

Innovative educational environment of the university as a pedagogical condition for the development of critical thinking in students

The article considers the topical issue of creating pedagogical conditions for the development of critical thinking in students. The author proves that the innovative educational environment of the university is such a pedagogical condition. The concepts of "critical thinking" and "innovative educational environment" are clarified. The essence, structure and methodological approaches of building an innovative educational environment are described.

Key words: *pedagogical conditions, the development of critical thinking of students, innovative educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2018)

Л.Н. ДАНИЛОВА, А.М. ХОДЫРЕВ
(Ярославль)

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XVI–XVII вв.

В XVIII в. в России уже существовало представление об идеальном учителе, но складываться оно начало еще за два столетия до этого, закрепляясь в документах государственного и школьного уровня и в общественном сознании. Рассматриваются возникновение религиозно-гуманистического характера учительской профессии, осознание обществом персональной ответственности учителя за результат, утверждение важнейших качеств учителей в XVI–XVII вв.

Ключевые слова: *история педагогического образования, требования к учителю, подготовка учителей, ценности педагогического образования.*

Как это хорошо известно из истории педагогики, государственное педагогическое образование уходит корнями в конец XVIII в., когда было учреждено первое в России профессиональное учреждение по подготовке

школьных учителей, однако учителя в стране были и в предыдущих столетиях. К ним относились мастера грамоты, церковные учителя, священники и пр. Уже в допетровские времена также действовали школы и училища. Указанные обстоятельства обуславливают тот факт, что представления о личностных и профессиональных качествах учителя формировались не параллельно с созданием первой учительской семинарии, а значительно раньше. Тогда они еще не назывались требованиями, но часто уже осознавались как таковые, поскольку закреплялись в первых документах, регулировавших образование, в методических, авторских источниках и церковных правовых нормах. К середине XVIII в. в общественном сознании и педагогической мысли сложился определенный образ учителя.

Надо заметить, что информация о качествах педагогов и о взглядах на эту профессию крайне ограничена и разрознена. Среди исторических источников она представлена в некоторой учебной литературе, рукописях священнослужителей и общественных деятелей, церковных постановлениях, законодательных источниках и уставах отдельных школ.

В частности, одним из первых документов подобного рода часто называют Устав Луцкой братской школы [7; 13]. При Кресто-Воздвиженском братстве г. Луцка (юго-запад Руси, современная Украина) в начале XVII в. была открыта большая школа для православного населения. Ее учебный план содержал большое число дисциплин (от арифметики до философии), что придавало ей характер средней школы, а учителями выступали священники. Примечательно, что качества, которыми надлежало обладать преподавателям, были не просто осмыслены братьями и ректорами, но и закреплены в уставе. Впрочем, судя по описанию других братских школ, данному П.Ф. Каптеревым [7], они не были уникальным элементом именно Луцкой школы, но распространялись на все братские школы XVII в. Учителю предписывалось, «взяв порученное ему дитя... заботливо учить его полезным наукам, за непослушание наказывать, но не тирански, а наставнически, не сверх меры, а по силам, не с буйством, а кротко и тихо», что подчеркивает добросовестность, справедливость и заботу в образе педагога [Там же, с. 129].

В уставе Львовской школы, старейшей братской школы на Украине (1586 г.), оговаривалось, что дидаскал (учитель) должен быть

«благочестив, разумен, смиреномудр, кроток, воздержан, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехотворец, не сквернослов, не чародей, не басносказатель, не пособник ереси, но благочестию поспешник, образец... добродетелей, да будут и ученики, как учитель их» [12, с. 32]. А.В. Уткин отмечает нравственный характер данных требований, объясняющийся высоким положением духовенства в обществе и нравственным императивом их жизнедеятельности [13, с. 101]. Отрицательные качества и поведение, напротив, имеют греховный характер, недопустимый ни для священника, ни для педагога, ни для любого православного мирянина. Примечательно, что в уставах подчеркивалось благожелательное отношение педагога к воспитанникам, а равное отношение ко всем сочеталось с любовью к детям: «Учитель должен и учить, и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих, и тех, которые ходят по улицам, прося пропитания» [12, с. 32].

