

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин

УЧИТЕЛЬСТВО КАК ДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ РУСИ КОНЦА X–XVII ВЕКОВ

В статье анализируются истоки зарождения гуманистических традиций отечественной этнопедагогике, исследуется генезис проблемы учительства как особого вида духовной деятельности, как исполнение культурной функции. В данном контексте автором рассматриваются основные подходы к пониманию учительства на Руси X–XVII вв.: с одной стороны, как к профессии по обучению грамоте, с другой – на духовном (ментальном) уровне – как особой миссии, специфической деятельности, способствующей обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека.

Начало организации школьного дела в Древней Руси связывают с рядом крупнейших событий, определивших историческую судьбу государства: принятием христианства как государственной религии, формированием институтов государственной власти, введением кириллицы – старославянской азбуки, ставшей основой русского и некоторых других славянских алфавитов, появлением крупных городов – центров торговли, ремесла и культуры, развитием экономических и культурных отношений с западной (прежде всего, греко-эллинической) и восточной цивилизациями.

С принятием Киевской Русью христианства (988 г.) распространение получили заимствованные из Византии сборники поучений, заметное место в которых занимали статьи этико-дидактического характера. Зарождение и развитие представлений о назначении учителя, сущности учительской профессии, нравственно-этических требованиях к его личности в истории отечественной философско-педагогической мысли органично связано как с древними литературными памятниками – ветхозаветными книгами («Премудрости Иисуса, сына Сирахова», «Притчи Соломона»), сборниками («Изборник Святослава», «Измарагд», «Златоструй»), религиозными книгами (Часослов, Псалтырь), так и активной миссионерской деятельностью греческой церкви, направленной «в Русь» пастырей – лучших представителей греческого духовенства. П. Н. Милюков отмечает, что «до самого татарского ига почти все наши митрополиты и значительная часть епископов были греки, присылавшиеся прямо из Константинополя и не знакомые с русским языком. Мало-помалу это затруднение устранилось. Ученых греческих иерархов сменили русские архиереи, имевшие возможность говорить с паствой без переводчиков и обличать ее

недостатки не по правилам византийской риторики, а стилем, доступным всякому. Но тут появилось новое затруднение. Свои, русские пастыри были несравненно менее подготовлены к делу учительства» [6, с. 27].

Недостаток в подготовке духовной учительской элиты был компенсирован большим количеством переводов, сделанных в XI в. с греческого на русский язык и при этом, как отмечает Д. С. Лихачев, русскими переводчиками. К числу таких переводов принадлежат хроники Георгия Амартола, хроники Синкелла, замечательный перевод «Истории Иудейской войны» Иосифа Флавия, блестящий богатством и гибкостью языка, переводы «Христианской топографии» Козьмы Индикоплова, «Александрии», «Повести об Акире Премудром», жития Василия Нового и др. [1, с. 110].

Литература, переведенная с греческого языка, принесла на Русь немало достижений античной науки и искусства, при всем ее жанровом разнообразии она носила преимущественно учительный характер, и древнерусские произведения ставились рядом с переводными в общем деле становления учительства как социально-профессиональной группы.

П. Ф. Каптерев связывает формирование древнерусского педагогического идеала с широким распространением сборников нравственно-религиозного содержания, указывая, что цель составителей этих сборников «заключалась в том, чтобы доставить назидательное чтение, привить взрослому читателю некоторое нравственное мировоззрение, укрепить его волю в духе христианско-церковной морали» [4, с. 18].

Одним из важных источников педагогического знания в Киевской Руси были переводы византийских гномалогий (стихотворных афоризмов), в которых обычно содержались специальные разделы о воспитании детей, об отношении к учителю, об этических требованиях, составляющих основу деятельности учителя. Бесполезна деятельность учителя, воспитателя, если сам он не следует нормам высокой нравственности, лицемерит, фальшивит, нарушает правила, которым учит. Велика в учении роль наставника, учителя, основной заповедью которого являются: «Учитель нравом да покорит ученика, а не словом». Указывалось, что «тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека» [11, с. 495]. Важнейшим условием успешности педагогической деятельности (и требованием к наставнику) признавалось самообразование: «невозможно есть велика учения начати, мало учився» [8, с. 139], а важнейшим средством воспитания – сила собственного примера: «Тогда учитель свершен и верен бывает, уча, егда деянием учит» [8, с. 139]; «Все, что велишь подчиненным своим – как быть и что делать, сначала выполни сам, потом уже учи» [11, с. 495].

