

В. И. Смирнов



ЦЕРКОВНО-УЧИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ X-XVII ВВ.

В статье раскрывается специфика историко-педагогического анализа и предлагается характеристика особенностей развития историографии и источниковедения средневекового периода отечественного образования и педагогической мысли.

Ключевые слова: периодизация становления отечественной системы образования и педагогической мысли, источники историко-педагогических знаний, учительная литература в системе источников научной информации о развитии педагогического познания в средневековой Руси, корни противоречий в описаниях и оценках педагогических фактов и явлений, представленных в работах историков педагогики.

V. I. Smirnov

Peculiarities of Historical and Pedagogical Research of the Development of Education and Pedagogical Ideas in Medieval Russia of X-Xvii Centuries

The article discovers the peculiarities of historical and pedagogical analysis, describes the characteristics of development of historiography and source studies of the medieval period in domestic education and pedagogical ideas.

Key words: formation periods of domestic system of education and pedagogical ideas, sources of historical and pedagogical knowledge, teaching literature in the system of information sources on the development of pedagogical knowledge in medieval Russia, roots of contradictions in descriptions and evaluations of pedagogical facts and phenomena presented in works on history of pedagogics.

Почти девять столетий составляет продолжительность периода первоначального становления отечественной системы образования и педагогической мысли, периода чрезвычайно сложного, противоречивого, насыщенного взлетами и падениями страны, ее экономики, культуры и образования.

Специфика и сложность историко-педагогического анализа данного

периода обусловлены следующими обстоятельствами:

1. Хронологические рубежи этой эпохи (в отличие от последующих исторических периодов) столь растянуты, что необходимы особый ракурс и характер ее историко-педагогического изучения и осмысления. Д. С. Лихачев, показывая на историко-литературном материале различия в анализе длительных и относительно корот-

ких исторических периодов, отмечает: «Подходы к определению изменений в пределах десятилетий и в пределах нескольких веков принципиально различны. В первом случае на передний план выступает зависимость историко-литературных изменений от исторических событий, во втором — зависимость литературы от особенностей исторического развития в целом. Для определения первых различий необходимо наблюдение над единичными явлениями литературы, для определения вторых — широкие обобщения огромного материала и суммирование их в характеристиках эпох...» [13. С. 5]

Длительность рассматриваемой эпохи ставит нас перед необходимостью выделения в ее рамках дополнительных внутренних периодов: киевского (X—XIII вв.), московского (XIII—XIV вв.) и периода формирования централизованного российского государства (XVI—XVII вв.). Такой подход к внутренней периодизации данной эпохи принят в общей и педагогической историографии¹.

2. Присущие рассматриваемому периоду система социальных связей и отношений, способ духовно-практического освоения мира и общественное сознание, в котором педагогические представления не были выделены в особую область, отсутствие привычных для современной науки и школы педагогических реалий, форм функционирования образовательной практики, требуют особенно корректного прочтения документов эпохи и их интерпретации. При этом необходимо абстрагироваться от господствующих в современном педагогическом сознании и науке концепций, парадигм, идей, взглядов, установок, зачастую

мешающих адекватному пониманию фактов и явлений, имевших место в далеком прошлом, а также обеспечить соотнесенность архаичных и современных терминов и понятий, обозначавших и обозначающих определенные педагогические феномены. Нельзя в этом плане не согласиться с мнением Э. Д. Днепров о том, что попытки «навязать данной эпохе современный «профессиональный» язык и современное понимание явлений ведут к вольному или невольному ее искажению, к спрямлению исторической перспективы» [9. С. 8].

