и организации школы в Москве. Киевский митрополит отозвался на эту просьбу и прислал в 1649 г. в Москву иеромонахов Киево-Братского монастыря, при котором находилась Могилянская коллегия, Арсения Сатановского, Епифания Славинецкого, а позже Дамаскина Птицкого и Феодосия Сафоновича, благодаря своей образованности сыгравших важную роль в развитии русского просвещения [173]. Обязанностью киевских ученых монахов было «научение детей славяно-российского народа эллинской науке» [цит. по: 173], чем они успешно занимались в Андреевском училище и затем в училище, открытом при Чудовом монастыре, где наряду с переводом греческих книг обучали юношей из дворянских фамилий. Позднее к ним присоединился Арсений Грек, которого патриарх Никон после занятия патриаршей кафедры в 1653 г., чувствуя потребность в образованных людях, освободил из заточения в Соловецком монастыре и поместил в Чудовом монастыре, приказав заняться там обучением юношей греческому и латинскому языкам, языкознанию, богословию и т. п.

Характеризуя эти первые «казенные» школы XVII в., В. О. Ключевский писал, что они, продолжая традиции древнерусского способа обучения грамоте, когда духовные лица или особые мастера брали детей на выучку за условленную плату, не были школами в современном понимании этого слова. «Это были случайные и временные поручения тому или другому приезжему ученому обучать греческому или латинскому языку молодых людей, которых посылало к нему правительство или которые сами хотели у него учиться» [94, с. 403]. И тем не менее на рассматриваемом этапе генезиса парадигмы образования и воспитания эти, по словам В. О. Ключевского, зачатки школьного обучения свидетельствовали о воплощении образовательных идей в практике, являясь необходимым средством для приобретения книжного знания и научного образования. Наряду с обучением в этих школах по-прежнему было широко распространено домашнее обучение, только в качестве учителей наиболее состоятельные родители кроме российских мастеров грамоты стали приглашать учителей-иностранцев, для того чтобы дать детям более широкое образование, в том числе и языковое.

Несмотря на то что светские черты в литературе, искусстве и просвещении все еще тесно переплетались с традиционными, новые

рациональные и реформаторские идеи порой проступали даже из-под религиозного покрова. Так, в учебной литературе, выпуск которой значительно возрос в XVII столетии, все чаще, хотя и со ссылками на отцов церкви, проводилась мысль о необходимости изучения наук. В предисловии к «Грамматике» Мелетия Смотрицкого говорилось, например, о том, что «еллинская мудрость» должна изучаться в школах наравне со Священным Писанием. «Разум – свет души словесныя... неразумие тма есть... разумети же правду и истину» [Цит. по: 198, с. 106].

Наряду с Часословом и Псалтырью, по которым традиционно обучались грамоте на Руси, в это время получают распространение и начинают печататься составленные в виде сборников азбуковники, дающие определения разных наук, например грамматики и риторики, иногда их краткое содержание. Также в азбуковниках были собраны наставления о том, как ученики должны вести себя в школе, тем самым прививалось отношение к школе как к «храму учителеву». Говорилось в азбуковниках и о бережном отношении к книге: «...чтоб ученики, уходя домой, не оставляли указки в книге и не бросали книги на скамейках, а отдавали бы их старосте или старшему, который должен прибирать их на место» [229, с. 125]. Согласно азбуковникам, ученики были обязаны носить в школу воду, приходиться к учителю в будний день на поклон и приносить ему подношения в виде еды и питья. Как пишет С. М. Соловьев, авторы азбуковников очень хорошо знали главную цель учения – выучиться читать и писать, чтобы иметь возможность заниматься делами, и поэтому, привлекая к изучению азбуки, обещали, «...что после этого изучения ученику откроются все книги печатные и письменные “и всякие дела и крепости, откуда вразумляются и вчиневаются и чем устроятся”» [229, с. 125].

Интересно отметить, что и этот вид учебной литературы не обошло совмещение древних традиций с новыми веяниями, примером чему может служить предисловие к одному из азбуковников, где традиционное благодарение Бога за помощь в составлении алфавита было написано в распространявшемся тогда новом стиле стихосложения барокко.

Согласно нуждам русских учителей в это время перерабатывается учебник арифметики XVI в. Новшеством книги становится то, что наряду с изложением всех четырех действий как над целыми чис-

лами, так и над дробями происходит замена славянских цифр на арабские, а задачи на отвлеченные числа заменяются более наглядными и близкими к житейским потребностям задачами на именованные цифры. Как пишет П. Н. Милюков, по прямой линии от этого математического руководства «...происходит и первая печатная русская арифметика, скомпилированная воспитанником московской Академии Леонтьем Магницким (1703 г.)» [145, с. 229].

Дальнейшее развитие книгопечатания вело не только к распространению книг в обществе, но и к изменению отношения к ним. Впервые за многие века существования книги на Руси она стала рассматриваться как источник знания. Являясь одним из основных средств получения образования во второй половине XVII в., книги широко распространялись в обыденной жизни и быту, их читали как представители знати, так и жители посада. Как писал С. М. Соловьев, «более всего нуждались в книгах люди, часто сталкивавшиеся с западным миром, люди, которые должны были знать, что там делается, в этом мире, которого превосходство так кидалось в глаза» [229, с. 138]. К этим людям относились в первую очередь служащие Посольского приказа, и поэтому один экземпляр каждой книги шел к великому государю, другой отдавался в Посольский приказ. Обширные личные библиотеки были у наиболее просвещенной части русского общества. Тематический состав книг, находившихся в частных руках, как отмечает Б. В. Сапунов, имеет большое историко-культурное значение, «...так как достаточно ярко отражает многогранность и широту интересов передовых деятелей русского просвещения середины и второй половины XVII в.» [204, с. 244]. Так, например, в библиотеке патриарха Никона, насчитывавшей в 1658 г. 1297 печатных и рукописных книг, имелось 418 греческих и 70 греко-латинских печатных изданий. В этой достаточно крупной для своего времени библиотеке помимо богословской литературы хранились сочинения Аристотеля, Плутарха, Гомера, Гесиода, физиологи, лечебники, травники, словари, грамматики, хронографы и другие издания светского содержания [204]. Подобные библиотеки были у А. С. Матвеева, Б. И. Морозова, А. Л. Ордина-Нащокина, В. В. Голицына.

Продолжающие развиваться в это время при активном участии государства отношения с Западной Европой, в частности с Польшей, Швецией, Германией, Данией и другими странами, также способство-

вали начавшемуся обновлению культуры. Наряду с освоением технических новшеств, необходимых для модернизации экономики и военного дела, страна знакомилась со светскими знаниями, литературой и искусством этих стран, что неминуемо начало сказываться на русском образе жизни, одежде и убранстве домов.

Процесс надвигающихся изменений, скорость которого росла с каждым годом, пытались контролировать и сдерживать консервативное по своей сути православие, считавшее свои позиции верными и непоколебимыми. Поэтому реформа церкви, в которой было заинтересовано духовенство и государство, считалась не только мерой борьбы с падением церковного авторитета и ростом религиозного вольнодумства, но и средством укрепления государственной власти.

К реформе церкви по поручению царя Алексея Михайловича приступил патриарх Никон (1605–1681), выдвинувший две главные цели в церковном преобразовании: устранение различий в богослужебной практике между Русской и Греческой церковью и введение единообразия в церковную службу по всей России. Кроме того, патриарх стремился освободить церковь от постоянного и непосредственного надзора государственной власти, установив патриарха, а не царя главой церкви.

Насильственная ломка старинных церковных обрядов, которая последовала за реформами Никона в 1653–1654 гг., привела к резкому протесту наиболее ревнительных поборников старины, какими были протопоп Аввакум, суздальский священник Никита Пустосвят, поп Лазарь из Борисоглебска и некоторые другие, считавшие традиционную Русскую церковь единственной опорой правой веры и благочестия. Это было не простое отделение значительной части русского православного общества от господствующей Русской православной церкви. Столкновение «старых учителей» и «старой веры», защищаемой ими, с «новыми учителями» и «новой верой», под которой понимались не только предложенные Никоном церковные нововведения, но и вся совокупность все явственнее проявлявшихся черт новой культурной эпохи, начавшись в 60-е гг. XVII столетия, способствовало расколу общества на сторонников и противников нового, что, повлияв на все сферы жизни общества, сильно отразилось на сфере воспитания.

Говоря о значении раскола для историко-педагогического анализа феномена воспитания как архетипа русской культуры, А. В. Муд-

рик пишет, что в современном гуманитарном знании наряду с толкованием термина «раскол» как относящегося к сфере церковной жизни и обозначающего отделение от Русской православной церкви части верующих, не признавших церковной реформы Никона 1653–1656 гг. [223], под ним понимают социокультурное явление, которое оказало большое влияние не только на «быт и бытие российского социума, его отдельных сегментов как сферы социализации подрастающих поколений» [150, с. 9], но и на становление и функционирование воспитания как одного из социальных институтов, специфику различных видов воспитания, в том числе семейного, религиозного, социального и др. Причем, как отмечает А. В. Мудрик, реальности российского бытия и в ретроспективе, и на современном этапе подвержены существенному влиянию такого архетипа русской культуры, который обозначается термином «раскол» [150].

Третий этап переходного процесса, пришедшийся на последнюю треть XVII в., начался проведением церковной реформы, посредством которой государство в лице царя Алексея Михайловича признавало необходимость разделения светской и духовной сфер деятельности и обозначало ориентацию на приоритеты создаваемой новой культурной системы. Реформа смогла показать, что общество поддается изменениям, а изменения в такой сложной сфере, как духовная, открыли впоследствии дорогу для деятельности Петра I [208, с. 173]. Резко изменив духовную жизнь общества, церковная реформа оказала влияние на дальнейшее развитие черт новой культуры – усиление ее светского характера, открытости и динамизма, изменение отношения к личности. Раскол показал русскому обществу, как отмечает П. Н. Милюков, что «невежество действительно было матерью русского благочестия в его старинной форме» [145, с. 209]. Неслучайно на Большом Московском церковном соборе 1666–1667 гг. неоднократно звучали пожелания устроить в Москве постоянную школу, а в перспективе, возможно, и академию, которая стала бы главным просветительским центром Российского государства и всего православного мира.

Фундаментом обновления социокультурной основы выступали не только культурные и религиозные идеалы, но и конкретные экономические и социальные интересы широких слоев общества. В стране росло число образованных людей, владеющих основами гуманитарного знания и иностранными языками. Именно в это время выдвину-

лась целая плеяда талантливых государственных и общественных деятелей: Г. М. Ртищев, А. Л. Ордин-Нащокин, А. С. Матвеев, Г. К. Котошихин, И. А. Хворостин и др., которые глубоко осознавали кризис российского общества, значительное отставание России от процветающей, образованной Европы. В их среде стали возникать настроения так называемого западничества, смысл которого заключался в нежелании видеть свою страну отсталой и невежественной. И если И. А. Хворостин впоследствии называл русское самодержавие деспотизмом и превозносил католицизм, то Г. К. Котошихин видел главную причину отсталости России в необразованности и говорил о необходимости образования как для мужчин, так и для женщин.

Борьба с расколом дала сильный толчок развитию просветительского движения и способствовала формированию в нем следующих подходов к воспитанию и обучению: 1) византийско-русского, или греческо-русского (грекофилы); 2) латинского (латинофилы); 3) славяно-греческо-латинского; 4) старообрядчески-начетнического [80, с. 115], которые фактически обозначали тенденции дальнейшего развития русского образования и воспитания, сыграв роль их идейной (или парадигмальной) основы.

Византийско-русский подход разделяли сторонники образования, ориентированного на сохранение лучших традиций византийско-русского воспитания и обучения, на просветительские традиции эллинской культуры и книги, переведенные с греческого языка. Наиболее яркими представителями этого подхода стали Федор Михайлович Ртищев, Епифаний Славинецкий, Евфимий Чудовский и Карион Истомин.