Отмечая особенности развития педагогической мысли Древнерусского государства X–XIII вв., выделим главную особенность данного периода – его вы-

раженный дивергентный характер, что связано, прежде всего, с увеличением количественного и качественного разнообразия культур и процессов, влияющих на формирование культурно-образовательного пространства государства, результаты просветительской деятельности. Ментальность переводной литературы, вне всякого сомнения, во многом определила мировоззренческую направленность литературы древнерусской. Наставники и учителя имели возможность ознакомиться с разнообразными по стилю, декларируемым целям, содержанию, нравственному потенциалу источниками, выбирая полезные в практической деятельности советы и рекомендации. В качестве примера приведем точку зрения С. Д. Бабишина, отмечающего, что «Пчелу», в которой древнерусские наставники находили советы по вопросам умственного, нравственного, эстетического, физического, семейного воспитания, можно охарактеризовать как первую педагогическую антологию на Руси [1, с. 210].

Развитие гуманистических традиций древнерусской культуры, определявших важнейшие тенденции в становлении общественного самосознания и отечественной этнопедагогике, оказалось в значительной степени приостановлено вследствие монголо-татарского нашествия на Русь и многочисленных войн XIII–XV вв. За этот период Русь выдержала более 160 войн, «из которых 45 сражений с татарами, 41 – с литовцами, 30 – с немецкими рыцарями, а все остальные – со шведами, поляками, венграми и болгарями» [8, с. 40], что привело к невосполнимым потерям десятков тысяч «русичей», значительной утрате нравственного, интеллектуального, экономического и культурного потенциала, многочисленных культурных ценностей, существенно изменивших менталитет русского человека. Однако нашествию подверглись не все русские княжества: Тверское, Владимирское, Новгородское, Московское сохраняли свою относительную политическую независимость. Уже в первой половине XIV в. гибкая и дальновидная объединительная политика Ивана Калиты приводит к укреплению государственной власти, восстановлению крупных городов, центров ремесла и торговли, возрождению деятельности монастырей как культурно-просветительных центров. При монастырях и храмах открывались школы грамоты, основной задачей которых было удовлетворение растущих образовательных потребностей в грамотных людях.

Грамотность в ее нравственном, а не прикладном значении, книжность как высшая ее ступень формировали единый всесловный идеал учителя. Среди составляющих этого идеала выделяются следующие: образованный в соответствии с греческими образцами человек; философ-богослов; ритор, способный убеждать и доказывать; человек большого жизненного опыта, житейской мудрости, нравственный идеал. Очевидно, что образованного, приближившегося к идеальной модели учителя следует соотносить с представителями церкви, духовенством, в основном монашеством.

Рефреном многих произведений древнерусской литературы, составляющих золотой фонд отечественной педагогической мысли, явилась персонификация образца учителя, феномен которого обусловлен таким пониманием педагогической культуры, когда она предстает как результат жизнетворчества отдельных людей, пользующихся безусловным духовным и нравственным авторитетом. Под учительством в данной традиции понимается не ремесло, а некое служение, исполнение культурной функции, связанной с образцом для подражания и личной демонстрацией культурных ценностей. Примером могут служить источники, появившиеся до монголо-татарского нашествия на Русь: «Послание» Климента Смолятича, «Притчи» и «Слово» Кирилла Туровского, «Моление Даниила Заточника» (XII в.).

Анализ церковно-учительной, житийной и исторической литературы позволяет выделить основную содержательную линию в описании учителя того времени. Так, в произведениях Епифания Премудрого (конец XIV – начало XV в.) идею создания образа совершенного учителя – нравственного примера для подражания – можно считать одной из главных. При написании своих знаменитых агиографических произведений – жития Сергия Радонежского и жития Стефана Пермского – автор прямо ставил педагогическую задачу – изображение «образца», «абсолюта» совершенного учителя. При этом сам термин «учитель» понимался в высшем смысле этого слова, как наставник на жизненном пути, как человек, проповедующий свое «учение». Оба главных героя интересуют автора не только как святые и чудотворцы, но в социальном плане именно как учителя. В изображении Епифания мы встречаем два различных типа учителя: Сергей – более воспитатель, Стефан Пермский – ученый [8, с. 231]. Не противопоставляя их друг другу, А. И. Клибанов характеризует два разных типа просветителя и учителя: «искушенный во «внешних науках» и все той же остротой разума постигающий глубины «слова Божьего» ученый и диспутант, рьяный миссионер, неутомимый просветитель, боец – Стефан Пермский и озаренный откровенным знанием, тишайший «вопросник и собеседник» горнего мира, подвижник любви, поборник согласия, духовный собиратель родной земли, заступник ее – Сергей Радонежский» [5, с. 123].