3. Сложности в освоении историко-педагогического материала эпохи вызваны не только вполне объяснимой ограниченностью источниковой базы, но и недостаточной разработанностью методики изучения источников по истории школы и педагогики. Отмечая низкую культуру работы исследователей с историко-педагогическими источниками, В. Я. Струминский еще в 1938 г. писал: «Как правило, историк педагогики пользуется уже исследованиями, готовыми материалами и не только не производит самостоятельных исследований, но игнорирует те исследования, которые над данным материалом произведены другими научными работниками, например историками литературы. Поэтому даже те памятники, которые так или иначе стали известны историку педагогики, включаются им в свой научный инвентарь без учета той историко-литературной работы, которая над этим памятником уже произведена, и без организации новой, дополнительной. Воздерживаясь от этой сложной и достаточно трудоемкой работы, историк педагогики тем самым искусственно

¹ Выделять с учетом предмета нашего исследования этап, предшествующий началу книгопечатания в России (1565 г.), и этап, связанный с развитием книгопечатания, мы сочли нецелесообразным, поскольку, как известно, в XVI—XVII вв. наряду с печатной книгой в России были широко распространены книги рукописные.

задерживает свою дисциплину на той примитивной стадии развития, которая мешает ей превратиться в настоящую науку и подрывает доверие к ней у тех, кто ее изучает» [17. С. 122–129].

За шестьдесят лет изменения в этой сфере произошли не очень существенные: об этом свидетельствует Э. Д. Днепров, констатируя в 1989 г., что в настоящее время еще «только формируется корпус источников, ...только начинается их осмысление, теоретическая разработка принципов, путей и методов исследования...» [9. С. 10].

4. Существенно затрудняют историко-педагогический анализ и традиционные противоречия в описаниях и оценках педагогических фактов и явлений, представленных в работах историков педагогики.

Корни этих противоречий восходят к дореволюционной историографии, когда возникли два лагеря — западников и славянофилов, выражавших полярно противоположные точки зрения на уровень культуры и образованности в древней и средневековой Руси.

Западники (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Е. Е. Голубинский, Н. Ф. Каптерев, П. Ф. Каптерев и др.) утверждали о практически полной безграмотности и невежестве населения, тогда как славянофилы (М. И. Демков, Н. А. Лавровский, С. И. Миропольский и др.), напротив, идеализировали древнерусскую образованность. В сущности, это был спор не столько о прошлом, сколько о будущем России, о том пути развития, который ей предстояло избрать. Дискуссия о качестве отечественного образования в прошлом и о его перспективах не прекратилась до сих пор.

Изодной историко-педагогической работы в другую перекоачивают выводы и суждения сторонников той или иной концепции (так, например, было

с выводами о наличии множества организованных училищ в Древней Руси, почерпнутыми из книги Н. А. Лавровского), приобретающие в силу многократной повторяемости статус некоего непреложного факта. Между тем, исследования показывают, что нередко такие выводы были сделаны на основе субъективной, более того — пристрастной интерпретации текста источника, т. е. факты подгонялись под воззрения.

5. Наметились две противоположные тенденции и в решении вопроса о степени самобытности отечественного образования и русской педагогической мысли: историки смежных областей науки, будучи ориентированными на компаративные исследования при оценке тех или иных явлений педагогической действительности древней и средневековой Руси, в частности, древнерусской учебной литературы, подчеркивают существование устойчивой системы взаимосвязей и взаимозаимствований отечественной и зарубежной педагогики и школьной практики. Историки педагогики в связи с неразработанностью методологии и методики сравнительных историко-педагогических исследований, а также в силу сознательной установки на изучение традиций народной педагогики акцентируют проблемы национального своеобразия, национальных корней тех или иных педагогических идей древности и средневековья [9. С. 8].

В немалой мере проблема оценки степени взаимопроникновения и взаимовлияния отечественной и зарубежной педагогической культуры осложняется все тем же противостоянием сторонников апологетической (славянофилы) и скептической (западники) точек зрения. В этом противостоянии-споре зачастую не факты становятся критерием истины (вывода), а истина (вывод, позиция, убеж-

дение) выступает критерием подбора подтверждающих ее фактов.