Приступая к характеристике взглядов представителей этого течения, в первую очередь хотелось бы назвать имя Ф. М. Ртищева (1626–1673). Соединив в себе не только высоту духа средневековой культуры, но и практический разум наступающего Нового времени, он стал фактически одним из тех людей, благодаря инициативе которых в Москве, а затем и в других местах Российского государства начало развиваться школьное образование. Высоко оценивая заслуги этого замечательного человека перед Отечеством, В. О. Ключевский писал, что Ф. М. Ртищев, неся в себе лучшие начала и заветы древнерусской жизни, как никто другой «понимал ее нужды и недостатки и стал в первом ряду деятелей преобразовательного направления», «шел на-

встречу всякой обновительной потребности, нередко сам возбуждал ее и тотчас сторонился, отходил на второй план, чтобы не стеснять дельцов, ни у кого не перебивал дороги» [95, с. 118–119]. Пользуясь полным доверием царя, Ф. М. Ртищев не был «временщиком и безучастным зрителем поднимавшихся вокруг него движений» [95, с. 119]. Он участвовал в самых разнообразных делах по поручению царя или по собственному почину. Будучи высоконравственным человеком, в котором гармонично сочетались благоразумие, непоколебимая нравственная твердость и большое человеколюбие, Ф. М. Ртищев наряду со школьным делом с большим желанием занимался благотворительной деятельностью, открывая за свой счет больницы и богадельни. Свое стремление служить страждущим и нуждающимся он смог передать государству, в результате чего на церковном Соборе, созванном в 1681 г., царь предложил патриарху и епископам устраивать приюты и богадельни по всем городам. Собор принял это предложение, возведя вопрос о церковно-государственной благотворительности в ранг закона.

Пригласив Епифания Славинецкого, Арсения Сатановского и Дамаскина Птицкого преподавать в училище при Андреевском монастыре, Ф. М. Ртищев фактически дал толчок развитию не только богословско-философской, но и педагогической мысли России того времени, так как, занимаясь преподавательской деятельностью и переводами, эти высокообразованные люди развивали в том числе и свои педагогические воззрения.

Говоря об образованности этих людей, достаточно привести несколько фактов, в частности, из биографии Епифания Славинецкого (1629–1680), которого Н. И. Костомаров назвал человеком, как никто другой годным «для того, чтобы открыть собою в Москве ряд ученых» [116]. Закончив школу Киевского православного братства, Епифаний учился за границей, предположительно в Краковском университете, затем с 1642 по 1649 г. преподавал греческий и латинский языки в той же братской школе, в результате чего «обладал большой по своему веку ученостью»: знал греческий, латинский, еврейский языки, изучил писания святых отцов, а также «всю духовную, греческую и латинскую литературу, знал хорошо историю и церковную археологию» [116]. В узком элитарном кругу московских образованных монахов отец Епифаний выделялся глубокими гуманитарными и богословскими знаниями. Неслучайно после его кончины Евфимий Чу-

довский, ученик и последователь отца Епифания, писал: «Муж многоученый не токмо грамматики и риторики, но и философии и самыя феологии, известный бысть испытатель и искуснейший разсудитель и опасный претолковник греческаго, латинскаго, славенскаго и полскаго языков, иже достоверно сочини в царствующем граде Москве книгу Лексикон: Триглоссон еллинославолатинский» [Цит. по: 197]. Епифаний Славинецкий исправил и напечатал множество книг, и среди них Служебник, Часослов, Псалтырь, Ирмологий, Общая Минея, Правила святых апостолов и соборов, Номоканон Фотия, жития святых; переиздал Новый Завет и Пятикнижие. Ему принадлежал целый ряд слов и поучений, предисловий к московским изданиям богослужебных книг, перевод сочинений святых отцов, а также нескольких житий святых – Алексея Божия человека, Феодора Стратилата, великомученицы Екатерины, которые были уже популярны у русского читателя и нуждались в уточнении.

Деятельность Епифания составила важный этап в развитии Чудова монастыря как культурного и просветительского центра. Вокруг киевского просветителя сформировался целый кружок учеников, которые впоследствии выступили наиболее яркими защитниками греческого направления русского школьного просвещения. Из-под пера Епифания и его учеников вышли первые русские дидактические сочинения, отстаивавшие необходимость изучения «свободных художеств»: риторики, философии, теологии, пиитики – и утверждавшие примат греческого языка в школьном образовании и его близость к славянскому [146]. Сам Епифаний наряду с преподаванием написал сочинение «Рассуждение об учении греческому языку», несколько учебных пособий, среди них «Лексикон греко-славяно-латинский» и «Лексикон филологический», которые представляли собой своды объяснений терминов из Священного Писания, извлеченных из трудов отцов церкви; перевел «Космографию» (географию) И. Блеу, «Анатомию» А. Везалия.

Переняв некоторые черты из «латинской» школьной практики, Епифаний Славинецкий все же стремился уйти от крайностей латинофилов, ориентирующихся на западную культуру и латинскую письменную традицию, а также православно-старообрядческого направления. Славинецкий призывал к сочетанию умственного и нравственного воспитания, строго организованного на всех ступенях, упорядо-

ченного школьного образования с традициями русского «учения книжного», что явилось центральной педагогической идеей, которую он отстаивал в своих сочинениях. Считая, что целью воспитания и обучения является становление истинного христианина, Епифаний Славинецкий в равной мере возлагал задачи по достижению этой цели как на родителей, так и на учителей, что оказалось новым по сравнению с «Домостроем».

В рукописях Епифания встречается более 50 слов и поучений, приуроченных к разным церковным праздникам и дням святых, и среди них те, где Славинецкий рассматривает вопросы современной жизни. В одной такой проповеди, которая начинается словами «Людие, сидящие во тьме», он говорит о пользе знакомства с греческим языком и вооружается против ревнителей невежества. Н. И. Костомаров приводит выдержку из этой проповеди: «В нынешние времена много видим мы ослепленных людей, которые возлюбили мрак неведения, ненавидят свет учения, завидуют тем, которые хотят озарять ими других, вредят им клеветами, лицемерием, обманом, подобно тому, как совы, по своей природе, любят мрак и скрываются, когда засияет солнечная заря, так и эти мысленные совы, ненавистники науки, скроются в любимый ими мрак, когда ясная благодать пресветлого царского величества захочет разрушить тьму, прогнать темный обман и благоизволит воссиять свету науки и просвещать природный человеческий разум» [Цит. по: 116]. Эта же любовь к просвещению выражается в поучении к иереям, где Епифаний дает священнику следующее наставление: «Пекись и промышляй всем сердцем и душою, сколько твоей силы станет, увещевай царя и всех могучих людей везде устраивать училища для малых детей, и за это, паче всех добродетелей, ты получишь прощение грехов своих!» [Цит. по: 116].

Особое место в числе переводов Епифания Славинецкого в середине 60-х гг. XVII в. занимает сочинение Эразма Роттердамского в переработке и с дополнениями Рейнгарда Лориха из Гадамара по изданию «*Civilitas morum Erasmi, in sunccinctas et ad puerilem aetatem cum primis appositae quaestiones. Latinas et Germanicas, digesta ac locupletata, per Reinhardum Hadamarium*» (1555), получившее в дословном переводе название «Эразмовы правила поведения, изложенные и дополненные Рейнгардом Гадамарским в кратких и наиболее доступных для детского возраста вопросах на латинском и немецком языках» [197].

Особенностью этого произведения, известного в истории русской педагогики под названием «Гражданство обычаев детских», является то, что при его переводе Епифаний Славинецкий вносил некоторые дополнения и изменения, в соответствии с чем книга не только была пригодна для детского чтения, но и стала хорошим руководством по воспитанию детей и юношества, охотно переписывалась и распространялась [106, с. 113]. Предназначенная в первую очередь для детского чтения, эта книга снабжена многочисленными примерами, которые делали изложение правил поведения в быту, сведений о личной гигиене, рекомендаций по поводу того, как надо правильно одеваться, играть, отдыхать и т. д., более доступным для детского понимания. Появление этого сочинения в России в конце XVII в. знаменовало поворот от принятой на Руси педагогической традиции составления наставительно-педагогических сборников типа «Домостроя» и свидетельствовало о возникновении новой тенденции в отечественном педагогическом сознании, заключающейся в развитии интереса не только к внутренней, духовной, но и к внешней, мирской жизни личности [77, с. 173 – 174].

К более поздним представителям грекофилов (конец XVII в.) относится известный деятель русского просвещения и педагог, поэт и переводчик Карион Истомин (конец 40-х гг. XVII в. – 1717 г.). Он родился в Курске в семье подьячего, учился в Москве, сначала в Спасской школе у Сильвестра Медведева, затем в Патриаршей школе в Чудовом монастыре и в Славяно-греко-латинской академии у братьев Лихудов. Получив такое образование, Истомин свободно владел латинским и греческим языками, был знатоком риторики и пиитики. В своей деятельности он старался сочетать интерес к «латинской образованности» с большой привязанностью к греческой культуре. С 1672 по 1701 г. Истомин работал на Печатном дворе, сначала справщиком, а затем начальником двора. В 1680–1690 гг. он преподавал греческий язык в Типографской школе при Печатном дворе. При царице Софье Алексеевне был придворным поэтом и сохранил свое высокое положение после утверждения на престоле Петра I, став воспитателем царевича Алексея Петровича.

Педагогические воззрения Кариона Истомина, развиваясь непосредственно в практике преподавания, нашли отражение в его учебных книгах: «Малом букваре» (написан в 1692 г., издан в 1694 г.) и «Большом букваре» (написан и издан в 1696 г.). В отличие от других буква-

рей, распространенных в русской школе, буквари Кариона Истомина были приближены к светскому образованию. Считая, что надо учиться читать не только церковные книги, автор свел до минимума тексты молитвословий, ввел в учебный материал нравоучительные стихи собственного сочинения о пользе учения, труда и наук, а также большое количество иллюстраций, что позволило его букварям стать наглядными, занимательными пособиями по усвоению азбуки.

«Большой букварь» по своему построению напоминал пособие Симеона Полоцкого и был создан в традициях XVI–XVII вв. Кроме сборника своих стихов, написанных новым для того времени слогом, Истомин включил в книгу произведения Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Василия Великого, убрав при этом некоторые статьи религиозного содержания. Завершая букварно-грамматический период в развитии русских печатных учебников, буквари Кариона Истомина выдержали не одно издание вплоть до первой четверти XVIII в., поскольку его прогрессивная методика «да что видит, сие и назовет» требовала особого подхода в преподавании [28].

Карион Истомин развивал дидактический принцип наглядности, заимствованный у чешского педагога Яна Коменского, и в других своих сочинениях, в частности в книгах нравственного содержания, какими были, например, сочинение морально-дидактического характера «Домострой» (1696) о правилах поведения детей в семье и школе, а также «Книга вразумления» (1683), носившая нравственно-религиозный характер; в так называемых потешных книгах, где широко использовались рисунки. В 1694 г. Истоминым была составлена своеобразная энциклопедия современных наук «Полис», где в стихах давались краткие сведения о грамматике, синтаксисе, пиитике, риторике, диалектике, арифметике, геометрии, философии, астрономии, теологии, музыке, медицине.

Под влиянием «Грамматики» Мелетия Смотрицкого Карион Истомин начал составлять педагогическое сочинение «Малая грамматика». Автор успел составить только одну ее часть – «Орфографию», но и по ней можно судить об отличии этого учебника от прежнего. Истомину удалось не только создать более доступную форму изложения, но и включить в учебник множество примеров на то или иное грамматическое правило, а также объяснить все иностранные грамматические термины [75].

Будучи просветителем, Карион Истомирин разделял взгляды Симеона Полоцкого и Сильвестра Медведева о реорганизации школьного образования, выступал за расширение школьных программ за счет введения так называемых свободных наук: грамматики, диалектики, риторики, арифметики, геометрии, астрономии и музыки, поддерживал идею создания высшей школы по типу Славяно-греко-латинской академии, которую в свое время окончил сам.

Возникновение латинского течения в развитии педагогической мысли и русской школы относится к 60-м гг. XVII в. Представители этого направления – Симеон Полоцкий и его сторонники и ученики Сильвестр Медведев, Михаил Родосталев, Фрол Герасимов, Василий Репский, Семен и Илья Казанцевы и др. – выступали за развитие западноевропейского просвещения в России.

Главный выразитель взглядов этого направления Симеон Полоцкий (Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович; 1629–1680), будучи выпускником Киево-Могилянской коллегии – крупнейшего центра православного высшего гуманитарного и богословского образования, созданного в 1631 г. по инициативе Киевского митрополита Петра Могилы и дававшего по тем временам очень хорошее схоластическое образование, старался перенести на русскую почву лучшие традиции своей *alma mater*, делая акцент на латинской ориентации в воспитании и обучении.

В Москве, куда Симеон Полоцкий приехал в 1663 г., он начал свою просветительскую деятельность с обучения подьячих Приказа тайных дел, для чего при Спасском монастыре в Китай-городе в 1665 г. было открыто училище, в котором просветитель жил вместе с учениками и преподавал латынь, риторику и поэтику. Успешная деятельность Симеона Полоцкого в качестве дидаскала вскоре стала известна царю Алексею Михайловичу, и начиная с 1667 г. он стал наставником его детей, причем к наставлениям Симеона прислушивались не только царские дети Алексей, Федор и Софья, но и сам царь Алексей Михайлович. Наряду с воспитанием и обучением старших детей Симеоноу Полоцкому было поручено подготовить учителя для будущего царя Петра I, которым стал Никита Зотов. Занимаясь не только наставничеством, Полоцкий сочинял вирши к придворным праздникам, стал первым драматургом театра, который был организован при дворе царя Алексея Михайловича.