В предисловии к книге «Жизнеописание достопамятных людей земли Русской» Д. С. Лихачев подчеркивает, что святой – это идеал человека. Поведение его – пример для подражания. Объединяет таких людей не только усердие в аскезе и стремление к праведной жизни, но огромное деятельное стремление принести благо родной земле, людям, природе, защита их от посягательства злых сил, моление о защите перед Богом [2, с. 4].

Этот собирательный идеал древнерусской педагогической культуры, по мнению А. Н. Шевелева, в дальнейшем обогащается такими дополнительными компонентами, как занятие учительством «по призванию» (Максим Грек)

и осознание своей педагогической работы как особого вида социального служения (Симеон Полоцкий) [15, с. 288–289].

Так, Михаил Триволис (Максим Грек, ок. 1475–1556), грек по национальности, получив блестящее образование у видных итальянских гуманистов того времени, человек, для которого Русь стала второй родиной, наилучшим образом воплотил древнерусское представление об учителе как практическом наставнике добродетельного жития. Неоднократно встречается в его сочинениях образ учителя. Он сравнивает мудрого наставника с «душеполезным» врачом, излечивающим душевные недуги, с добрым пастырем, заботящимся о своих овцах и готовым душу положить за них, с искусным садовником, терпеливо выращивающим молодую поросль [8, с. 241].

В условиях сравнительно долгого и постепенного распространения грамотности в Киевской Руси и Московском государстве существенного профессионального роста учительских кадров не происходило: количественные изменения выражались в росте числа учителей и расширении форм их профессиональной деятельности – учителя монастырских, приходских, светских школ, мастера грамоты, служители церкви, переписчики книг.

Общественное положение учителя, которым свободно мог быть каждый, даже не принадлежа к духовному сословию, отмечает Л. Н. Модзалевский, ясно усматривается из одной грамоты, направленной против народных суеверий: «И уклоняются православные крестьяне к бесовским прелестям и ко пьянству, а отцов духовных и по приходам попов и учительных людей наказанья (наставления – А. У.) не слушают, и за наказание отцов своим духовным, приходным попам и учительным людям наруганье, и укоризны, и бесчестья, и налогу (насилие – А. У.) делают». Вообще, продолжает автор, духовные отцы, попы и учительные люди точно различаются во всех древних официальных документах. Самое упоминание лиц учительского звания показывает, что этих лиц было много и законодательная власть всячески старалась поддерживать их нравственное влияние на народ. Учитель не считался узким специалистом, мастером своего ремесла, но лицом, влиятельным в своей общине [7, с. 329].

Большинство исследователей отмечает, что для сферы просвещения в средневековом русском государстве характерными фигурами являлись не школьные учителя, а странствующие «мастера грамоты», «калики переходные», духовники, монахи-аскеты, то есть наставники в нравственно-духовной жизни [3, с. 171]. Данный тезис является общепризнанным в историко-педагогических исследованиях, однако едва ли можно согласиться с механистическим объединением тех, кто занимался учительным ремеслом, существенно отличающимся пространством культуры, особенностями мировосприятия, транслируемые ценностями.

Мастера грамоты занимались педагогическим промыслом специально и постоянно, совмещая выполнение учительских обязанностей с хозяйственной деятельностью, их подготовка, по сути, являлась процессом воспроизводства социального, профессионального, педагогического опыта, в основе которого лежали наставничество и самообразование. Но еще античность признавала учительскую иерархию, где нижнюю ступень занимает учитель грамоты, который приравнивается к ремесленнику, а высшую – Учитель жизни, для которого свойствен духовный аристократизм, являющийся искателем мудрости и экспертом по человеческому счастью [12, с. 11].