Однако роль братских школ в становлении образа учителя и ценностей педагогического образования в России вызывает большие сомнения, поскольку в XVI–XVII вв. Львов, Луцк, Киев, Могилев и другие города с братствами входили в состав Польского королевства и сегодня также являются городами других суверенных государств. Несмотря на православную веру членов братств, история их школ мало связана с историей образования в России.

В ходе историографического анализа мы заключили, что к *первым из дошедших до нас источников, где подчеркивается (причем официально) гуманистический характер деятельности педагога и любовь к детям как ценностный смысл педагогической профессии*, относится не один из уставов, а «Степенная книга царского родословия» (документ, отражавший русскую историю и составленный митрополитами в XIV–XVI вв.) и «Стоглав». В тот период гуманность в образовании еще имела мало общего с гомоцентризмом, но уже заключалась в индивидуальном подходе к ребенку (учащиеся работали по индивидуальным образовательным программам) и в заботливом, добром, уважительном отношении к ним.

При этом тот факт, что школа была дисциплинарной, учитель отличался строгостью и применял физические наказания, не вступает в противоречие с гуманистическим образом педагога, поскольку даже наказания понимались как вынужденное средство воспи-

тания, направленное на борьбу с греховным поведением, т. е. на благо ребенка, и не являлось истязанием. Данный подход отражает призыв митрополита Михаила к учителям, о котором свидетельствует «Степенная книга»: «Учите детей... и в правде, и в любви... учите же их не яростью, не жестокостью, не гневом, но радостным страхом и любовным обычаем и сладким поучением, и ласковым рассуждением... на пользу души и телу» [2]. Есть основания сомневаться в правдивости рассказа книги о Михаиле и принадлежности ему этих слов (П.Ф. Каптерев подчеркивает, что «Степенная книга» составлялась спустя более 500 лет после смерти митрополита Михаила и его слова не сохранились в летописях [7]), однако даже если они приписаны митрополиту ошибочно, в любом случае это наставление отражает взгляд Церкви в XVII в. на личность учителя и на соотношение человеколюбия и наказания.

Другим документом, отражающим представления об учителе в Московской Руси, можно считать «Стоглав» (сборник постановлений Стоглавого Собора за 1550–1551 гг.) [11]. В нем утверждалось, что обучением могли заниматься священнослужители. Им разрешалось содержать училища на дому и при церквях, и для этого дьякам надлежало получить позволение Церкви. К ним предъявлялись весьма простые требования: грамотность, благочестие, вера в Бога, богобоязненность и добронравие. «Стоглав» осуждал безнравственное поведение мирян и служителей Церкви, вменяя в обязанность учителям прежде всего заботиться о чистоте души своих учеников и оберегании их от растления.

Еще одним источником, дающим представление об учителях в допетровский период, являются различные *школьные азбуковники* – рукописные сборники, которые помимо содержания образования могли включать сведения о целях, методах обучения, взаимодействии учителя с родителями ученика, об организации школьной жизни и т. д. В частности, согласно азбуковнику «Школьное благочиние», к профессиональным задачам учителя относилось формирование у учеников знаний о Священном Писании, интерпретация и пояснение церковных канонов и обучение грамоте. Учитель нес ответственность перед Богом за чистоту души каждого ученика: за неподобающее поведение учеников «на небрежливом учителе Бог взыщет» [3, с. 292]. Он должен был служить примером, а потому идеал педагога описывался как «кроткий и смиренно

мудрый», праведный, требовательный, аскетичный, «щедрый» (имеется в виду щедрость души), «милосердный», «милостивый» а также нравственный: если учитель «добродетельным путем ведется, к таковому ученик без опасения приведется». Неблагостному педагогу рекомендовалось ремесло свое оставить. В «Азбуковнике» Ф. Бурцева [6], как и в «Школьном благочинии», особый акцент делался на вопросе физических наказаний, отраженном, например, в цитатах («учитель добрейший с плетью», «розга, детям разум во главу вгоняющая») и в иллюстрациях. Здесь усматривается прямая связь с пониманием наказания в братских школах на юго-западе Руси, обусловленная скорее всего его типичностью для всей Православной церкви того периода. Учитель олицетворяет гуманистическое и авторитарное начала. Он воздействует на учащихся лаской и строгостью одновременно, «наказуя усердно и любезно», а если «хощеши ран избыти, всегда надобно учливу быти», как сказано в «Школьном благочинии» [3, с. 283] (т. е. прилежным ученикам наказание не грозит). Одновременно учитель выступает защитником ребенка перед миром и оберегает его от пагубных соблазнов: «Буди нам прилежный остерегатель, во всяких же обидах крепкий оберегатель», – призывают его ученики [Там же, с. 285].