При непосредственном участии Симеона Полоцкого в 1668 г. была открыта первая частная православная школа при церкви Иоанна Богослова в Бронной слободе. Учителем этой школы стал выпускник Киевской коллегии протоиерей из города Глухова Иоанн Шматковский, известный при дворе в 60-е гг. XVII в. благодаря своим ораторским способностям. Среди предметов, преподававшихся в школе, были греческий и латинский языки.

Симеоном Полоцким было написано более 200 проповедей, которые вошли в состав сборников «Вечеря душевная» и «Обед душевный» (107 поучений), изданных уже после смерти просветителя. В 1678 г. он составил «Вертоград многоцветный» – сборник стихотворений, многие из которых были посвящены вопросам воспитания и обучения. Полоцкий является автором «Букваря языка славенска» (1679) и сборника «Рифмологион», куда вошли и две школьные пьесы: «Комедия притчи о блудном сыне» и «О Навуходоносоре-царе».

При покровительстве царя Федора Алексеевича в 1678 г. Симеону Полоцкому удалось организовать типографию в Кремле, где он напечатал некоторые из своих произведений, в частности рифмованный перевод Псалтыри царя и пророка Давида, получивший широкую популярность у русских читателей не только в XVII, но и в XVIII в., а также начал печатать стихотворный сборник «Вертоград многоцветный».

Будучи по своим взглядам сторонником просветительства, Симеон Полоцкий сыграл заметную роль в развитии русской педагогической мысли. Как пишет Н. А. Костомаров, в одной из своих проповедей на Рождество Христово Полоцкий от лица вселенских патриархов, съехавшихся в Москву, обратился к царю с мольбой «взыскать премудрость», заводить училища греческие, славянские и другие, умножать «студеов» (учащихся), отыскивать благоискусных учителей и всех «честью поощрять на трудолюбие» [Цит. по: 116]. По-новому объясняя известное выражение апостола Павла «Премудрость людская – буйство (глупость) есть у Бога», в котором многие видели роковой приговор всякой науке, Симеон говорит, что «этими словами не охуждаются свободные художества: грамматика, риторика, философия и пр., они очень полезны в гражданском быту и споспешествуют духовной премудрости; здесь охуждается непокорство божьим словам естественного разума, изощренного хитростью этих художеств; если

кто, опираясь на естественные причины, не хочет повиноваться божьему слову – вот мудрость мира сего! – вот буйство перед Богом! Величайшее заблуждение пытаться измерять мерою человеческого разума божественное, слишком превосходящее ум человеческий. Как может сова рассуждать о солнечном свете, когда этот свет превосходит силу ее зрения?» [Цит. по: 116]. В этих словах чувствуется осуждение, которое Симеон Полоцкий высказывает «старым учителям», вина их в причинах и последствиях раскола, потому что, по твердому убеждению просветителя, учить должен лишь тот, кто прежде всего сам выучится и будет иметь «ключ к разумению» [Цит. по: 116].

Свои педагогические взгляды Симеон Полоцкий выразил в ряде произведений, и в первую очередь в «Книжице вопросом и ответом, иже в юности сущим зело потребны суть», в сборниках «Обед душевный» и «Вечеря душевная». Рассматривая вопросы воспитания юношества, он утверждал, что вся будущая жизнь человека и его поведение зависят от воспитания, полученного в детстве. При этом основную роль в формировании взглядов и привычек ребенка, по мнению Симеона Полоцкого, должны играть родители и учителя. Размышляя о том, почему «у несомненно добрых и честных родителей бывают дурные дети», он видит причину этого в излишней родительской любви: «Если добрые родители не дают своим чадам подобающего наказания, а пускают их вести себя по воле их юности, если не оскорбляют их словом увещания, не налагают на них язв, то от благих родителей произойдет злой плод!» [Цит. по: 116]. К средствам воспитания Полоцкий относит в том числе и телесное наказание. В проповеди («Неделя расслабленного») Симеон даже грозит лишением царства Божья тем родителям, которые не возлагают ран на плечи злонравных детей своих: «Кто довольствуется одним словесным увещанием, тот неприятен Богу. Не щадите, родители, жезлов ваших, угощайте детей ваших не душевредным лобзанием, а нравоисправительным биением» [Цит. по: 116].

Заслугой Симеона Полоцкого следует считать разработанную им возрастную периодизацию, в которой указано, чему нужно учить детей того или иного возраста. Так, согласно просветителю, в первый период жизни (от рождения до 7 лет) – период нравственного воспитания – родители обязаны учить детей произносить добрые и чистые слова, говорить правду, а не ложь. В этом возрасте родители должны

формировать у ребенка положительные привычки, так как привитая в детстве привычка с возрастом укрепляется и оказывает на человека все большее влияние: «...ибо каким жиром новый сосуд будет наполнен, того запаха он никогда не потеряет, так и ребенок не потеряет привычек, привитых с детства» [6, с. 331]. В период от 7 до 14 лет – период практического обучения – следует обучать детей какому-либо мастерству, необходимому в жизни, и охранять их от вредных зрелищ. Ребенку неприлично и говорить, и видеть плохое. Периодом умственного развития и гражданского воспитания названо просветителем время от 14 лет до 21 года, когда юноша, развившись умственно, начинает постигать мудрость, приобщаться к мастерству, учится быть честным гражданином.

Симеон Полоцкий внес вклад в разработку и определение элементарной структуры дидактических принципов и правил обучения. К имеющимся к этому времени в арсенале учителей принципу сознательного усвоения знаний учащимися, о наличии которого можно судить, например, по требованию «Домостроя» воспитывать детей в «благорассудном учении» или по рекомендации, которая была записана в предисловии к Острожской Библии: «Словеса со вниманием искусно разумеи и отверди умные зеница сердца твоего» [6, с. 332], а также принципу обучения на родном языке, многое для укрепления которого сделал своими изданиями Иван Федоров, Симеон Полоцкий добавил принцип наглядности как одно из условий сознательного усвоения учебного материала. Подтверждением этого могут служить следующие слова просветителя: «Долгим путем водит словом поучаяй, кратко наставляет образ делом давая» [6, с. 24]. В прологе к «Комедии притчи о блудном сыне» он отмечал: «Не тако слово в памяти держится, яко же аще что делом явится» [6, с. 24].

Интенсивное западное культурное влияние, которое особенно усилилось в период правления царя Федора Алексеевича – воспитанника Симеона Полоцкого, привело в конце 1670-х гг. к временному преобладанию сторонников латинского образования. Поэтому, когда в 1680 г. в Москве возник план организации первого высшего учебного заведения, Симеон принял деятельное участие в становлении «Привилегии на Академию» (устава), доработанной после смерти Полоцкого его учеником Сильвестром Медведевым. Исследователи отмечают некоторую противоречивость положений данного документа.

В частности, с одной стороны, в нем подчеркивается, что Славяно-греко-латинская академия создается для искоренения тьмы невежества, с другой – говорится о недопустимости свободомыслия среди учителей и тем более среди учащихся, о необходимости вести наблюдение за чистотой веры приезжающих в Россию ученых-иностранцев и бороться с ересями, причем за многие преступления «Привилегия...» предусматривала даже сожжение. Характеризуя эту часть документа, С. М. Соловьев писал: «Московская Академия по проекту Симеона Полоцкого не училище только, это страшный инквизиционный трибунал» [Цит. по: 259]. Другим противоречием является то, что провозглашается автономия академии и в то же время заявляется о подчиненности ее царю и патриарху. Академия объявляется «единым общим училищем», в котором могут обучаться «люди всех сословий и возрастов», однако далеко не каждый желающий мог воспользоваться этой возможностью, так как перечисленные в «Привилегии...» ограничения, по существу, исключали доступ в академию «неблагородных» [259].

Отмеченные противоречия, как справедливо полагает И. Н. Экономцев, – «первый плод латинского мудрствования на русской земле», у которого «...не было никаких шансов на успех: в таком вопиющем противоречии он находился со всем укладом и характером русской жизни того времени» [259]. Тем не менее «Привилегия...» выражала прогрессивные взгляды ее создателей на развитие образования в России, понимание роли просвещения в укреплении государственной власти и намечала довольно широкую программу обучения. Видя основную задачу академии в подготовке европейски образованных кадров для замещения государственных и церковных постов и ориентируясь на опыт Киевской коллегии и западноевропейских высших учебных заведений, составители «Привилегии...» предусматривали изучение в академии четырех языков: славянского, греческого, латинского и польского; «гражданских и духовных» наук, начиная с грамматики и кончая философией и богословием; «учения правосудия духовного и мирского», т. е. юридических наук [259].

После смерти Симеона Полоцкого в 1680 г. лидером латинского направления в отечественной религиозно-философской и педагогической мысли стал Сильвестр Медведев (в миру Симеон Агафонникович Медведев; 1641–1691) – русский духовный писатель, просветитель,

переводчик, педагог, первый русский библиограф. Он родился и до семнадцати лет прожил в Курске, где служил подьячим. В 1658 г. переехал в Москву и стал служить в Приказе тайных дел. С 1665 г. в течение трех лет учился в школе Заиконоспасского монастыря, где изучил латинский и польский языки, риторику и пиитику, историю, богословие, философию. Здесь на него обратил внимание Симеон Полоцкий, ревностным учеником и последователем которого стал Медведев, вскоре их отношения переросли в крепкую дружбу. Медведев служил в Приказе тайных дел, участвовал в дипломатической миссии под руководством российского дипломата А. Л. Ордина-Нащокина. В 1674 г. он принял монашеский постриг под именем Сильвестра и поселился в курском Богородицком монастыре. В 1677 г. вернулся в Москву, был назначен справщиком и книгохранителем Московского печатного двора, а также помогал Симеону Полоцкому создавать Верхнюю дворцовую типографию в Кремле, неподвластную церковной цензуре. Медведев принимал активное участие в книгоиздательской деятельности, занимался переводами и поэзией, был назначен на должность придворного стихописца, написал, в частности, «Приветство брачное по случаю бракосочетания царя» и «плач» о его смерти, надгробный «Епитафион» Полоцкому, который был высечен на надгробном камне его учителя. В 1680-е гг. им было составлено так называемое «Оглавление книг, кто их сложил» – первый в русской историографии научный библиографический труд, дающий возможность считать Сильвестра Медведева отцом славяно-русской библиографии.

Будучи высокообразованным человеком своего времени, в 1680 г. Медведев получил назначение настоятеля Заиконоспасского монастыря в Москве и стал главой малорусских ученых в столице. Два года спустя он основал школу в Заиконоспасском монастыре, которая, как и школа Симеона Полоцкого, отличалась глубиной дававшихся на латинском языке знаний о «науках гражданских и духовных», в частности в «философии разумительной, естественной и правовой» [185].

К этому времени под воздействием западной схоластики, особенно этики Фомы Аквинского (его концепции добродетели и естественного закона), сложились религиозно-философские и неразрывно связанные с ними педагогические взгляды Сильвестра Медведева. В отечественной историографии существует устойчивое мнение о том, что по своим религиозно-философским предпочтениям Сильвестр Медве-

дев был последователем Симеона Полоцкого. Однако С. В. Перевезенцев, приводя доводы А. П. Богданова, многие работы которого посвящены творчеству Сильвестра, считает целесообразным согласиться с исследователем в том, что Медведев не был западником в полном смысле этого слова, так как не считал необходимым дальнейший путь развития России только по западным образцам [169]. Как пишет С. В. Перевезенцев, «в отличие от Полоцкого, Сильвестру Медведеву были близки и понятны и традиционное русское понимание православного учения, и события русской истории. И, может быть, именно в его творчестве в большей степени, нежели в творчестве Симеона Полоцкого, выразилась объективная потребность освоения русской религиозно-философской мыслью нового для нее опыта рационалистического мышления» [169].

