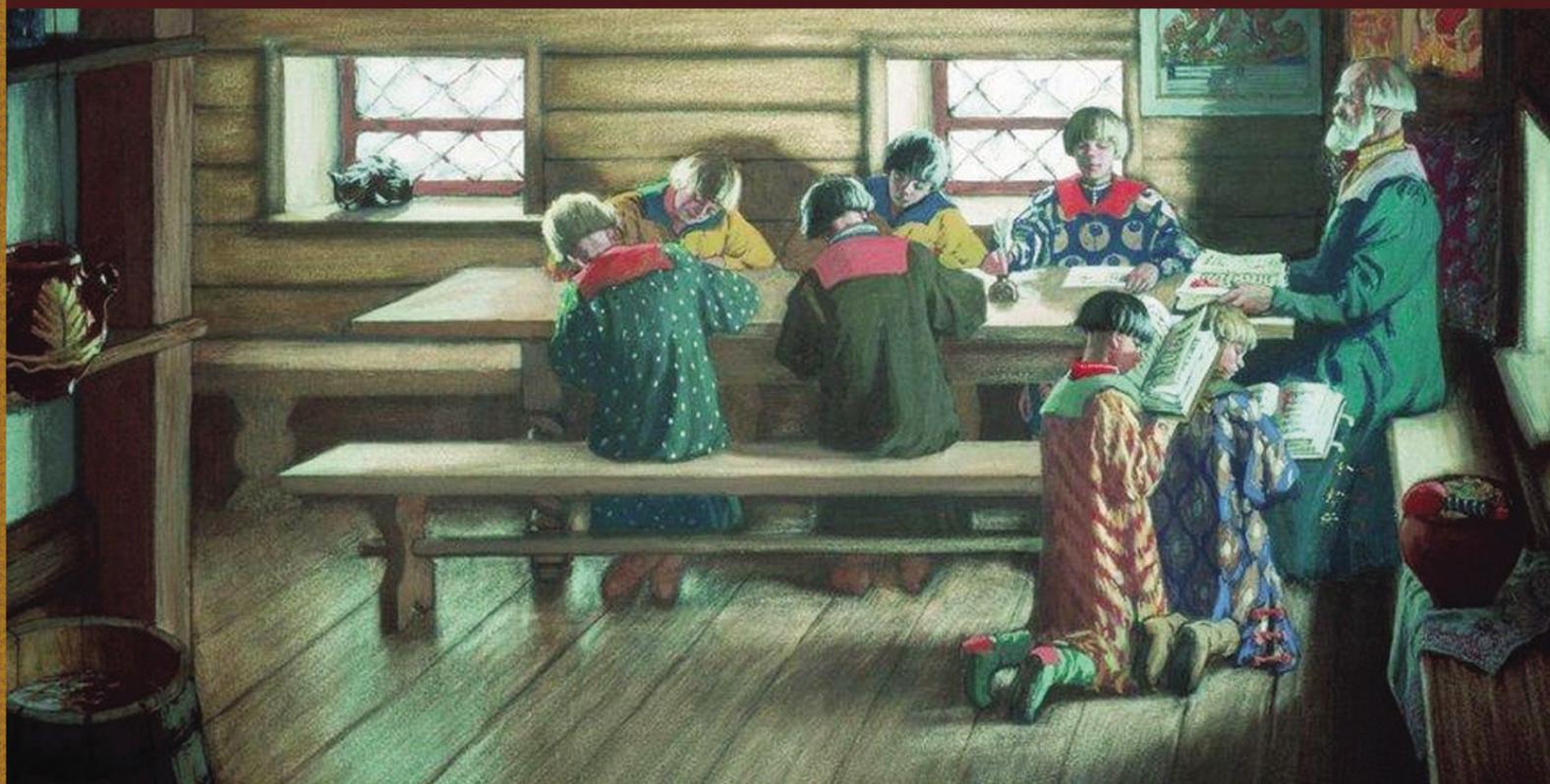


А.Л. Андреев

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ РОССИИ: ОТ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ К НОВОМУ ВРЕМЕНИ



Андрей Андреев

**Образование и образованность в
социальной истории России: от
Средневековья к Новому времени**

«ВГИК»

2014

УДК 371 + 9(47)
ББК 74.03(2)

Андреев А. Л.

Образование и образованность в социальной истории России: от Средневековья к Новому времени / А. Л. Андреев — «ВГИК», 2014

ISBN 978-5-87149-151-5

В книге особенности социально-исторического развития российского общества рассматриваются сквозь призму истории образования. Прослеживается роль образования в социальной истории страны, начиная с Киевской Руси до преобразований Петра Великого. Предлагается новая концепция эволюции российского социума, в центре которой стоит идея просветительской модернизации. Значительное внимание уделено характеристике интеллектуальных сред и сообществ, складывавшихся на разных этапах российской истории. Для историков, социологов, культурологов, а также студентов и аспирантов гуманитарных и творческих вузов. Исследование выполнено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», (проект № НК-582П) и при поддержке РГНФ (грант № 13-03-00187 а).