Таким образом, отражая религиозно-философскую традицию греко-византийской культуры, на Руси учительство понимается на житейско-обыденном уровне как профессия по обучению грамоте, на духовном (ментальном) – как особая миссия, специфическая деятельность, способствующая обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека по образу и подобию Божьему.

Одной из первых попыток синтеза данных воззрений на учителя в условиях специально организованного педагогического процесса является деятельность появившихся на территории Белоруссии и Украины в XVI – первой половине XVII вв. братских школ, которые создавались на основе идей равенства, гуманизма, открытости. Так, устав Львовской школы, созданной в 1586 г., представляет собой уникальный документ, определяющий демократические принципы деятельности образовательного учреждения, гуманистический характер организации педагогического процесса: школа не имела сословного характера; ректор и учителя, попечители школы избирались общим собранием братства; каждый член братства имел право посещать школу для ознакомления с ее работой; с родителями воспитанников устанавливались договорные отношения, определяющие права и обязанности сторон. Отдельно в уставе оговаривались требования к личности учителя, который должен быть «благочестив, разумен, смиренно мудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехотворец, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем...» [14, с. 31]. Заметим, что первая часть этих требований указывает на нравственный императив, выступающий как норма деятельности и поведения для лиц духовенства, а вторая отмечает те негативные качества, греховность которых часто сопутствовала мирской жизни.

Если обратиться к динамике просветительских реформ XVI–XVII вв., то становится очевидным рассогласование в заявленных правительством целях и способах их достижения. Примером тому могут служить решения Стоглавого собора, состоявшегося в 1551 г., который по своему значению, по масштабности рассмотренных проблем стал одним из важнейших в истории Русского

государства. Впервые в Русском государстве высшим органом власти обсуждались вопросы образования. Царь Иван IV говорил о необходимости принятия мер по распространению просвещения среди населения о том, что ученики учатся грамоте небрежно, предложил духовенству расширить сеть школ для обучения детей грамоте и повысить качество обучения.

Собор принял постановление о том, что обучать детей должны только грамотные, «добрые и благочестивые дьяки и дьяконы» (обсуждалась также и проблема безнравственного поведения как духовенства, так и мирян), чтобы они «более всего учеников своих берегли и хранили во всякой чистоте и блюли их от всякого растления». В соборном уложении говорилось о необходимости увеличить число учебных заведений, было принято решение об организации специальных училищ для подготовки священников и принятии в эти церковные училища и из гражданских сословий. Решения Стоглава положили начало образовательным реформам, а его постановления являются одними из первых государственных документов, в которых поставлены вопросы обучения духовенства и мирян, обосновывается необходимость создания во всех городах Русского государства училищ, определяется содержание обучения [10, с. 43]. Однако и сто лет спустя тот же самый вопрос был поднят на Соборе 1666–1667 гг., решения которого в констатирующей части отмечали отсутствие какого-либо прогресса в деле обучения духовенства.

В постановлениях Стоглава отсутствует информация об учителях как о представителях особой социально-профессиональной группы – учительствовать в основном должны были священнослужители, однако никаких ссылок на то, что существовали какие-либо специально организованные формы профессиональной подготовки учителей, в Стоглаве нет. Поэтому важнейшим средством обучения и самообразования, компенсируя недостаток подготовленных учителей, оставались сочинения педагогического характера. Среди них особое положение занимают рукописные сборники, называвшиеся школьными азбуковниками, по сути, представляющими собой руководства, предназначенные для воспитания и обучения подрастающего поколения. По мнению В. И. Смирнова, азбуковники по праву могут претендовать на статус первых специальных педагогических руководств, созданных в России. Эти сочинения, имеющие ярко выраженный рецептурно-дидактический (рекомендательно-наставительный) характер, раскрывали цель и задачи воспитания и обучения, рекомендовали определенный порядок, формы, способы и средства осуществления педагогического процесса [13, с. 94].

Наиболее подробно требования к учителю даются в азбуковнике «Школьное благочиние». Главной задачей определялось формирование у воспитанников «о божественном писании благого мудрования» и «научение книжное», учителю вменялось в обязанность в «книжном разумении» не заучивать каноны, а разви-

вать способности к толкованию источника, находя «смысл, дабы во благом учении (ребенок – А. У.) был быстр» [1, с. 283].