В своих сочинениях Сильвестр Медведев целенаправленно и последовательно отстаивал необходимость рационального знания и самого широкого образования для юношества, прежде всего светского. Об этом он, в частности, пишет в стихотворном «Вручении привилегии на Академию царевне Софье», подчеркивая, что такое образование «ум умудряет», движет волю «благаго желати», а память – благие дела «совершити» [Цит. по: 169]. Различая три теологические добродетели (вера, надежда, любовь) и четыре моральные (мудрость, целомудрие, правда, мужество), Сильвестр Медведев считал учение и образование самым главным в жизни и поэтому сравнивал разум с душой человека, без которой жить нельзя. Мысль о способности человеческого разума познавать мир и отсюда становится критерием истины, зародившись в богословном споре Медведева с грекофилами, главной слабостью позиции которых Сильвестр как раз и считал невысокую степень их подготовленности и отсутствие рациональных логических доказательств своей правоты, проходит через многие произведения просветителя. В частности, этому посвящены «Книга о манне хлеба животного» и «Известие истинное православным».

Подводя итог, следует сказать, что просветители латинофильского направления, будучи религиозными просветителями западноевропейской ориентации, выступали за развитие воспитания и обучения, основанных на сочетании религиозных и светских начал. В их воззрениях и деятельности в большей степени, чем в воззрениях и деятельности грекофилов, проявились попытка соединить веру и свет-

ское знание, которое рассматривалось ими как средство, дополняющее веру и доказывающее ее истинность. Путем для достижения этой цели они считали распространение рационального знания и широкого по тем временам светского образования для юношества. Просветители-латинисты обогатили программу традиционного русского обучения, добавив в нее предметы «свободных искусств»: грамматику, риторику, философию, латинский язык, видя в нем источник светской культуры и образованности Запада. Несмотря на то что представители этого направления не были рационалистами в полном смысле этого слова, они своим творчеством оказали влияние на развитие рационалистской мысли, что было, несомненно, шагом вперед в генезисе этого подхода к воспитанию и обучению.

В 80-х гг. XVII в. в Московском государстве сложились объективные предпосылки для организации обучения, сочетающего в себе черты греческого и латинского учений, что свидетельствовало о становлении направления, получившего в отечественной историографии название славяно-греко-латинского. Говоря о причинах возникновения этого подхода, И. Н. Экономцев пишет, что, с одной стороны, борьба с внутренним расколом, обусловленная различным пониманием Священного Писания, творений отцов церкви и богослужебных книг, а с другой стороны, угроза православию со стороны католицизма и протестантства, которая возрастала в самом Московском государстве, вызывали необходимость создания учреждения, дающего как греческое, так и латинское образование [259].

Важную роль в утверждении этого подхода и организации учебного заведения, которое воплотило его основные идеи, а именно первой русской Славяно-греко-латинской академии, сыграли деятели религиозного просвещения братья Лихуды – Иоанникий (в миру Иоанн; 1633–1717) и Софроний (в миру Спиридон; 1652–1730). Академия состояла из подготовительного класса – «русской школы», или «школы словенского книжного писания»; низшей школы, или «школы греческого книжного писания», где ученики обучались греческому чтению и письму; «грамматической» средней школы; верхней школы, где в изучение постепенно вводились риторика, логика, естественная философия (или физика), пиитика и богословие. Обучение в академии часто велось по учебникам и пособиям, созданным самими преподавателями. Так, в 1687 г. братья Лихуды издали «Краткую греческую

грамматику», составленную по грамматике Константина Ласкаря, вышедшей в Венеции в 1673 г. (для начального этапа обучения); «Латинскую грамматику» в трех частях, представляющую собой компиляцию из различных источников (для учащихся разных возрастов). Будучи приверженцами схоластики (от латинского слова «*scola*»), универсальной философии и теологии, которая господствовала в общественной мысли Западной Европы в XI – начале XVI в. и которую они изучили в юности, братья Лихуды старались творчески использовать ее идеи при разработке алгоритмов дедуктивных рассуждений и силлогизмов в своих учебниках по физике (1689), логике (1690), риторике (1698) и др. В дальнейшем почти все эти учебники использовались в преподавании и сыграли определенную роль в становлении фонда отечественной научной литературы.

Благодаря деятельности учеников братьев Лихудов Славяно-греко-латинская академия продолжала оказывать глубокое воздействие на духовную и культурную жизнь России. Несмотря на то что по своей программе и по устройству академия была богословской школой, ее функции на практике оказались шире: наряду с богословским в ней давалось общее образование, необходимость которого для преуспевания на службе в конце XVII в. стала ясно осознаваться. Помимо слушателей богословия в академии готовили преподавателей учебных заведений, слушателей для медицинских школ, из нее вышли общественные и государственные деятели, философы, ученые и поэты, сыгравшие видную роль в истории русской культуры.

Братья Лихуды «в силу своих глубоких познаний, чистоты православных убеждений, великого трудолюбия и преданности своему делу оказались на высоте поставленных перед ними задач» и продолжали «идти по стезе, проложенной другими греческими учителями, святыми братьями Кириллом и Мефодием, великими просветителями славян»: принимали активное участие в антикатолической и антипротестантской полемике, в исправлении славянского перевода Библии, создании Новгородской школы [259].

Наиболее консервативным по своему характеру направлением, осуждавшим всякие заимствования и науку, стало старообрядчески-нечетническое, оформившееся в борьбе с расколом. Его лидером стал выдвинувшийся в результате этой борьбы протопоп Аввакум (1621–1682).

Поборник старой веры, идеолог старообрядчества, автор знаменитого «Жития протопопа Аввакума, им самим написанного» и ряда других произведений, Аввакум Петрович Кондратьев родился на Нижегородской земле, в селе Григорове, в семье сельского священника Петра. В возрасте 21 года он был поставлен в дьяконы сельской церкви, затем в священники, а через восемь лет (в 1652 г.) назначен протопопом Вознесенской церкви в Юрьевце Повольском. В это время Аввакум был тесно связан с «Кружком ревнителей древнего благочестия», возглавляемым царский духовником протопопом кремлевского Благовещенского собора Стефаном Вонифатьевым и протопопом московского Казанского собора Иваном Нероновым. В кружок входил и сам молодой царь Алексей Михайлович. Большую часть «ревнителей благочестия» составляли нижегородцы. Среди них были Иларион Рязанский, Павел Коломенский и Иван Неронов, к которому Аввакум перебрался в Москву. В Москве Аввакум был представлен царю своим покровителем Стефаном Вонифатьевым, после чего его поставили на службу в одном из приделов Казанского собора. Став постоянным участником кружка, Аввакум занимал в нем крайне правую позицию, ревностно выступая за старую правую веру. Возглавив движение раскольников, несмотря на тяготы и лишения многочисленных ссылок, Аввакум продолжал борьбу за свою веру, обращаясь к властям с увещанием вернуться к старой вере и к своим единомышленникам, «...ободряя их, возбуждая их фанатизм, призывая к страданиям за истинную веру, наставляя их, как устроить свою жизнь, разрешая различные их недоумения» [1].

Своеобразным девизом движения раскольников могут служить слова сподвижника и духовного отца Аввакума инока Епифания, которыми начинается одно из главных произведений Аввакума «Житие...»: «Да не забвению предано будет дело божие» [232]. В этих словах формулируется не только основная задача данного произведения, считающегося одним из самых выдающихся произведений древнерусской литературы, но и социально-политическое кредо Аввакума, которое отразилось в том числе в его воззрениях по вопросам воспитания и обучения.

В то время как Московская Русь перестраивалась на новых духовных началах, всемерно сближая свои культурные и мировоззренческие ориентации с общехристианской и западноевропейской тради-

циями, Аввакум имел совершенно иной взгляд на дальнейшую судьбу России и русского православия. Вступая в противоречие с господствующими тенденциями грядущей эпохи, Аввакум и его сторонники осуждали приоритет изучения мирских наук, призывали отказаться от греко-латинского образования и обратиться к ценностям русской педагогической традиции, называя в качестве идеала обучения начетчество, а в вопросах воспитания уповая на воспитание духовности, мужества, мудрости, правды и целомудрия.

Друг и духовный отец протопопа Аввакума инок Епифаний, основатель старообрядческой традиции воспитания и обучения детей, высказывал свои мысли о воспитании в «Пустозерском сборнике» (1676), написанном совместно с протопопом Аввакумом. В. М. Петров отмечает, что на обложке книги был помещен символический рисунок в виде круга, в центре которого находилось слово «Бог», что выражало главную идею святоотеческого учения о воспитании и образовании человека. Символизирующие Троицу три радиальные линии, исходящие от ликов святых, изображенных на обложке, вели от окружности к центру, пересекая восьмиконечный голгофский крест. За внешним кругом были изображены лица тех, кто, по мнению старообрядцев, «отпал от истины», а именно патриарха Никона и современных ему греческих патриархов, которые были «иже с ним» [172, с. 91]. Как пишет В. М. Петров, поясняя значение этого аллегорического изображения, согласно представлениям авторов «Пустозерского сборника», круг олицетворял собой светские науки и мирскую жизнь, а центр его – внутреннее, духовное знание. Христианское воспитание было призвано оградить ребенка от «дурной» бесконечности движения по внешнему кругу, что означало увлечение сведениями о материальном, эмпирическом мире и, как следствие, удаление развивающегося человека от истины, духа Божия, формирование в нем бездушности, бездуховности и неверия. Главным считалось направить ребенка с помощью наставника, духовного отца и пастыря на самостоятельный образовательный и подвижнический путь по радиусу к центру, к внутреннему, духовному знанию. Как считали проповедники старообрядческого воспитания, у тех, кто встал на этот путь, «...начинают вырабатываться такие качества, как любовь к ближнему, душевность, совесть, стремление к духовному самосовершенствованию. Идущие по этой дороге составляют соборное единство единоверцев, общину, скит, ко-

торые становятся более благодатной воспитательной средой, нежели школа, созданная по западноевропейскому образцу» [172, с. 91]. В этом и заключалась суть традиционной основы русской православной образованности эпохи Московской Руси, сущность сформированной в ее недрах парадигмы православного образования, а именно слитность знания и веры.

Результатом начетчества стало то, что среди старообрядцев была достаточно развита грамотность, а это способствовало развитию предпринимательства и появлению в их среде в дальнейшем купцов, промышленников, мастеровых и приказчиков. Но ограниченность круга чтения (в основном это было Священное Писание) приводила к тому, что грамотность сочеталась с узким кругозором и стремлением при помощи новых знаний доказывать старые истины [72, с. 172].

Отрицая земной разум и «внешнюю мудрость», считая, что старое и новое несовместимы, Аввакум и его последователи выбрали миссию мучеников за «старину». О «неучености» старообрядцев очень резко отзывались многие современники, и среди них Сильвестр Медведев в книге «Созерцание лет 7190, 91 и 92, в них же содеяся во гражданстве». Он, в частности, писал: «Злобнии глупцы, безумные прелести учителя, в себе мятущися, ничтоже глаголюще... Сия безчинныя кличи глупых мужиков, буест же, и невежество, и нечинное стояние пред царским величеством, и презрение...» [Цит. по: 169].

Данные слова свидетельствовали о том, что в обществе утверждалось представление о самооценности земной жизни с ее радостями и невзгодами, понимание ценности активной деятельности отдельного человека в решении вопросов собственной судьбы, ценности знания. Подобные взгляды и настроения чувствовались в придворных кругах, среди дворянства и приказной бюрократии, в народной среде. Идеал созерцательного, привыкшего «крепкую думу думати» человека православного Средневековья, который, живя в сфере религиозного сознания, измерял свои помышления и труды мерой христианской нравственности, постепенно начинал колебаться и вытесняться идеалом человека деятельного [165, с. 11]. Целью жизни стало признаваться стремление к энергичной деятельности и активности, а не молитва и покой.

Творчески перерабатывались и традиционные основы обучения и воспитания. Развитие идейных оснований этих процессов шло по

пути постепенного смещения ориентиров, становления в качестве основного направления движения развития личности.

Характеризуя значимость XVII в. для анализа развития представлений о соотношении индивидуального и коллективного в рамках генезиса парадигмы воспитания, следует сказать, что это столетие вошло в историю России как век, отмеченный возникновением новых черт русской культуры: проявлением признаков светского характера; усилением открытости; изменением отношения к человеческой личности и жизни (к окружающей природной среде, к обществу и месту человека в нем); ускорением темпов развития; появлением людей нового типа – с иной системой ценностей, иными потребностями. Проявившись в начале века, эти черты развивались на его протяжении и, несмотря на противостояние сил, препятствующих прогрессу, способствовали переходу к культуре Нового времени, реформам Петра I, дальнейшему движению России по пути просвещения.