Важно, что, за небольшим исключением, качества, которые приписывались педагогу в общественном сознании и документах XVI–XVII вв., касались его личностных характеристик и обязанностей, налагаемых на него Богом и обществом. При этом профессиональные характеристики не оговаривались, что наталкивает на вывод о преобладании в оценке работы учителя именно его человеческих качеств и слабой актуальности вопроса педагогических умений, поскольку и среди главных задач учителя духовное наставничество доминировало в сравнении с обучением грамоте. Очевидно, что *личностные качества педагога включают в себя наиболее ценные черты характера на Руси, вписывающиеся в образ православной нравственности*. Учитывая, что учителями в тот период были священнослужители, этот подход более чем оправдан. Формируя в обществе образ учителя как праведной, мудрой, смиренной и высоко нравственной личности, *священники создали ядро педагогических требований к характеру педагога*: при устранении религиозного оттенка этих качеств нравственность, образованность и урав-

новешенность и сегодня являются базовыми для педагогов.

Что касается профессиональных качеств, то им уделялось значительно меньше внимания, однако в отдельных источниках встречаются и такие требования, звучащие обычно как советы, назидания, наставления и, как правило, в воспитательном, дидактическом или даже методическом контексте. Например, предисловие к одной из псалтырей XVI в. содержало правила «Наказание к учителям, как им учить детей грамоте, и как детям учиться Божественному писанию и разумению», где среди прочего указывалось, что учитель сам должен знать «естество словес, и силу их разуметь, и где говорить дебело и тоностно, и где с пригибанием уст, и где с раздвижением, и где просто» [3, с. 234], что указывает на требование владения речью.

Параллельно с братскими школами открывались училища при монастырях. Самой первой такой школой повышенного типа, содержание образования в которой не ограничивалось одной грамотой, стала греческая школа при Андреевском монастыре. Она была учреждена по инициативе боярина Ф. Ртищева в 1639 г. За ней последовали другие подобные учреждения (в 1649 г. при Спасском монастыре, в 1653 г. при Чудовом монастыре, в 1679 – Типографская школа в Москве). Таким образом, учительствование постепенно становилось более распространенным занятием, это расширяло общественные представления о самих учителях.

В 1687 г. в столице было учреждено первое в России высшее учебное заведение – Московская славяно-греко-латинская академия. Нормативным основанием ее деятельности служила так называемая «Привилегия на Академию» (1682 г.), фактически являвшаяся ее уставом. На конец XVII в. этот документ был главным, определявшим организацию деятельности академии, в том числе и положение преподавателей. Педагоги здесь были названы главными лицами в деле обучения и воспитания юношества [Там же, с. 240], а потому власть требовала, чтобы учитель воспитывал учеников в духе русского православия и ревностно боролся с ересью в академии, угрожая обеим сторонам сожжением, если учитель пренебрежет или без должного старания отнесется к выполнению данной задачи. Это подчеркивает мысль о том, что через знание учитель транслировал православную веру, нравственность и духовность, и заказ на выполнение этих функций поступал

от государства, церкви и общества, а потому и *оценивался учитель больше не по профессиональным, а по личностным качествам.*