Физические наказания являются доминирующим методом воспитания: в тексте постоянно упоминаются «учителей с добрейшей с плетью ремень» и главный инструмент воспитания – лоза – «ленивых писание велит бити лозами», «лоза детям разум во главу вгоняет и от злых на добрая дела восставляет», «лоза родителем дети послушными сотворяет, божественного разума премудре научает», «лозою кая мати детище не бьет удаву скоро ему свиеет» [1, с. 284–285].

Объясняя оправдание физическому наказанию в учительной литературе того времени, П. Ф. Каптерев указывает на традицию, идущую от Древней Руси: «за каждую вину следует налагать телесное наказание, что грешник не иначе может очиститься от грехов, как претерпев за них суровые истязания – всякого рода битье и муки... А школьник, не выучивший урока или нашаливший, был также грешником» [4, с. 68].

Вместе с тем, в «Школьном благочинии» упоминаются такие необходимые качества учителя, как кротость, смиренномудрие, добродетельность: если учитель «добродетельным путем ведется, к такому ученик без опасения приведется». Если же учитель не обладает этими качествами, то ему лучше «учительское имя оставить», так как он – спаситель своим ученикам, хранитель их чистоты, грех ученика «на небрежливом учителе Бог взыщет» [1, с. 292].

Анализ текста позволяет выделить те качества личности учителя, которые признаются автором наиболее важными. Среди духовно-нравственных качеств учителя в его собирательном образе кротость, смирение, непорочность, добродетель, активность в свершении благих дел, готовность отказаться от удовольствий мирских и плотских во имя Бога и духовного просветления, щедрость, требовательность, умение защитить ребенка. Требования же к профессиональным качествам практически не оговариваются, что позволяет сделать вывод о доминировании аффективно-личностного подхода в организации обучения, в котором ведущая роль отводилась учителю-наставнику, пастырю духовному.

Период XVI–XVII вв. стал временем вызревания России не только как особого политического образования, но и как цивилизации. Крушение Византии было воспринято идейным сознанием России как принятие на себя цивилизационной миссии отстаивания и утверждения православной цивилизации. Но эта миссия постоянно сочеталась с обращением как на Запад, так и на Восток (в том числе – на исламский), с взаимодействием с резко отличающимися между собой культурными общностями. Растущее воздействие со стороны западных стран и угроза территориальной изоляции и колониальной зависимости потребовали решительных мер по усилению государства на основе

заимствования западных достижений, интенсивного освоения новых культурных норм и ценностей, принципов организации власти. Результаты исторических и историко-педагогических исследований доказывают данное положение: в XVI–XVII вв. в системе русского образования постепенно накапливаются количественные и качественные изменения, детерминированные общими закономерностями политико-экономического и культурно-просветительного развития страны.

Потребность в светски образованных людях стала ощущаться в России уже к концу XVII в., когда в жизни страны начались значительные перемены: переход от эпохи позднего феодализма к абсолютизму определил потребности страны в области государственного и административного строительства, что привело к необходимости увеличения служащей бюрократии. В такой экономической и политической ситуации вопросы образовательной политики выходят на первый план. Так, согласно весьма оптимистичным оценкам исследователей, к концу XVII в. уровень грамотности в России был довольно высоким: 40% посадского населения, 15% крестьянства, 1% стрельцов и казаков, 65% землевладельцев и 96% купечества [9, с. 27].

В 1681 г. открывается первая правительственная греко-латинская школа при Московской типографии. Прежде чем открыть такую школу, указывает П. Ф. Каптерев, «наши предки признали необходимым подвергнуть обстоятельному обсуждению капитальный вопрос русского образования: нужно ли оставить старинный, излюбленный способ приобретения знаний – самообразование путем начетчества и (или) заменить его новым – широко поставленной и организованной школой» [4, с. 134].

В результате проведенной на государственном уровне широкой дискуссии вопрос решился в пользу серьезного школьного образования, а начетчество признавалось недостаточным. Учреждение в октябре 1687 г. Московской эллино-греческой академии – первого высшего учебного заведения в России (позднее она будет названа Славяно-греко-латинской) – было конституировано «Привилегией (Уставом) Академии» – важнейшим педагогическим документом конца XVII в., определяющим нормативные основания деятельности Академии и содержание образования в ней.