Новые идеалы и представления, вступавшие в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами, утверждавшимися церковью, формировались в обществе не только в слоях просвещенной части населения, но и среди ремесленно-торгового городского населения, все шире включавшегося в социально-культурную жизнь страны. Значимость человека и его активной деятельности, его роли в определении собственной судьбы и судьбы своей страны начала осознаваться и закрепляться. Это, в свою очередь, свидетельствовало о зарождении новой системы ценностей, где ценность личности, пусть даже в рамках религиозного сознания, уже заявила о себе, несмотря на то что ценности власти и государства выдвигались на первое место и ставились выше ценностей человека и общества.

Благодаря уровню культуры, который был достигнут Русским государством в XVII в., идейные основания обучения и воспитания вступили в новую стадию своего развития, главной характеристикой которой стала достаточно высокая степень социальной значимости образовательных идей в обществе и государстве. «Эпоха разума» пришла на смену «эпохи души», что незамедлительно сказалось на всех составляющих парадигмы воспитания, наполнив их все более чувствующимся стремлением к познанию окружающего мира и места человека в нем.

Заключение

Обращение к рассмотрению проблемы соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в истории отечественного воспитания связано с формулируемой в современном образовании идеей содействия через воспитание духовному обновлению общества. Отказавшись от авторитарной педагогики, воспитание должно обеспечить индивидуальный подход к личности, способствуя гармонизации соотношения вышеназванных категорий посредством приобщения к духовным ценностям, соответствующим идеалам демократии, сохранения и укрепления традиционных семейных ценностей, формирования у подрастающих поколений патриотизма, чувства гордости за свою Родину.

Личностный смысл соотношения индивидуального и коллективного заключается, как отмечал С. Л. Франк, в неразрывном единстве «я» и «ты», вырастающем из первичного единства «мы». Перефразируя слова философа, можно сказать, что индивидуальное и коллективное как неразрывные характеристики социальности, функционирования и развития общества являются внутренним живым ядром социальности, устойчивость и жизнеспособность которой обеспечиваются связью с прошлым. История педагогики как наука, которая изучает историю педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях в контексте широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося общества, эволюции материальной и духовной культуры [109, с. 140], дает возможность обратиться к прошлому, в частности к наследию отечественной педагогики ранних периодов ее развития, где в контексте генезиса парадигм воспитания зарождалось соотношение индивидуального и коллективного в воспитании личности.

Представляя собой ценностно-смысловое, идейное основание практики воспитания и обучения, которое занимает доминирующее положение в области духовной жизни, парадигма воспитания может быть рассмотрена как идеализированная система – целостный объект, состоящий из элементов, находящихся во взаимных отношениях и отношениях со средой. К составляющим парадигмы воспитания относятся представления о цели воспитания и его содержании, взаимоотношениях учителя и ученика, основных способах и средствах достижения цели.

Эти составляющие присутствуют в парадигме каждого исторического периода, образуют ее структуру и отличаются сущностным наполнением при переходе от одной парадигмы к другой.

Учет последнего положения представляется чрезвычайно важным при определении сущности парадигмального подхода, который в связи с общей тенденцией современного научного познания, а именно переходом от структурного анализа «готового» знания к изучению процесса его формирования и развития, находит все более широкое применение в историко-педагогических исследованиях. В рамках парадигмального подхода парадигма воспитания выступает в качестве определенного способа видения конкретной педагогической реальности, подлежащей изучению, и позволяет выявить общее и особенное в результате типологизации. Систематизация педагогического наследия посредством генетического рассмотрения каждого из элементов парадигмы воспитания позволяет сформировать наиболее полное представление о сущности предмета исследования, вжиться в контекст изучаемой эпохи, понять и объяснить происхождение тех или иных идей и событий, а также оценить полученные факты с точки зрения современных представлений, что, в свою очередь, способствует обогащению педагогической теории и образовательной практики за счет конструирования новых смыслов. Исходя из этого изучение проблемы соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в контексте возникновения, становления и дальнейшего развития идейных оснований практики воспитания и обучения, или, другими словами, генезиса парадигм воспитания, дает возможность усваивать неоценимый опыт прошлого, осмысливая его с позиции современности.

В качестве комплексного средства исследования вышеназванной проблемы был выбран проблемно-генетический анализ. Сочетание в этом методе историко-логического и парадигмального подходов помогло показать исторический процесс развития исследуемого явления, т. е. отразить объективную сторону развития проблемы (событийный контекст), и определить степень отражения событий в сознании, т. е. провести реконструкцию историко-педагогического опыта. Проблемно-генетический анализ позволил выделить педагогические аспекты в историческом материале, вычленив из исторических данных собственно педагогические: зарождение первых представлений о едином процессе воспитания и обучения, носящих стихийный и неосознанный

характер, в период древности; постепенное превращения этих представлений в социально значимые идеи в периоды Средневековья и кануна Петровских реформ.

Рассмотрение зарождения и динамики развития парадигм воспитания с точки зрения их тесной взаимосвязи и взаимоотношений с социально-политической историей, историей литературы, искусства, религии, философии, науки и общественной мысли как частных историй отдельных видов культуры показало, что взаимодействие культурной парадигмы и парадигмы воспитания проявляется в том, что просвещение, выступая одним из ведущих факторов развития культуры, развивается на ее широком просветительском фоне. Парадигма воспитания рождается в культурной парадигме как в системе доминирующих ценностей. Но ее окончательное оформление происходит, когда есть возможность осмыслить все ее составляющие на практике, т. е. в состоявшейся системе образования. Все это определяет характер парадигм воспитания начальных периодов российской истории: стихийный, неосознанный, имплицитный, осознаваемый, осмысленный, оформленный.

В результате исследования конкретно-исторических материалов и на основании разработанного признака объективного существования парадигмы воспитания, в качестве которого был выдвинут показатель парадигмальной оформленности, означающий степень устойчивости и социальной значимости основных положений парадигмы в тот или иной период исторического развития, был проведен анализ проблемы соотношения категорий «индивидуальное» и «коллективное» в контексте генезиса парадигм воспитания Руси VIII–XVII вв., который позволил прийти к следующим выводам:

1. *Парадигма воспитания периода язычества восточных славян* сложилась в древнеславянском обществе в конце VI–VII вв. и просуществовала до конца IX в. Практика воспитания и обучения подрастающих поколений этого периода стала действенной основой зарождения первых представлений о воспитании и обучении, послужила началом становления отечественного педагогического наследия. В основе данной парадигмы лежали единая система бытового мировоззрения восточных славян, осознание глубинной национальной общности, единое понимание миропорядка и места человека в нем. К другим немаловажным характеристикам воспитательной практики этого

периода следует отнести ценность овладения практико-ориентированным знанием и опытом, дух взаимопонимания и сотрудничества учителя и ученика в повседневной жизни – школе, где по сложившейся славянской традиции не было слепого почитания учителя, старшие рассматривались как носители мудрости, передающие ее ученику по его доброй воле и согласию, а младшие с готовностью применяли эту мудрость, сохраняя и развивая естественным образом себя.

2. *Парадигма воспитания периода распространения христианства* (конец IX – первая треть XIII в.) впитала в себя наиболее ценные для жизни общества и государства традиции древних славян наряду с восприятием новых социально значимых идей и убеждений, свойственных православию (осознание учителем первостепенной важности педагогического служения; пробуждение духовно-нравственных устремлений молодежи на основе восприятия христианства; духовная консолидация общества на основе осознания им своей культурной идентичности со всем христианским миром; координация усилий церковных, государственных и общественных структур в деле воспитания и обучения в духе христианской морали; утверждение духовно-нравственных ценностей в образовании путем привлечения внимания к духовно-нравственной составляющей воспитания; осмысление проблемы согласования христианского миропонимания и научной модели мира).

3. Для *парадигмы воспитания периода централизации* (конец XIV–XVI вв.) наряду с утверждением цели воспитания истинного христианина и послушного подданного, ставившего интересы государства выше личных и общественных, характерно появление первых признаков научно осмысленных гуманистических идей, что могло свидетельствовать о пробуждении в обществе стремления к образованности, просвещению, о начале разрушения канонов православного «единомыслия», появлении предпосылок научного мышления.

4. Начало становления *парадигмы воспитания периода модернизации* (XVII в.) стало возможным в результате зарождения черт новой русской культуры и формирования новых идеалов и представлений. Проявившись в начале века, эти черты развивались на всем его протяжении, несмотря на сильное противостояние сил, препятствующих прогрессу, благодаря творческой переработке традиционных основ, принятию новых веяний, взаимодействию с западной культурой,

а также тому, что новые идеалы и представления, вступавшие в противоречие с аскетическими, ветхозаветными канонами, формировались во всех слоях общества, все шире включающегося в социально-культурную жизнь страны, при относительно широкой поддержке государства.

Произведения религиозной, публицистической и светской литературы, выбранные в качестве источников исследования, дают возможность как можно ближе подойти к изучению предмета изыскания, поскольку в рассматриваемые периоды времени процесс размежевания культуры на городскую и крестьянскую еще не имел достаточно определенных очертаний, что отражало относительное единство образа жизни и труда жителей города и деревни. При проведении необходимой кодировки понятий на язык современной культуры появилась возможность понять и реконструировать складывающиеся представления о соотношении индивидуального и коллективного через осмысление цели и содержания единого процесса воспитания и обучения, отношений учителя и учеников, основных методов воспитания и обучения.

Исследование особенностей формирования представлений о соотношении категорий «индивидуальное» и «коллективное» и реализации этих представлений в истории воспитания России позволило прийти к следующему выводу: в ранние периоды отечественной истории шел процесс развития человека как общественного существа, что выразилось в уровне владения знаниями, умениями и другими элементами накопленного в обществе социального опыта и проявлялось в способности человека реализовывать свой духовно-культурный потенциал в процессе совместной с другими людьми деятельности. Это еще раз подчеркивает необходимость пристального изучения логики формирования педагогических идей и концепций, лежащих в основании эволюции отечественного педагогического наследия и составляющих его ценностно-смысловые, парадигмальные основания.

Библиографический список

1. *Аввакум* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.peoples.ru>.
2. *Адрианова-Перетц В. П.* Афоризмы Изборника Святослава 1076 г. и русские пословицы / В. П. Адрианова-Перетц // Памятники русской литературы X–XVII вв. / отв. ред. Д. С. Лихачев, М. А. Салмина. Москва; Ленинград: Наука, 1970. С. 3–19. (Труды Отдела древнерусской литературы / Ин-т рус. лит.; т. 25).
3. *Адрианова-Перетц В. П.* К вопросу о круге чтения древнерусского писателя / В. П. Адрианова-Перетц // Исследования по истории русской литературы XI–XVII вв. / отв. ред. Д. С. Лихачев. Москва; Ленинград: Наука, 1974. С. 3–29. (Труды Отдела древнерусской литературы / Ин-т рус. лит.; т. 28).
4. *Адрианова-Перетц В. П.* Человек в учительной литературе Древней Руси / В. П. Адрианова-Перетц // История жанров в русской литературе X–XVII вв. / отв. ред. А. М. Панченко. Москва; Ленинград: Наука, 1972. С. 3–68. (Труды Отдела древнерусской литературы / Ин-т рус. лит.; т. 27).
5. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
6. *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.* / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. Москва: Педагогика, 1985. 363 с.
7. *Артамонов Г. А.* Митрополит Киевский Кирилл / Г. А. Артамонов // Великие духовные пастыри России: учебное пособие / под ред. А. Ф. Киселева. Москва: ВЛАДОС, 1999. С. 110–131.
8. *Бабанский Ю. К.* О сравнительно-историческом анализе как методе педагогического исследования / Ю. К. Бабанский, Г. А. Победоносцев // Методы научно-педагогического исследования: сборник статей / отв. ред. Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ин-та, 1972. С. 104–113.
9. *Бабишин С. Д.* Из истории зарождения школы высшего типа в Древней Руси / С. Д. Бабишин // Советская педагогика. 1972. № 8. С. 94–100.
10. *Бердяев Н. А.* Мое философское мировоззрение / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Pro et contra: антология: в 2 книгах / сост. А. А. Ермичев. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 1994. Кн. 1. С. 23–28.