6. Спорным остается вопрос о роли церкви в развитии образования и педагогической мысли. Нередко оценка роли церкви носила и носит отчетливо выраженный конъюнктурный, политически и идеологически ангажированный характер: ее влияние и значение то преувеличивались, то, напротив, беспартийно отрицались. В значительной мере эти оценочные деформации были обусловлены, с одной стороны, тем, что изучение истории школы и педагогики изначально оказалось прерогативой церкви, неизменно подчеркивавшей свое «первородное» значение в сфере образования, с другой — воинствующим атеизмом, порождавшим нередко сугубо отрицательное отношение ко всему, что с церковью было связано.

В этом плане оптимальным было бы признание того обстоятельства, что в педагогической реальности рассматриваемого периода народные традиции и христианское мировоззрение с его восприятием «мира как школы» были взаимосвязанными и взаимодополняющими факторами воспитания. В их «диалог-конфликте» и протекала реальная, социально и идеологически многослойная воспитательная практика в различных ее видах и формах.

В конце XIX в. появляются первые обобщающие работы по истории русской школы и педагогики, в которых определенное внимание уделялось и периоду древней и средневековой Руси. Наиболее значимыми были труды М. И. Демкова и П. Ф. Каптерева, немалый интерес представляют также работы Е. Н. Андреева, Е. В. Григорьева, К. В. Ельницкого, И. Е. Забелина, В. О. Ключевского, И. А. Лавровского, С. И. Миропольского, В. Н. Перетца, М. П. Погодина, А. И. Соболевского и др.

М. И. Демков, опираясь на концепцию И. А. Лавровского, предпринял попытку собрать воедино «немногие ценные факты, разбросанные в специальных исследованиях», «дать им систему и порядок» [7. С. 285, 290]. М. И. Демков охарактеризовал древнерусскую школу и педагогику весьма идиллически, при этом некоторые его выводы, заимствованные у И. А. Лавровского [11, 12], позднее воспроизводятся во многих историко-педагогических работах.

Напротив, П. Ф. Каптерев в целом рассматривал средневековый период отечественного образования как исключительно темный, невежественный. Резко критикуя И. А. Лавровского, С. И. Миропольского, И. Е. Забелина, Е. Е. Голубинского и других сторонников апологетического взгляда на историю древнерусского образования, характеризуя их суждения как «сплошную историческую фантазию» [10. С. 35], П. Ф. Каптерев категорически утверждал, что никакого серьезного образования и педагогики в России вплоть до конца XIX в. не было, более того никакой педагогической системы русский народ самостоятельно создать не мог, а потому «будучи не в состоянии создать самостоятельную систему воспитания, русский народ, естественно, заимствовал то, что ему было более по сердцу, отвечало складу его жизни, его привычкам и взглядам» [10. С. 1].

Значительный интерес в плане исследования проблем развития образования и педагогической литературы в средневековой Руси представляют работы А. И. Соболевского [16] и П. В. Владимирова [4].

В послереволюционный период в работах Б. Д. Грекова, М. Н. Громова, А. А. Зимина, Д. С. Лихачева, Б. А. Рыбакова, М. Н. Тихомирова, В. Л. Янина и др. проблемы древне-

русского образования в той или иной мере отражены в контексте общих политических, экономических и социально-культурных процессов, определявших ход отечественной истории.

Заметный вклад в развитие педагогической историографии рассматриваемого периода внесли историки педагогики В. П. Андрианова-Перетц, С. Д. Бабишин, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, Б. В. Сапунов, Ф. И. Сетин, Р. А. Симонов, В. Я. Струминский, М. В. Сычев-Михайлов и др.

Следует отметить, что историки педагогики долгое время недооценивали рассматриваемый этап развития отечественного просвещения, несмотря на то, что В. Я. Струминский еще в 1938 г., предостерегая от этой недооценки, отмечал, что древнейший период истории нашей педагогики «кладет известные основы» всему ее дальнейшему развитию, «намечает определенные перспективы» этого развития [17. С. 119].

Существенное отставание истории педагогики в изучении образования и педагогической мысли Древней Руси проявилось в ограниченности проблемного поля значительной части историко-педагогических работ, в отсутствии крупных, обобщающих исследований, дающих целостную концепцию древнерусского просвещения.