В «Привилегии» выражено понимание роли просвещения в укреплении государственной власти, намечена широкая программа обучения, включающая преподавание всех не запрещенных церковью наук, делается попытка сформулировать требования к учителю, которого составители «Привилегии» считают главным лицом в обучении и воспитании юношества [1, с. 249]. Забота об учителе сочетается с угрозами в его адрес, если он не будет воспитывать учащихся в строго православном духе и бороться против еретических, с точки зрения официальной церкви, учений. Кроме того, Академии было предписано

выявлять еретиков, если обвинение признают блюститель и учителя, то подвергать виновных сожжению. Этими мерами православная церковь надеялась оградить Россию от влияния Запада.

Именно в это время формируются «два непримиримых лагеря русской культуры, для компромисса между которыми в России XVII века условий не было» [3, с. 172]: представители одного ратовали за развитие старорусской образованности (старообрядчество), вторые отстаивали идею использования опыта западноевропейской школы в русских условиях (Сильвестр Медведев, Карион Истомин, Симеон Полоцкий).

Яркий и самобытный белорусский мыслитель, писатель и общественный деятель Симеон Полоцкий (1629–1680), получивший хорошее образование в нескольких академиях, принял монашество и преподавал в братской школе при Богоявленском монастыре. Педагогические взгляды С. Полоцкого формировались под влиянием учения Фомы Аквинского, средневекового католического теолога, основным принципом философии которого был принцип гармонизации веры и разума. Руководствуясь данным принципом, Ф. Аквинский писал об учительстве как форме служения людям, ибо, по его словам, «лучше передать другим полученное в созерцании, чем созерцать одному» [8, с. 248]. Об этом говорит и С. Полоцкий во втором предисловии к «Псалтыри рифмовторной», утверждая, что долг человека просвещенного – делиться своими знаниями с другими, воспитывать в них мудрость; а тот, кто утаивает в себе мудрость, не делится ею с окружающими, подобен человеку, закапывающему в землю чистое золото.

После переезда в Москву в 1667 г. он назначается воспитателем и учителем царских детей. Симеон Полоцкий много размышляет о философских, педагогических, эстетических аспектах воспитания, акцентируя свое внимание на учителе, средствах его воздействия на ребенка. В трактате «О невежественных старых учителях и священниках» С. Полоцкий называет недобросовестных учителей «мучителями»: «...многие невежды, не бывшие никогда и нигде учениками, смеют называться учителями, по правде это не учителя, но мучители. Оттого умножилась в людях злоба, преуспело лукавство, волхование, разбой, воровство, убийство, пьянство и нелепые игрища, грабежи, хищения и тому подобное, наконец, и восстание против власти. Виною всего этого преимущественно неуменье и нерадение духовных отцов: не учат и не наставляют детей своих духовных» [1, с. 338].

Обращаясь к учителю, Симеон Полоцкий указывал, что если учитель учит одному, а сам поступает по-другому, то успеха не достигнет. Учителю надлежит хорошо знать то, чему учит, уметь слово свое украсить правдой, действием, быть справедливым и уметь побуждать «ко творению делес»: «Иже желает прав учитель быти, чему же учит, достоин творити». Определяя духов-

ные требования к учителю, С. Полоцкий отмечает, что такой учитель «спасай человека, сам Богом спасется» [1, с. 335].

Основную роль, по его мнению, в формировании взглядов и привычек ребенка играют воспитание и среда, родители и учителя. Учитель при правильном воспитании может сделать из ребенка, как из воска, что угодно, поскольку «сердца юных легко принимают разные характеры вследствие мягкости сердца», так же «как воск принимает на себя оттиски разных печатей из-за своей мягкости» [1, с. 338]. С точки зрения С. Полоцкого, истинный учитель должен «три вещи» иметь: «первое – искусно наставлять, – (в противном случае) он не учит, а людей прельщает; второе – должен слово свое украсить правдою, действием, чтобы приятным (принятым) быть; третье – следует преклонять сердце к творению дел и к ним же других увещевать...» [1, с. 369].

Таким образом, С. Полоцкий одним из первых отечественных просветителей сформулировал требования к человеку, занимающемуся профессиональной педагогической деятельностью. В философско-педагогических воззрениях С. Полоцкого идеи средневековой теологии органично соединялись с культурно-образовательными традициями славянских народов. В них учитель предстает как духовная личность, стремящаяся к утверждению идеалов добра и красоты, проповедующая терпение и стремление к истине, взывающая к любви и милосердию.