11. *Бережнова Е. В.* Парадигмы науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогика. 2007. № 1. С. 22–28.
12. *Березовая Л. Г.* История русской культуры: учебник: в 2 частях / Л. Г. Березовая, Н. П. Берлякова. Москва: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 400 с.
13. *Бим-Бад Б. М.* Антропологические основания теории и практики образования / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. 1994. № 5. С. 3–10.
14. *Бим-Бад Б. М.* Педагогические теории в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. 20-е изд. Москва: Изд-во УРАО, 1998. 116 с.
15. *Богуславский В. В.* Арсений Грек [Электронный ресурс] / В. В. Богуславский // Славянская энциклопедия. XVII век. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. Режим доступа: <http://www.hrono.ru>.
16. *Богуславский М. В.* Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. 1995. № 2. С. 89–95.
17. *Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и образовательной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 2007. № 6. С. 3–10.
18. *Будовниц И. У.* Общественно-политическая мысль Древней Руси (XI–XIV вв.) / И. У. Будовниц. Москва: Изд-во АН СССР, 1960. 488 с.
19. *Бургин М. С.* Введение в современную точную методологию науки: структуры систем знания: пособие для вузов / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. Москва: Аспект Пресс, 1994. 304 с.
20. *Бутинов Н. А.* Детство в условиях общинно-родового строя / Н. А. Бутинов // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / отв. ред Н. А. Бутинов, И. С. Кон. Москва: Наука, 1992. С. 5–16.
21. *Валеев Г. Х.* Постановка проблемы педагогического исследования / Г. Х. Валеев // Педагогика. 2001. № 4. С. 19–23.
22. *Валицкая А. П.* Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. 1997. № 3. С. 15–19.
23. *Великие духовные пастыри России: учебное пособие* / под ред. А. Ф. Киселева. Москва: ВЛАДОС, 1999. 496 с.
24. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 1999. 75 с.

25. *Власова Т. И.* Духовно ориентированная парадигма воспитания в современной отечественной педагогике / Т. И. Власова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 139–148.

26. *Войшвилло Е. К.* Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс): учебное пособие: в 2 книгах / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. Москва: Наука, 1994. Кн. 2. 333 с.

27. *Вонифатьев Стефан* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rulex.ru>.

28. *Гайдель И.* От Кариона Истомина до гражданской азбуки [Электронный ресурс] / И. Гайдель. Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

29. *Геллерштейн Л. С.* Педагогика в контексте русской культуры / Л. С. Геллерштейн, О. Е. Кошелева // Советская педагогика. 1983. № 8. С. 94–101.

30. *Георгиева Т. С.* Христианство и русская культура: учебное пособие / Т. С. Георгиева. Москва: ВЛАДОС, 2001. 240 с.

31. *Гершгорин В. С.* Принцип развития в историческом познании / В. С. Гершгорин // Методологические и философские проблемы истории / отв. ред. А. Л. Яшин. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1983. С. 12–126.

32. *Гонтмахер Е. Ш.* Социальные проблемы России и альтернативные пути их решения / Е. Ш. Гонтмахер, Т. М. Малеева // Вопросы экономики. 2008. № 2. С. 61–72.

33. *Гуревич А. Я.* Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства / А. Я. Гуревич. Москва: Искусство, 1990. 396 с.

34. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. И. Даль. Режим доступа: <http://dal.sci-lib.com/word013285.html>.

35. *Дамаскин И.* Диалектика [Электронный ресурс] / И. Дамаскин. Режим доступа: <http://orel.rsl.ru/nettext/russian/damaskin/dialektika/>.

36. *Данилевский И. Н.* Древняя Русь глазами современников и потомков (IX–XII вв.): курс лекций: учебное пособие / И. Н. Данилевский. Москва: Аспект Пресс, 1999. 399 с.

37. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Москва: Просвещение, 2009. 29 с.

38. *Джурицкий А. Н.* Педагогика: история педагогических идей: учебное пособие / А. Н. Джурицкий; Пед. о-во России. Москва, 2000. 352 с.

39. *Джурицкий А. Н.* Педагогика России: история и современность: монография / А. Н. Джурицкий. Москва: Канон: Реабилитация, 2011. 320 с.

40. *Дильтей В.* Воззрения на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации [Электронный ресурс] / В. Дильтей. Режим доступа: <http://vf.narod.ru/classik/dilthey/ocherk1/ocherk1.htm>.

41. *Дмитриев Л. А.* Проблемы изучения древнерусской литературы / Л. А. Дмитриев, Я. С. Лурье, А. М. Панченко // Культурное наследие Древней Руси. Истоки. Становление. Традиции / отв. ред. В. Г. Базанов. Москва: Наука, 1976. С. 3–23.

42. *Днепров С. А.* Генезис научного педагогического сознания: диссертация ... доктора педагогических наук / С. А. Днепров. Екатеринбург, 2000. 460 с.

43. *Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. Москва: Мариос, 2011. 472 с.

44. *Древнерусская литература: хрестоматия* / сост. А. Л. Жовтис. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1966. 346 с.

45. *Дубровский Д. И.* О специфике философской проблематики / Д. И. Дубровский // Вопросы философии. 1984. № 11. С. 62–68.

46. *Дудина М. Н.* Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М. Н. Дудина. Екатеринбург: Наука, Урал. отд-ние, 1998. 312 с.

47. *Дюркгейм Э.* Метод социологии / Э. Дюркгейм. Киев; Харьков: Ф. А. Иогансон, 1899. 53 с.

48. *Евлампиев И. И.* История русской философии: учебное пособие / И. И. Евлампиев. Москва: Высшая школа, 2002. 584 с.

49. *Житие Александра Невского* // Памятники литературы Древней Руси. XIII век / вступ. ст. Д. С. Лихачева; общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1981. С. 427–439.

50. *Житие Стефана Пермского*, написанное Епифанием Премудрым / пер. А. Л. Жовтиса // Древнерусская литература: хрестоматия / сост. А. Л. Жовтис. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1966. С. 143–149.

51. *Житие Феодосия Печерского* // Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева. Москва: Художественная литература, 1978. С. 305–391.

52. *Жуковский С. Т.* Россия в истории мировой цивилизации. IX–XX вв.: учебное пособие / С. Т. Жуковский, И. Г. Жуковская. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.

53. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

54. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. Москва: Академия, 2001. 208 с.

55. *Закирова А. Ф.* О роли педагогической герменевтики в гуманизации образования / А. Ф. Закирова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2001. № 3 (9). С. 107–117.

56. *Замалеев А. Ф.* Еретики и ортодоксы: очерки древнерусской духовности / А. Ф. Замалеев, Е. А. Овчинников. Ленинград: Лениздат, 1991. 207 с.

57. *Замалеев А. Ф.* Курс истории русской философии: учебное пособие / А. Ф. Замалеев. Москва: Наука, 1995. 191 с.

58. *Захараш Т. Б.* Индивидуальный и коллективный опыт в развитии личности: диссертация ... доктора педагогических наук / Т. Б. Захараш. Ставрополь, 2003. 429 с.

59. *Зборовский Г. Е.* Развитие образования в зеркале парадигмального анализа / Г. Е. Зборовский // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2000. № 2 (4). С. 31–40.

60. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.

61. *Зеер Э. Ф.* Основы личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 51 с.

62. *Зеер Э. Ф.* Становление личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 1999. № 1 (1). С. 112–122.

63. *Зеньковский В. В.* История русской философии: в 2 томах / В. В. Зеньковский. Ленинград: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 1. 260 с.

64. *Зеньковский В. В.* История русской философии: в 2 томах / В. В. Зеньковский. Ленинград: ЭГО, 1991. Т. 2, ч. 1. 256 с.

65. *Зимин А. А.* Реформы Ивана Грозного: очерки социально-экономической и политической истории России середины XVI в. / А. А. Зимин. Москва: Соцэкгиз, 1960. 512 с.

66. *Зимин А. А.* Россия на пороге Нового времени: очерки политической истории России первой трети XVI в. / А. А. Зимин. Москва: Мысль, 1972. 452 с.

67. *Зиммель Г.* Как возможно общество / Г. Зиммель // Избранное: в 2 томах. Москва: Юристъ, 1996. Т. 2. С. 509–527.

68. *Зуев К. А.* Парадигма мышления и границы рациональности / К. А. Зуев, Е. А. Кротков // Общественные науки и современность. 2001. № 1. С. 104–114.

69. *Ивин А. А.* Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. Москва: ВЛАДОС, 1997. 384 с.

70. *Иловайский Д. И.* Царская Русь (Московско-царский период. Первая половина или XVI век) / Д. И. Иловайский. Москва: Олимп: АСТ, 2002. 748 с.

71. *Иоанн Златоуст.* О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей / Иоанн Златоуст // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: учебное пособие: в 2 томах / сост., ст. к разд. и коммент. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва: Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 173–195.

72. *Ионов И. Н.* Российская цивилизация. IX – начало XX в.: учебник / И. Н. Ионов. Москва: Просвещение, 1995. 320 с.

73. *Историческая хрестоматия по истории русской словесности:* в 3 томах / сост. В. В. Сиповский. 5-е изд. Санкт-Петербург: Изд-во Я. Башмаева и К°, 1913. Т. 1, вып. 2: Русская литература с XI до XVIII в. 268 с.

74. *История и культурология:* учебное пособие / под ред. Н. В. Шишовой. Москва: Логос, 1999. 361 с.

75. *История образования в Новгороде Великом.* Карион Исто-мин [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://museum.novsu.ac.ru>.

76. *История педагогики:* учебное пособие: в 2 частях / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Сфера, 1997. Ч. 1: От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. 192 с.

77. *История педагогики:* учебное пособие: в 2 частях / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Сфера, 1997. Ч. 2: С XVII в. до середины XX в. 304 с.

78. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие* / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Сфера, 2001. 512 с.

79. *История России: учебник* / А. А. Чернобаев [и др.]; под ред. М. Н. Зуева, А. А. Чернобаева. Москва: Высшая школа, 2001. 479 с.

80. *История России с древнейших времен до конца XVII века* / А. П. Новосельцев [и др.]; отв. ред. А. Н. Сахаров, А. П. Новосельцев. Москва: АСТ, 2000. 576 с.

81. *История русской литературы: в 10 томах* / под ред. А. С. Орлова, В. П. Адриановой-Перетц, Н. К. Гудзия. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1945. Т. 2, ч. 1: Литература 1220-х – 1580-х гг. 532 с.

82. *Каждан А. П. Византийская культура (X–XII вв.)* / А. П. Каждан. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Алетейя, 1997. 280 с.

83. *Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения* / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982. 704 с.

84. *Каптерев П. Ф. История русской педагогики* / П. Ф. Каптерев // Педагогика. 1992. № 9–10. С. 69–81.

85. *Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды* / П. Ф. Каптерев // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 67–74.

86. *Каравашкин А. В. Мифы Московской Руси: жизнь и борьба идей в XVI веке (Иван Пересветов, Иван Грозный, Андрей Курбский)* / А. В. Каравашкин // Россия XXI. 1998. № 11–12. С. 88–126.

87. *Карский Е. Ф. Славянская кирилловская палеография* / Е. Ф. Карский. Ленинград: Изд-во АН СССР, 1928. 328 с.

88. *Кемеров В. Е. Общество, социальность, полисубъектность* / В. Е. Кемеров. Москва: Мир: Академический проект, 2012. 250 с.

89. *Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта* / М. В. Кларин; Ассоц. «Развивающее обучение». Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.

90. *Клибанов А. И. Духовная культура средневековой Руси* / А. И. Клибанов. Москва: Аспект Пресс, 1994. 368 с.

91. *Клибанов А. И. Народная социальная утопия в России. Период феодализма* / А. И. Клибанов. Москва: Наука, 1977. 336 с.

92. *Клосс Б. М. Избранные труды: в 2 томах* / Б. М. Клосс. Москва: Языки русской культуры, 1998. Т. 1: Житие Сергия Радонежского. 568 с.

93. *Ключевский В. О.* Древнерусские жития святых как исторический источник / В. О. Ключевский. Москва: Наука, 1988. 512 с.
94. *Ключевский В. О.* Избранные лекции «Курса русской истории» / В. О. Ключевский. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 672 с.
95. *Ключевский В. О.* Исторические портреты. Деятели исторической мысли / В. О. Ключевский; сост., вступ. ст. и прим. В. А. Александрова. Москва: Правда, 1990. 624 с.
96. *Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 томах / В. О. Ключевский; под ред. В. Л. Янина; предисл. В. Л. Янина, В. А. Александрова, В. Г. Зими́на. Москва: Мысль, 1987. Т. 1: Курс русской истории. Ч. 1. 430 с.
97. *Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 томах / В. О. Ключевский; под ред. В. Л. Янина. Москва: Мысль, 1987. Т. 2: Курс русской истории. Ч. 2. 447 с.
98. *Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 томах / В. О. Ключевский; под ред. В. Л. Янина; послесл. и коммент. В. А. Александрова, В. Г. Зими́на. Москва: Мысль, 1988. Т. 3: Курс русской истории. Ч. 3. 414 с.
99. *Ключевский В. О.* Сочинения: в 9 томах / В. О. Ключевский; под ред. В. Л. Янина; послесл. и коммент. Р. А. Киреевой. Москва: Мысль, 1988. Т. 9: Материалы разных лет. 525 с.
100. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 288 с.
101. *Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. 1998. № 6. С. 84–88.
102. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой: для директоров и заместителей директоров школ / Ю. А. Конаржевский; Образоват. центр «Пед. поиск». Москва, 1997. 79 с.
103. *Кондаков И. В.* Введение в историю русской культуры: учебное пособие / И. В. Кондаков. Москва: Аспект Пресс, 1997. 678 с.
104. *Кондаков И. В.* Русская культура: краткий очерк истории и теории: учебник / И. В. Кондаков. Москва: Университет, 1999. 360 с.
105. *Кондаков Н. И.* Логический словарь / Н. И. Кондаков. Москва: Наука, 1971. 656 с.
106. *Кононович С. С.* Епифаний Славинецкий и «Гражданство обычаев детских» (к трехсотлетию со дня смерти Я. А. Коменского) / С. С. Кононович // Советская педагогика. 1970. № 10. С. 107–113.