В зачаточном состоянии остается методология исследования истории древнерусского и средневекового образования. Именно в области историко-педагогической медиэвистики, где особенно необходимо взаимодействие со смежными науками, в наибольшей мере проявился и традиционный изоляционизм историков педагогики, который начал складываться еще в середине тридцатых годов прошлого столетия [8. С. 16–17].

Авторы историко-педагогических

исследований, посвященных этому периоду развития образования, в основном концентрировали свое внимание на изучении «книжного обучения», которое представляет собой несомненно важный, но не единственный компонент средневековой педагогической культуры. Как отмечал советский историк-медиевист А. Я. Гуревич, «в обществе, подавляющая часть которого оставалась неграмотной, письменность не служила ни единственным, ни даже определяющим средством человеческой коммуникации... Огромная масса духовных ценностей циркулировала в средние века, не будучи зафиксирована на пергамене или, в более позднее время, на бумаге» [6. С. 19].

Вместе с тем, рассматривая в качестве предмета исследования «книжное обучение» в древней и средневековой Руси, большинство авторов упускали из виду такие важные, но все еще практически неизученные проблемы, как подготовка учителей и источники педагогического знания: некое исключение составляли лишь исследования С. Д. Бабишина [1], Ф. И. Паначина [14. С. С. 109–115] по проблемам подготовки педагогов, Б. В. Сапунова [15], Г. И. Вздорнова [3] по древнерусской литературе.

Недостаточная теоретико-методологическая оснащенность историко-педагогических исследований Древней Руси не единственная причина значительного отставания данной области педагогической историографии. В неменьшей степени оно обусловлено крайне ограниченной источниковой базой этих исследований, общей неразработанностью историко-педагогического источниковедения, в частности методики изучения источников по истории школы и педагогической мысли рассматриваемой эпохи.

Источниковедение Древней Руси зародилось в XVIII в., когда вооб-

ще начинается научная разработка русской истории. В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, М. М. Щербатов, И. Н. Болтин, Г. З. Байер, Г. Ф. Миллер осуществили обработку большого количества источников, на основе которых были созданы различные редакции истории Российского государства, в том числе древней и средневековой. С развитием исторической науки в XIX в. круг вводимых в научный оборот источников расширялся, разрабатывались новые аспекты в историковедении.

Первая публикация источников, представлявших подборку памятников древнерусской педагогической мысли, была подготовлена Н. А. Лавровским [12]. И лишь более чем через полвека после издания его работы появилась новая публикация памятников, осуществленная В. В. Бушем [2]. Здесь на более высоком археографическом уровне были изданы как уже известные произведения, так и новые источники. Позже вышло в свет несколько хрестоматий, включавших в себя и памятники Древней Руси, но их набор был невелик, публикации не отличались научностью, так как преследовали только учебно-ознакомительные цели. В целом, следует отметить, что для историковедения второй половины XIX в. ведущим был позитивистский подход к источникам, имеющий целью выяснение достоверности фактов без анализа причин их появления, без выявления их взаимосвязей. Преодоление позитивистского подхода проходило крайне медленно.

В послереволюционный период было осуществлено научное издание многих древнерусских памятников: азбуки И. Федорова 1574 и 1578 гг., «Букваря» Кариона Истомина 1694 г. и ряд других публикаций, при-

чем не только учебной литературы, но и памятников светской и церковной письменности, имеющих огромное значение для анализа и характеристики развития педагогической мысли феодального периода.

Во второй половине XX в. были открыты новые источники, в т. ч. берестяные грамоты, заставившие пересмотреть многие устоявшиеся воззрения на древнерусское просвещение. Обширные материалы, раскрывающие воспитательные идеалы того времени и специфику становления педагогической мысли в древней и средневековой Руси, представлены в многотомных изданиях «Исследований по истории русской литературы XI—XVII вв. (ТОДРЛ² — 70—80-е гг.)», «Памятников литературы Древней Руси» (80-е гг.), а также в «Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв.».