Но в это время *формируется взгляд на образ учителя и среди школьных педагогов*, проводятся первые попытки осмысления необходимых им профессиональных умений. Так, одним из разработчиков «Привилегии на Академию» был видный богослов конца XVII в. *Симеон Полоцкий*, личный учитель царя Федора III и других царских детей, дидактика братской школы. Тесно увязывая личностные и профессиональные качества педагога, он считал, что учителю, чтобы «быть человеком», надлежит оберегать «три вещи» (фактически – умения): «первое – искусно наставлять, – тогда он не учит, а людей прельщает; второе – должен слово свое украсить правдою, действием, чтобы приятным быть; третье – следует преклонять сердце к творению дел, и к ним же других увещать...» [3, с. 369]. Таким образом, Симеон Полоцкий выходит на общедидактические и речевые умения, а фразой «искусно наставлять» указывает на педагогические способности как необходимое требование данной профессии. Белорусские исследователи считают, что в этих взглядах исключена попытка представления богословом собственного видения педагогического мастерства [10]. В другой своей рукописи он выделял также требование самостоятельности и критичности мышления педагога: «Собирай как пчела мед сладкий, призирай что бесполезно, отбирай пшеницу чистую, оставляя плевелы и сор» [1, с. 228]. А далее, как и в «Привилегии на Академию», подчеркивал мысль ответственности учителя перед Богом и людьми за результаты воспитания и обучения его учеников: «Горе же такому учителю, если они учат иное творя, уподобясь тем книжникам, фарисеям и лицемерам» [Там же].

Можно заключить, что ответственность учителя выступает в качестве ценностно-смысловой ориентации в педагогической профессии XVII в. При этом философ доходчиво разъясняет значимость этой ценности. «Сия охраняющий учитель благим наречется, спасай человека, сам Богом спасется» [3, с. 369], т. е. учитель, отличающийся указанными тремя умениями, считался хорошим, поскольку спасение от потенциальных греховных поступков путем духовного просвещения было богоугодным делом, а следовательно, спасало и душу учителя. Учитывая церковный сан учителей и общую набожность в обществе,

следует признать, что данная ценность была осознанной и присвоенной учителями. Однако о массовом ее присвоении в отсутствие неких четких общераспространенных церковных или государственных предписаний в XVII в. говорить не приходится. Тем не менее можно утверждать, что *религиозная ответственность за результат своего труда* уже понималась как ценностно-смысловое основание деятельности учителей Московской славяно-греко-латинской академии. В нормативных требованиях и в глазах круга лиц, связанного с ее работой, педагоги академии представляли как духовные личности, утверждающие православные идеалы добра и истины.

Становление русского учительства как класса связывают именно с XVIII в. [4]. Учительство до начала XVIII в. состояло из двух больших взаимосвязанных групп: священнослужителей и светских учителей. Помимо священников, образование распространяли светские мастера грамоты, для кого обучение детей было постоянным ремеслом. Связь между ними заключалась, по словам П.Ф. Каптерева, в том, что «две должности легко и охотно совмещались, занятие одной вело к занятию другой» [7, с. 53]. Но различия между этими двумя группами обусловили и различие значимости образования для их воспитанников. Если для священников смысл просвещения заключался в духовном познании и заботе о душе учащихся, то мастера грамоты вкладывали в него больше практический смысл, поскольку именно прикладное значение видели в образовании сами купцы, посадские люди и крестьяне, которые и поддерживали спрос на мастеров грамоты (ими руководили прагматичное желание освоить грамоту и получить богослужебные знания для использования в быту и профессионального становления). Потребность в образовании опережала скорость распространения школ, поэтому такие учителя были популярны, но нет никаких источников, позволяющих утверждать их большую или меньшую предпочтительность среди населения по сравнению с церковными школами и обучением на дому у попа или дьяка (особенно после предписаний «Стоглава», подтверждавшего согласие государства закрепить образование за Церковью). Можно предположить, что изначально мастера грамоты были исключительно церковного сословия, поскольку в Киевской Руси священники являлись основными носителями знания, однако в XV в. этим ремеслом занимались уже писцы, подьячие, начетчики, кре-

стьяне и другие грамотные миряне. Поскольку мастера грамоты обучали в частном порядке, то установить какие-либо требования к их ремеслу или представления об их личности и компетентности крайне сложно. Тем не менее, исходя из имеющихся описаний работы мастеров грамоты (прежде всего, П.Ф. Каптерева), следует заключить, что тесные социальные отношения определили наличие ряда сходных характеристик в представлении педагога в XVI–XVII вв. Возвращаясь к вопросу об авторитарности учителя, логично предположить, что мастеров грамоты отличала христианская строгость по отношению к ученику, а наказания практиковались в качестве крайней меры, поскольку в противном случае они теряли бы учащегося и доход. Практическая смекалка проявлялась и в нежелании передавать ученикам во избежание последующей профессиональной конкуренции все свои знания, о чем, например, свидетельствует пословица того времени, обращенная к ученику: «Как станешь учителем, учи так, чтобы не отбил школы».