107. *Конрад Н. И.* Запад и Восток: статьи / Н. И. Конрад. Москва: Наука, 1966. 518 с.
108. *Корнетов Г. Б.* История образования и педагогической мысли: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. Москва: Изд-во УРАО, 2003. 296 с.
109. *Корнетов Г. Б.* История педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. Москва: АСОУ, 2013. 460 с.
110. *Корнетов Г. Б.* Общая педагогика: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. Москва: Изд-во УРАО, 2003. 192 с.
111. *Корнетов Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.
112. *Корнетов Г. Б.* Перспективы педагогики в контексте духовной ситуации постмодерна / Г. Б. Корнетов // Магистр. 1999. № 5. С. 10–17.
113. *Королев Ф. Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. 1970. № 9. С. 103–115.
114. *Коршунова Н. Л.* Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. 2002. № 7. С. 19–25.
115. *Костомаров Н. И.* Исторические монографии и исследования: в 2 книгах / Н. И. Костомаров. Москва: Книга, 1989. Кн. 1. 236 с.
116. *Костомаров Н. И.* Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. Второй отдел: Господство дома Романовых до вступления на престол Екатерины II. Выпуск пятый: XVII столетие [Электронный ресурс] / Н. И. Костомаров. Режим доступа: <http://www.kulichki.com>.
117. *Краевский В. В.* Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. 2001. № 3. С. 3–10.
118. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В. В. Краевский. Москва: Академия, 2003. 256 с.
119. *Краснобаев Б. И.* Русская культура второй половины XVII – начала XIX в.: учебное пособие / Б. И. Краснобаев. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 224 с.
120. *Краткий очерк истории русской культуры. С древнейших времен до 1917 года* / под ред. Ш. М. Левина [и др.]. Ленинград: Наука, 1967. 652 с.
121. *Криничная Н. А.* Русская мифология: мир образов фольклора / Н. А. Криничная. Москва: Академический проект: Гаудеамус, 2004. 1008 с.

122. *Кузьмин А. Г.* Древнерусские исторические традиции и идейные течения XI века / А. Г. Кузьмин // Вопросы истории. 1971. № 10. С. 55–76.

123. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. Москва: Прогресс, 1975. 288 с.

124. *Летописные повести о монголо-татарском нашествии* // Памятники литературы Древней Руси. XIII век / вступ. ст. Д. С. Лихачева; общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1981. С. 132–175.

125. *Липский И. А.* Парадигмы и политика современного воспитания [Электронный ресурс] / И. А. Липский. Режим доступа: <http://www.lipsky.ru/page/Statii/Stat.htm>.

126. *Липский И. А.* Понятийный аппарат парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. 2001. № 10. С. 13–20.

127. *Лифшиц М. А.* Поэтическая справедливость. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли / М. А. Лифшиц. Москва: Фабула, 1993. 472 с.

128. *Лихачев Д. С.* Великий путь: становление русской литературы XI–XVII веков / Д. С. Лихачев. Москва: Современник, 1987. 301 с.

129. *Лихачев Д. С.* Заметки о русском / Д. С. Лихачев. Москва: Советская Россия, 1981. 71 с.

130. *Лихачев Д. С.* Избранные работы: в 3 томах / Д. С. Лихачев. Ленинград: Художественная литература, 1987. Т. 1: О себе. Развитие русской литературы. Поэтика древнерусской литературы. 656 с.

131. *Лихачев Д. С.* Культура Руси эпохи образования Русского национального государства (конец XIV – начало XVI в.) / Д. С. Лихачев. Москва: Госполитиздат, 1941. 160 с.

132. *Лихачев Д. С.* Национальное самосознание Древней Руси: очерки из области русской литературы XI–XVII вв. / Д. С. Лихачев. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1945. 120 с.

133. *Лихачев Д. С.* Развитие русской литературы X–XVII вв. Эпохи и стили / Д. С. Лихачев // Избранные работы: в 3 томах. Москва: Художественная литература, 1987. Т. 1. С. 151–156.

134. *Логический словарь: ДЕФОРТ* / под ред. А. А. Ивина, В. Н. Перверзева, В. В. Петрова. Москва: Мысль, 1994. 268 с.

135. *Лосский Н. О.* История русской философии / Н. О. Лосский. Москва: Высшая школа, 1991. 559 с.

136. *Луков В. А.* Гуманизм и парадигмы воспитания в глобальном обществе [Электронный ресурс] / В. А. Луков. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/gum/prospects//articles/2007lukov_val/2/.

137. *Лурье Я. С.* Общерусские летописи XIV–XV вв. / Я. С. Лурье. Ленинград: Наука, 1976. 284 с.

137. *Лурье Я. С.* Русские современники Возрождения. Книгописец Ефросин. Дьяк Федор Курицин / Я. С. Лурье. Ленинград: Наука, 1988. 160 с.

139. *Лушников А. М.* История педагогики: учебное пособие / А. М. Лушников; Урал. гос. пед. ун-т. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург, 1994. 368 с.

140. *Мавродин В. В.* Образование Древнерусского государства и формирование древнерусской народности / В. В. Мавродин. Москва: Высшая школа, 1971. 192 с.

141. *Мальковская Т. Н.* Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема / Т. Н. Мальковская // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования: информационный сборник / Акад. пед. наук СССР, НИИ общ. педагогики. Москва, 1990. Вып. 8. С. 3–31.

142. *Маркс К.* Экономически-философские рукописи 1844 г. [Электронный ресурс] / К. Маркс // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. Режим доступа: <http://www.marxistsfr.org/russkij/marx/cw/index.htm>.

143. *Медынский Е. Н.* История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / Е. Н. Медынский. Москва: Учпедгиз, 1936. 472 с.

144. *Методы педагогических исследований* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. Москва: Педагогика, 1979. 256 с.

145. *Милюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры: в 3 томах / П. Н. Милюков. Москва: Прогресс – Культура, 1994. Т. 2. 496 с.

146. *Миндич Д. А.* Культура Москвы XVII в. Центры просвещения в Москве [Электронный ресурс] / Д. А. Миндич. Режим доступа: <http://kursy.rsuh.ru>.

147. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский; науч. ред., вступ. ст., предмет. указ. М. В. Захарченко. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 496 с.

148. *Моление* Даниила Заточника // Памятники литературы Древней Руси. XII век / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1980. С. 389–399.

149. *Мосолов В. А.* Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / В. А. Мосолов. Санкт-Петербург, 2000. 48 с.

150. *Мудрик А. В.* Раскол как объект социально-педагогического исследования / А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 9–13.

151. *Никитина Л. Е.* К вопросу о современной социально-педагогической парадигме воспитания подрастающих поколений / Л. Е. Никитина // Актуальные проблемы социологии, психологии и социальной работы. Барнаул: Изд-во Алтай. гос. ун-та, 1999. Вып. 7. С. 182–187.

152. *Новая повесть о преславном Российском царстве* / пер. Н. Ф. Дробленковой // Литература Древней Руси: хрестоматия / сост. Л. А. Дмитриев; под ред. Д. С. Лихачева. Москва: Высшая школа, 1990. С. 389–404.

153. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

154. *О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы* [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516.

155. *О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы* [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf>.

156. *Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р. Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>.

157. *Основные проблемы современной России. Политический анализ и прогноз* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusrand.ru/forecast/osnovnye-problemy-sovremennoj-rossii>.

158. *Отцы* церкви [Электронный ресурс] // Афоризмы. Золотой фонд мудрости: энциклопедия афоризмов / сост. И. Ф. Анненский. Москва: Директ-Медиа, 2004. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

159. *Очерки* по истории педагогических учений / под общ. ред. А. П. Нечаева. Москва: Польза: В. Антик и К°, 1910. 231 с.

160. *Памятники* литературы Древней Руси. Вторая половина XV века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1982. 688 с.

161. *Памятники* литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева. Москва: Художественная литература, 1978. 413 с.

162. *Памятники* литературы Древней Руси. Середина XVI века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1985. 638 с.

163. *Памятники* литературы Древней Руси. XIII век / вступ. ст. Д. С. Лихачева; общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1981. 616 с.

164. *Памятники* литературы Древней Руси. XVII век: в 2 книгах / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1988. Кн. 1. 704 с.

165. *Панченко А. М.* Русская история и культура: работы разных лет / А. М. Панченко. Санкт-Петербург: Юна, 1999. 520 с.

166. *Пашуто В. Т.* Александр Невский / В. Т. Пашуто. Москва: Молодая гвардия, 1995. 160 с.

167. *Пашуто В. Т.* Очерки истории СССР. XII–XIII вв.: учебное пособие / В. Т. Пашуто. Москва: Учпедгиз, 1960. 220 с.

168. *Педагогическая антропология*: учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. Москва: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

169. *Перевезенцев С. В.* Сильвестр Медведев [Электронный ресурс] / С. В. Перевезенцев. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru>.

170. *Петров В. М.* История обучения в Древней Руси / В. М. Петров // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 100–104.

171. *Петров В. М.* Московские учителя XIV столетия / В. М. Петров // Педагогика. 1997. № 2. С. 90–94.

172. *Петров В. М.* Три Епифания в педагогической мысли Московской Руси / В. М. Петров // Педагогика. 1997. № 6. С. 88–92.

173. *Петрушко В.* Русская Церковь при патриархе Иосифе [Электронный ресурс] / В. Петрушко. Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/cgi-bin/autors.cgi?item=030729160401>.

174. *Плеханов Г. В.* Искусство и литература / Г. В. Плеханов. Москва: Художественная литература, 1948. 887 с.

175. *Плеханов Г. В.* Сочинения: в 24 томах / Г. В. Плеханов; под ред. Д. Рязанова; Ин-т К. Маркса и Ф. Энгельса. Москва; Ленинград: Госиздат, 1925. Т. 20. 363 с.

176. *Повести Древней Руси XI–XII века* / сост. Н. В. Понырko. Ленинград: Лениздат, 1983. 574 с.

177. *Повесть о Петре и Февронии Муромских Ермолая-Еразма* / пер. Л. А. Дмитриева // Литература Древней Руси: хрестоматия / сост. Л. А. Дмитриев; под ред. Д. С. Лихачева. Москва: Высшая школа, 1990. С. 296–313.

178. *Подорожная Л.* Первый закон Российского государства об образовании / Л. Подорожная // Народное образование в России: исторический альманах / под ред. А. М. Кушнина. Москва: Народное образование, 2000. С. 42–44.

179. *Послание Геннадия Иоасафу* // Памятники литературы Древней Руси. Вторая половина XV века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1982. С. 541–553.

180. *Послание Климента Смолятича* // Памятники литературы Древней Руси. XII век / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1980. С. 283–289.

181. *Послания Ивана Грозного князю А. М. Курбскому* / пер. Д. С. Лихачева // Древнерусская литература: хрестоматия / сост. А. Л. Жовтис. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1966. С. 200–206.

182. *Послания князя А. М. Курбского Ивану Грозному* / пер. А. Л. Жовтиса // Древнерусская литература: хрестоматия / сост. А. Л. Жовтис. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1966. С. 195–199.

183. *Постановления «Стоглава» об учении и училищах (1554 г.)* // История педагогики в России: хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2002. С. 42–44.

184. *Поучение Владимира Мономаха* // Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века /

вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева. Москва: Художественная литература, 1978. С. 393–413.

185. *Пушкарева Н. Л.* Медведев Сильвестр [Электронный ресурс] / Н. Л. Пушкарева // Кругосвет: энциклопедия. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>.

186. *Равкин З. И.* Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / З. И. Равкин // Материалы XIX сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки, посвященного 80-летию со дня рождения и 55-летию научно-педагогической деятельности члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ и Республики Марий Эл Захара Ильича Равкина / под ред. М. В. Богуславского, З. И. Равкина. Москва: ИТОиП РАО, 1998. С. 18–28.