Новые подходы, наметившиеся в последние годы в изучении науки и культуры средневековья, расширение круга источников, применение современных научных методов и технологий их исследования позволяют по-иному подойти к истории школы и просвещения, углубить ее проблематику, увеличить объем историко-педагогического знания.

Как уже отмечалось, количество письменных источников по истории средневекового периода крайне ограничено, причем значительная их часть не имеет аналогов, что не позволяет, в частности, подтвердить достоверность и объективность содержащейся в них информации. Для объективной оценки полученных данных необходимы «не только особые знания, но и особый «исторический слух», чтобы услышать то, о чем говорит памятник, а не то, что исследователю хочется услышать» [8. С. 20].

Источники по истории школы и

педагогики Древней Руси — это летописи, литературные памятники, фольклор, учительная литература (религиозно- и этико-дидактические тексты, представленные в форме поучений, «слов», наставлений), агиографические произведения, учебные книги, воспоминания и записки соотечественников и иностранцев, произведения эпистолярного жанра.

В историко-педагогических исследованиях принято разделение всех источников на две большие группы. К первой группе относятся источники, в которых отражены основные воспитательные идеи, педагогические представления и идеалы; ко второй — источники, характеризующие историко-педагогические реалии (формы и способы обучения, учебные заведения, подготовка учебной литературы, грамотность населения и т. д.). Каждая из групп имеет свою источниковедчес-

кую специфику: в первой приоритет остается за источниками литературными, во второй преобладают источники археологические и археографические (памятники письменности и делопроизводства) [5. С. 123].

Особым видом источника для характеристики древнерусской школы и педагогической мысли является учебная литература, в которой достаточно определенно отражены цели, содержание и способы обучения. Анализ учебных книг помогает понять методику обучения, показывает процесс становления и развития педагогической мысли. Особый интерес в учебных книгах представляет то, что сегодня в теории учебника принято называть аппаратом организации усвоения: предисловия и послесловия, оглавления, пометы (записи на полях), предназначенные для учеников и учителей.

Примечания

1. Бабишин С. Д. Основные тенденции развития школы и просвещения в Древней Руси (первая половина XIII в.). — Авт. дис. ... докт. пед. наук. Киев, 1985.
2. Буш В. В. Памятники старинного русского воспитания. К истории древнерусской письменности и культуры. — Пг., 1918.
3. Вздорнов Г. И. Искусство книги в Древней Руси. М., 1980.
4. Владимиров П. В. Древнерусская литература Киевского периода, XI—XIII вв. — Киев, 1901.
5. Геллерштейн Л. С. Педагогические представления в отечественных литературных памятниках // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII в. М., 1989. С. 123.
6. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981. с. 19.
7. Демков М. И. О древнерусском воспитании // Педагогический сборник. 1895. № 10. С. 285, 290.
8. Днепров Э. Д., Кошелева О. Е. Историография и источники древнерусской образованности и школы (Днепров Э. Д. Историография) // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 16—17.

9. Днепров Э. Д. Введение // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 8.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. — Пг., 1915. — С. 35.
11. Лавровский Н. А. О древнерусских училищах. — Харьков, 1854;
12. Лавровский Н. А. Памятники старинного воспитания // Чтения в обществе истории и древностей российских (ЧОИДР). 1861. № 3.
13. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы XI—XVII вв.: Эпохи и стили. Л., 1973. С. 5.
14. Паначин Ф. Г. Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI—XVII вв.) // Сов. педагогика. 1980. № 8. С. 109—115.
15. Сапунов Б. В. Книга в России в XI—XIII вв. Л., 1978.
16. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XIV—XVII вв. СПб., 1892; его же — Переводная литература Московской Руси XV—XVII вв. СПб., 1903.
17. Струминский В. Я. О разработке истории педагогики Киевской Руси // Сов. педагогика. 1938. № 5. С. 122—129.