На рубеже XVII–XVIII вв. происходит трансформация представлений об учителе, обусловленная резким изменением социально-политических условий в период правления царя Петра I. Важнейшим фактором данной трансформации стало резкое обострение потребности в новом типе педагога на уровне высшей государственной власти. Вылилось решение этой проблемы в итоге: 1) в изменение взглядов на русских учителей; 2) распространение практики привлечения в национальное образование европейских педагогов.

Трансформации способствовало становление профессиональных школ в XVII в. Помимо церковного и обучения на дому мастера, подготовкой кадров занимались Пушкарский и Аптекарский приказы. Их принципиальное отличие от предыдущих путей получения образования – в профессиональном и светском характере содержания образования. Так, долговую историю имела школа при Московском Пушечном дворе, где готовили пушечных и колокольных мастеров. Обучение литейщиков велось не священниками и даже часто неграмотными людьми, но специалистами своего дела. Например, Александр Григорьев, отливший самый большой по тем временам в мире колокол, не умел читать, но в совершенстве владел секретами мастерства и передавал их без утайки, о чем свидетельствуют выдающиеся работы его учеников. Это же ка-

сается школы при Аптекарском приказе, открытой в 1654 г. также на средства казны: ее содержание образование включало многообразие светских дисциплин, связанных с медициной, а учителями здесь были медики. Важно отметить, что они пользовались практико-ориентированными методами (обучали у постели больного, делали лекарственные сборы, готовили препараты). Учителями бывали иностранцы, и тогда с них брали клятву «верно на Москве в городах, в полках и где Великий Государь укажет мне быть; и к тому же которые ученики мне даны будут учить с великим радением...» [9, с. 1219]. От учителей также требовалось учить «со всяким прилежанием, чему сами горазды» [Там же, с. 1076].

Становление профессиональных школ, в чьи основные задачи не входило религиозное просвещение, передача православной культуры создало предпосылки для уточнения образа педагога как не только духовного наставника, но и мастера своего дела. Этот же эффект имело и распространение практики привлечения иностранцев в качестве учителей, начавшееся с конца XVII в. Однако здесь следует отметить амбивалентность отношения к учителям-иностранцам в обществе. С одной стороны, поликультурная открытость исторически была свойственна для Руси, с другой – народ относился к ним предвзято и с недоверием. Например, ученики аптекарской школы даже обращались с челобитной в Приказ, чтобы им было позволено жить и питаться отдельно от учителя-иностранца, убоившись «от него оскверниться» [5]. Надо признать, что ценностно-смысловые ориентации иностранных педагогов отличались от русских и православных. В кандидатской диссертации Н.И. Мазурчук выделены следующие характеристики западных педагогов указанного периода: «самоуверенность, надменность, обостренное самолюбие, пренебрежительное отношение к другим людям, недооценка их способностей и возможностей, требование слепого повиновения» [8, с. 63].

Сказанное позволяет утверждать, что к концу XVII в. образ учителя в представлениях русского общества значительно усложнился, разделившись по национальному признаку, с одной стороны, и видам наставничества – с другой. Вероятно, именно с этого времени можно говорить об оценке педагогов уже и по их профессиональным качествам, а не только нравственным. Несмотря на то, что в начальном образовании были сильны традиции обучения у мастеров грамоты и священников,

а возможности профессионального образования были крайне ограничены, к концу столетия сложилась ситуация, когда еще полвека назад казавшийся неоспоримым авторитет духовных наставников был подвергнут сомнению практической стороной образования, поскольку прежние модели уже не удовлетворяли образовательные потребности самого государства в силу узкой направленности собственных знаний.