На рубеже XVII–XVIII вв. в Русском государстве победила ориентация на западноевропейскую образованность – традиционный взгляд на образование как самостоятельное изучение в монастырях и у частных учителей богословской, научной и художественной литературы в целях духовно-нравственного совершенствования уже не удовлетворяли ни государство, ни церковь, ни образованную элиту. Но своеобразная интерпретация европейских религиозно-философских и педагогических идей, связанная с национально-культурной спецификой российского развития, не могли не сказаться на этико-педагогических взглядах русских просветителей.

Отсутствие организованной школьной системы компенсировалось созданием разнообразных форм обучения, среди которых доминирующими были индивидуальная и индивидуально-групповая. Реализация социально-педагогических функций в той или иной степени была свойственна всему взрослому населению страны. Однако в социальной, культурной и индивидуальной составляющих реализация этих функций имела свои особенности.

На социальном уровне – в массовой педагогической практике – учительство, выполняя функцию репродукции социального опыта сословия или профессиональной группы, было представлено образованным священником или монахом; любым образованным мирянином, занимающимся обучением на уровне «грамотного ведения хозяйства»; мастером грамоты (профессиональ-

ным ремесленником-педагогом); ремесленниками, обучавшими основам профессионального мастерства; домашними воспитателями; приглашенными иностранцами.

На социокультурном уровне ценностным основанием формируемого в этот период идеала педагога была христианско-церковная мораль, православие как основа идеологии, определяющей процесс национальной самоидентификации. Образовательным идеалом выступал философ-богослов; ритор, способный убеждать и доказывать; человек большого жизненного опыта, житейской мудрости, наставник, являющийся нравственным примером для подражания. Важнейшим источником повышения профессионального мастерства являлось начетчество, результатом которого было не только искусство понимания и толкования церковно-богослужебных книг, религиозно-философских трактатов, поучений нравственно-религиозного содержания, но и активная практическая просветительская деятельность.

На индивидуальном уровне миссия учителя, наставника – персонифицированная духовно-православная – рассматривалась как специфическая деятельность, способствующая устройству внутреннего мира человека по образу и подобию Божьему, как выполнение некоей культурной функции, связанной с развитием нравственности и духовности личности, таких качеств, как благочестивость, доброта, смирение, терпеливость, честность, сострадание, аскетизм.

Петровские преобразования кардинально изменяют социокультурную ситуацию развития страны, что отражается на деятельности учительства. Важнейшим субъектом историко-педагогического процесса становится государство, формирующее новую политико-образовательную модель – образовать и воспитать верноподданную личность, готовую служить монарху, сознательно принимать и активно защищать действующую политическую систему. Объективная потребность в теоретически подготовленных, компетентных государственных служащих определяет расхождение государственного и общественного идеалов педагога. В этих культурно-педагогических условиях вопрос о миссии как духовной ипостаси учителя приобретает характер философско-педагогической проблемы, которая лишь опосредованно находит отражение в социальной и образовательной практике складывающейся Российской империи.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Житнеописания достопамятных людей земли Русской, X–XX вв.: Сборник / Сост. С. С. Бычков. – М.: Московский рабочий, 1992. – 333 с.

3. История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до сер. XVII в.: Учеб. пособие для педагогических университетов / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.

4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр. и доп. – СПб., 1915. – 746 с.

5. Клибанов А. И. К характеристике мировоззрения Андрея Рублева / Андрей Рублев и его эпоха. – М., 1971. – 328 с.

6. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – М.: Издательская группа «Прогресс – культура», 1994. – Т. 2. Ч. 1. – 416 с.

7. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – СПб.: Алетейя, 2000. – 496 с.

8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.

9. Очерки русской культуры XVII века: Сб. / Гл. ред. А. В. Арциховский. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 342 с.

10. Подорожная А. Первый закон Российского государства об образовании / Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: Народное образование, 2001. – 398 с.

11. Пчела // Памятники литературы Древней Руси. XIII в. – М., 1981. – 587 с.

12. Рябова А. В. Феномен учителя жизни: Философско-культурологический анализ. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д., 1996. – 36 с.

13. Смирнов В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – нач. XX в.). – М.: Логос, 2002. – 478 с.

14. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974.

15. Шевелев А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики. – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.