187. *Равкин З. И.* Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики / З. И. Равкин // Советская педагогика. 1970. № 9. С. 94–102.

188. *Равкин З. И.* Развитие образования в России. Новые ценностные ориентиры концепции исследования / З. И. Равкин // Педагогика. 1995. № 5. С. 87–90.

189. *Равкин З. И.* Современные проблемы историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Педагогика. 1994. № 1. С. 89–96.

190. *Ракитов А. И.* Историческое познание: системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1982. 303 с.

191. *Ракитов А. И.* Принципы научного мышления / А. И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1975. 143 с.

192. *Ракитов А. И.* Философские проблемы науки. Системный подход / А. И. Ракитов. Москва: Мысль, 1977. 270 с.

193. *Розин В. М.* Культурология: учебник / В. М. Розин. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 1999. 344 с.

194. *Розов Н. С.* Культура, ценности и развитие образования (основания реформы гуманитарного образования в высшей школе) / Н. С. Розов; Исслед. центр по пробл. упр. качеством высш. образования. Москва, 1992. 154 с.

195. *Романенко И. Б.* Западноевропейская парадигма образования / И. Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование / под ред. А. А. Королькова. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманит. ин-та, 2001. С. 38–39.

196. *Романцев Г. М.* Индивидуальное и коллективное: взгляд сквозь призму становления гражданской национальной идентичности / Г. М. Романцев, И. Е. Шкабара // *Образование и наука*. 2015. № 9 (128). С. 4–15.
197. *Румянцева В. С.* Епифаний Славинецкий и «Правила поведения для юношества» Эразма Роттердамского [Электронный ресурс] / В. С. Румянцева. Режим доступа: <http://www.krotov.info.ru>.
198. *Румянцева В. С.* Школьное образование на Руси в XVI–XVII вв. / В. С. Румянцева // *Советская педагогика*. 1983. № 1. С. 105–110.
199. *Русская философия: словарь* / под общ. ред. М. А. Маслина. Москва: Республика, 1995. 655 с.
200. *Рыбаков Б. А.* Из истории культуры Древней Руси: исследования и заметки / Б. А. Рыбаков. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 240 с.
201. *Рыбаков Б. А.* Мир истории: начальные века русской истории / Б. А. Рыбаков. Москва: Молодая гвардия, 1984. 351 с.
202. *Рыбаков Б. А.* «Слово о полку Игореве» и его современники / Б. А. Рыбаков. Москва: Наука, 1971. 295 с.
203. *Рыбаков Б. А.* Язычество древних славян [Электронный ресурс] / Б. А. Рыбаков. Режим доступа: <http://book-case.kroponov.ru/pages/library/IazitestvoSlavian/index.htm>.
204. *Сапунов Б. В.* К вопросу о культурных связях России с другими странами в XVI–XVII вв. / Б. В. Сапунов // *Памятники русской литературы X–XVII вв.* / отв. ред. Д. С. Лихачев. Москва; Ленинград: Наука, 1957. С. 228–244. (Труды Отдела древнерусской литературы / Ин-т рус. лит.; т. 13).
205. *Сахаров А. М.* Очерки истории СССР. XVII век / А. М. Сахаров. Москва: Учпедгиз, 1958. 247 с.
206. *Свак Д.* Русский Самсон? (К вопросу об оценке исторической роли Ивана IV) / Д. Свак // *Отечественная история*. 1995. № 5. С. 174–180.
207. *Селиванов В. С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учебное пособие / В. С. Селиванов; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2002. 336 с.
208. *Семенникова Л. И.* Россия в мировом сообществе цивилизаций / Л. И. Семенникова. Москва: Интерпракс, 1994. 608 с.
209. *Семенов Ю. И.* Как возникло человечество / Ю. И. Семенов. Москва: Наука, 1966. 576 с.
210. *Семенова М.* Мы – славяне! / М. Семенова. Санкт-Петербург: Азбука: Терра, 1997. 560 с.

211. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.

212. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В. В. Сериков. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

213. *Синицына Н. В.* Максим Грек в России / Н. В. Синицына. Москва: Наука, 1977. 332 с.

214. *Сказание о Борисе и Глебе* // Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / вступ. ст. Д. С. Лихачева; сост. и общ. ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева. Москва: Художественная литература, 1978. С. 279–303.

215. *Сказание о Магмете-султани Ивана Пересветова* / пер. А. Л. Фроловой // Древнерусская литература: хрестоматия / сост. А. Л. Жовтис. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1966. С. 182–190.

216. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1986. 152 с.

217. *Склярченко Э. О.* Парадигмы воспитания [Электронный ресурс] / Э. О. Склярченко. Режим доступа: <http://www.ua.ua.info/content/articles/806.html>.

218. *Слова Серапиона Владимирского* // Памятники литературы Древней Руси. XIII в. / вступ. ст. Д. С. Лихачева; общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. Москва: Художественная литература, 1981. С. 441–455.

219. *Словарь по социальной педагогике: учебное пособие* / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2002. 368 с.

220. *Соболевский А. И.* Образованность Московской Руси XV–XVII веков / А. И. Соболевский // Педагогика. 1998. № 6. С. 61–71.

221. *Современная философия: словарь и хрестоматия* / отв. ред. В. П. Кохановский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 511 с.

222. *Современный словарь по логике* / сост. В. В. Юрчук. Минск: Современное слово, 1999. 768 с.

223. *Современный толковый словарь русского языка* / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2003. 1536 с.

224. *Современный философский словарь* / под ред. В. Е. Кемеров. Москва: Одиссей, 1996. 608 с.

225. *Соловьев В. С.* Византизм и Россия [Электронный ресурс] / В. С. Соловьев. Режим доступа: <http://mirosvet.narod.ru/index.html?sol/vizros.htm>.

226. *Соловьев В. С.* Индивидуализм / В. С. Соловьев // Энциклопедический словарь: в 86 томах. Санкт-Петербург: Изд-во Брокгауза и Ефрона, 1894. Т. 8. С. 66–67.

227. *Соловьев В. С.* Оправдание добра / В. С. Соловьев. Москва: Алгоритм, 2012. 656 с.

228. *Соловьев В. С.* Философские начала цельного знания / В. С. Соловьев // Сочинения: в 2 томах. Москва: Мысль, 1988. Т. 2. С. 140–288.

229. *Соловьев С. М.* Сочинения: в 18 книгах / С. М. Соловьев; отв. ред. И. Д. Ковальчик, С. С. Дмитриев. Москва: Мысль, 1991. Кн. 7, т. 13–14: История России с древнейших времен. 701 с.

230. *Сорокин П. А.* Основные черты русской нации в двадцатом столетии / П. А. Сорокин; пер. с англ. М. А. Маслина // О России и русской философской культуре / сост. М. А. Маслин. Москва: Наука, 1990. С. 463–489.

231. *Спиридонова М.* Можно ли управлять воспитанием [Электронный ресурс] / М. Спиридонова. Режим доступа: <http://www.tverlife.ru/news/63842.htm>.

232. *Степанов С. А.* Неистовый Аввакум [Электронный ресурс] / С. А. Степанов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2001. № 3. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru>.

233. *Струминский В. Я.* О разработке истории педагогики Киевской Руси / В. Я. Струминский // Советская педагогика. 1938. № 5. С. 119–125.

234. *Тихомиров М. Н.* Российское государство XV–XVII веков / М. Н. Тихомиров. Москва: Наука, 1973. 422 с.

235. *Тихомиров М. Н.* Русская культура X–XVIII веков / М. Н. Тихомиров. Москва: Наука, 1968. 448 с.

236. *Тихомиров М. Н.* Средневековая Москва в XIV–XV веках / М. Н. Тихомиров. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1957. 320 с.

237. *Толстая С. М.* Мир живых и мир мертвых: формула сосуществования / С. М. Толстая // Славяноведение. 2000. № 6. С. 14–20.

238. *Тюплина И. А.* Статус парадигмы в концепции образования: гносеологический аспект: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / И. А. Тюплина. Магнитогорск, 1999. 47 с.

239. *Удальцова З. В.* Древняя Русь – зона встречи цивилизаций / З. В. Удальцова, Я. Н. Щапов, Е. В. Гутнова // Вопросы истории. 1980. № 7. С. 41–60.

240. *Устюгов Н. В.* Научное наследие / Н. В. Устюгов. Москва: Наука, 1974. 254 с.

241. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 томах. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 69–161.

242. *Философский энциклопедический словарь* / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.]. Москва: ИНФРА-М, 1997. 576 с.

243. *Франк С. Л.* Духовные основы общества / С. Л. Франк. Москва: Республика, 1992. 510 с.

244. *Фролова Т. И.* Приоритет гуманитарной сферы в историческом развитии общества / Т. И. Фролова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2012. № 1. С. 94–106.

245. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: очерк развития педагогической теории / Ф. Хофман. Москва: Педагогика, 1979. 160 с.

246. *Хрестоматия по истории педагогики*: в 4 томах / под общ. ред. С. А. Каменева. Москва: Учпедгиз, 1936. Т. 4, ч. 1. 526 с.

247. *Хрестоматия по истории педагогики*: в 4 томах / под общ. ред. С. А. Каменева. Москва: Учпедгиз, 1936. Т. 4, ч. 2. 516 с.

248. *Хрестоматия по истории русской культуры: художественная жизнь и быт XI–XVII вв.* / сост. Ю. С. Рябцев. Москва: ВЛАДОС, 1998. 560 с.

249. *Хрестоматия по истории философии: учебное пособие*: в 3 частях / отв. ред. Л. А. Микешина. Москва: ВЛАДОС, 2001. Ч. 3: Русская философия. 672 с.

250. *Черная Л. А.* Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени / Л. А. Черная. Москва: Языки русской культуры, 1999. 288 с.

251. *Черняк В. С.* Логическое и историческое в развитии науки / В. С. Черняк // Вопросы философии. 1984. № 11. С. 49–61.

252. *Швырев В. С.* Методологический анализ науки: его сущность, основные типы и формы / В. С. Швырев, Б. Г. Юдин. Москва: Знание, 1980. 63 с.

253. *Шкабара И. Е.* Духовно-нравственное наследие педагогики Древней Руси / И. Е. Шкабара // Восхождение к истории педагогики:

в 2 томах / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва: АСОУ, 2014. Т. 2: История отечественной педагогики. С. 11–23.

254. *Шкабара И. Е.* Источники по истории воспитания и образования Древней Руси / И. Е. Шкабара // Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования: 6-е Всероссийские историко-педагогические чтения / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. С. 154–156.

255. *Шкабара И. Е.* Роль наследия Максима Грека в развитии русского просвещения / И. Е. Шкабара // Педагогическое наследие человечества: в 2 томах / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва: АСОУ, 2013. Т. 2: История отечественного образования и педагогической мысли. С. 9–17.

256. *Шмаков В. С.* Структура исторического знания и картина мира / В. С. Шмаков. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1990. 187 с.

257. *Шмидт С. О.* Становление российского самодержавства: исследование социально-политической истории времени Ивана Грозного / С. О. Шмидт. Москва: Мысль, 1973. 359 с.

258. *Щедровицкий П. Г.* Пространство свободы / П. Г. Щедровицкий // Народное образование. 1997. № 1. С. 46–51.

259. *Экономцев И. Н.* История высшей школы в Москве. Образование на Руси до Петровских реформ [Электронный ресурс] / И. Н. Экономцев. Режим доступа: <http://www.diplom4rabota.ru>.

260. *Юдин А. В.* Русская традиционная народная духовность: пособие для учащихся 10–11-х классов / А. В. Юдин. Москва: Интерпракс, 1994. 400 с.

261. *Юдин Г. Б.* Коллективное и индивидуальное в философской антропологии Э. Дюркгейма / Г. Б. Юдин // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12, № 22. С. 122–132.

262. *Юрчук В. В.* Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. Минск: Современное слово, 1998. 768 с.

263. *Ямбург Е. А.* Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е. А. Ямбург. Москва: Новая школа, 1997. 352 с.

264. *Ярошенко Н. Н.* Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Н. Н. Ярошенко. Москва, 2000. 48 с.

265. *National identity* [Electronic resource] // Dictionary.com's 21st Century Lexicon. Access mode: <http://dictionary.reference.com/browse/national+identity>.

Научное издание

Шкабара Ирина Евгеньевна
Евтюгина Алла Александровна

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И КОЛЛЕКТИВНОЕ
В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
(VIII–XVII вв.)

Монография

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.01.18. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 14,1. Уч.-изд. л. 15,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