Список литературы

1. ГИМ (М.). ОР. Синодальное собрание. № 130. Л. 228–229.
2. РГБ ОР. Книга Степенная Царского родословия, рук. сер. XVI в. Ф. 228. Д. 177. Л. 201–202.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985.
4. Апостолов А.Г. Школа, образование и учебная книга в России в XVII в. // Сов. педагогика. 1974. № 4. С. 103–111.
5. Богданов К. Врачи, пациенты, читатели: Патографические тексты русской культуры XVIII–XIX веков. М.: О.Г.И., 2005.
6. Бурцев В. Азбука. М., 1634.
7. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Петроград: Земля, 1915.
8. Мазурчук Н.И. Генезис взглядов выдающихся деятелей отечественного образования XVIII – начала XX века на профессионально-педагогические качества учителя: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
9. Материалы по истории медицины. Дела Аптекарского приказа с 1676 по 1682 годы // Вестник общественной гигиены, судебной и практической медицины. 1886. Т. 2. Приложения. Д. 1605.
10. Садовская И.И. Профессиональное мастерство учителя в теории и практике среднего образования в Беларуси: первая треть XX века. Минск: ЗорныВерасок; М.: Скрипторий 2003, 2011.
11. Стоглав. Казань: Тип. губернского правления, 1862.
12. Устав Львовской братской школы (1586 г.) // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С. Ф. Егоров. М.: Просвещение, 1986.
13. Уткин А.В. Учительство как духовная традиция Руси конца X–XVII веков // Образование и наука. 2007. № 2. С. 94–106.
3. Antologija pedagogičeskoj mysli Drevnej Rusi i Russkogo gosudarstva XIV–XVII vv. / sost. S.D. Babishin, B.N. Mitjurov. M.: Pedagogika, 1985.
4. Apostolov A.G. Shkola, obrazovanie i učebnaja kniga v Rossii v XVII v. // Sov. pedagogika. 1974. № 4. S. 103–111.
5. Bogdanov K. Vrači, pacienti, čitateli: Patograficheskie teksty ruskoj kul'tury XVIII–XIX vekov. M.: O.G.I., 2005.
6. Burcev V. Azbuka. M., 1634.
7. Kapterev P.F. Istorija ruskoj pedagogiki. Petrograd: Zemlja, 1915.
8. Mazurchuk N.I. Genezis vzgljadov vydajuščihših dejatelej otečestvennogo obrazovanija XVIII – nachala XX veka na professional'no-pedagogičeskie kačestva učitelja: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006.
9. Materialy po istorii mediciny. Dela Aptekarskogo prikaza s 1676 po 1682 gody // Vestnik obščestvennoj gigeny, sudebnoj i praktičeskoj mediciny. 1886. T. 2. Priloženija. D. 1605.
10. Sadovskaja I.I. Professional'noe masterstvo učitelja v teorii i praktike srednego obrazovanija v Belarusi: pervaja tret' XX veka. Minsk: ZornjVerasok; M.: Skriptorij 2003, 2011.
11. Stoglav. Kazan': Tip. gubernskogo pravlenija, 1862.
12. Ustav L'vovskoj bratskoj shkoly (1586 g.) // Hrestomatija po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii / sost. S. F. Egorov. M.: Prosvěshenie, 1986.
13. Utkin A.V. Učitel'stvo kak duhovnaja tradicija Rusi konca X–XVII vekov // Obrazovanie i nauka. 2007. № 2. S. 94–106.

* * *

1. GIM (M.). OR. Sinodal'noe sobranie. № 130. L. 228–229.
2. RGB OR. Kniga Stepennaja Carskogo rodoslovija, ruk. ser. XVI v. F. 228. D. 177. L. 201–202.

The image of a teacher in social and pedagogical thought of the XVI–XVII centuries

The article explores the idea of an ideal teacher which began to take shape in the 16th – 17th centuries, consolidating itself in state and local school documents and in public consciousness. The authors consider the emergence of the religious and humanistic nature of the teaching profession, the society's awareness of the teacher's personal responsibility for the result of their work, as well as the formation of the most important qualities of teachers in the 16th – 17th centuries.

Key words: *history of teacher education, requirements for a teacher, teacher training, values of teacher education.*

(Статья поступила в редакцию 09.11.2018)