УДК 371 + 9(47)
ББК 74.03(2)

ISBN 978-5-87149-151-5

© Андреев А. Л., 2014
© ВГИК, 2014

Содержание

Предисловие	6
Раздел I	10
Глава 1	10
Глава 2	19
Конец ознакомительного фрагмента.	20

Андрей Леонидович Андреев
Образование и образованность в
социальной истории России: от
средневековья к Новому времени

© Андреев А.Л., 2014

© Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК)

* * *

Предисловие

Эта книга знакомит читателя с некоторыми фактами и событиями прошлого, которые, как мы полагаем, помогут ему лучше понять пути развития России, а может быть, и избавиться от некоторых препятствующих этому пониманию клишированных образов и мифов. Тем не менее, это не обычная «книга по истории». Она написана в несколько ином ключе и принадлежит к особому, не слишком распространенному в современной российской науке и недостаточно ею освоенному жанру исторической социологии. Или, что, может быть, более точно, – «социологической истории».

Конечно, разделить историю и социологию можно лишь условно. В реальной практике научной работы они тесно переплетены, а границы между ними постоянно смещаются, так что в конечном счете все может свестись лишь к расстановке акцентов. Однако акцентировка может давать толчок к расхождению в интерпретации одних и тех же фактов и неодинаковой оценке их теоретической значимости. Ибо нельзя не видеть различий в исследовательских установках, методах систематизации эмпирического материала и способах обобщения, языке описания. Даже имея дело с одной и той же социальной реальностью, социолог и историк изучают ее с разных точек зрения и обращаются к ней с разными вопросами. Короче говоря, они мыслят по-разному. Несколько схематизируя ситуацию, можно сказать, что в одном случае главной и притом вполне самостоятельной целью является воссоздание «исторического процесса» как закономерной, но вместе с тем совершенно конкретной связи событий, в другом – реконструкция некоторых реализующихся в этом процессе всеобщих связей. Причем многие из них могут быть аналитически представлены лишь как связи между некими абстрактными сущностями, такими, как политические и экономические системы, социальные пространства, ценности и ценностные ориентации, социальные группы, слои, среды и возрастные когорты, типы поведения, институты, способы производства социальной реальности, социально-экономические и социокультурные циклы, антропологические типы, социальные практики, формы сознания¹.

Обращаясь к истории, социолог чаще всего ограничивается специально подобранными примерами, «иллюстрирующими» то или иное положение разрабатываемой им теории. Воспроизведение же прошлого во всей его эмпирической конкретности он традиционно оставляет на долю историка. Но в этой книге мы пошли по другому пути. Во всяком случае автор стремился максимально подробно воспроизвести всю канву событий и обстоятельств, связанных с развитием института образования в России вплоть до эпохи Петра Великого. Такой «панорамный» способ изложения был выбран по принципиальным соображениям: на наш взгляд, он является необходимой предпосылкой *системной* трактовки предмета исследования. Тем не менее это именно предпосылка, а вовсе не самостоятельная и тем более не конечная научная задача. Эту последнюю мы с самого начала формулировали для себя значительно шире. В частности, хотелось бы осмыслить вопрос о ценности учения в русском социуме и проследить динамику отношений русского общества к учению, знанию, школе. Если говорить в самом общем плане, речь идет о характеристике российского социума как *среды образования*. Особенно большое внимание в этой связи было уделено тому, как социокультурная роль образования менялась в процессе модернизации. Проблема модернизации и специфика образовательных сред Нового времени рассматривается в книге не только применительно к отечественной исто-

¹ Ср.: Черных А.И. История и социология – проблемы взаимодействия // Социологические исследования, 2001. № 10; Миронов Б.Н. Социология и историческая социология: взгляд историка // Социологические исследования, 2004. № 10; Тилли Ч. Историческая социология // Социологические исследования, 2009, № 5. Романовский Н.В. Историческая социология. М.: Канон+, 2009.

рии, но и в сравнительной кросс-культурной перспективе, причем – что довольно необычно для российской социологической литературы – проводится сопоставление России не только с Западом, но и с Востоком (Турцией). Это как раз и есть специфически социологический ракурс изучения прошлого, ибо «как только история начинает сравнивать, она становится неотличимой от социологии»².

Еще А.С. Хомяков подметил, что всемирная история может быть понята из своего рода пульсирующего напряжения противоположных начал, которые он называл иранством и кушитством. Если применить эту историософскую схему к модернизации Нового времени (о которой мы и ведем сейчас речь применительно к России), то эта модернизация предстанет перед нами как сложное историческое движение, имеющее два разных основания. «Кушитской» образующей, возникшей в горниле данного процесса так называемого «современного» общества (общества «модерна» или «модернити»), было формирование и широкое распространение «расчетной» экономической рациональности, воплощениями которой стали и антропологический тип «экономического человека», и специфический предпринимательский индивидуализм, и потребительский гедонизм, и рынок. «Иранским» же источником модернизации послужила основанная на свободном искании истины новая наука и ориентированная на науку образованность. Оба этих начала так или иначе представлены везде, где происходило превращение традиционных обществ в современные. Однако – в разной степени, причем не только в смысле неодинаковости пропорций, в которых соединялись указанные элементы, но и в смысле диалектической антиномии между первичными и вторичными факторами социально-исторического развития, а также между творчеством и воспроизведением. Можно, по-видимому, утверждать, что именно данная пропорция в значительной мере определяет место той или иной страны и присущего ей культурного типа среди других стран и народов современного мира.

Представим себе некую воображаемую условную шкалу, крайние точки которой будут соответствовать рассматриваемым нами двум началам в их чистом, ничем не разбавленном виде. Реальные же страны и культуры расположатся по всей соединяющей данные точки прямой, ближе то к одной, то к другой из них. Место России и русского цивилизационного типа на этой шкале вплоть до недавнего времени определялось в первую очередь духом самодовлеющего стремления «дойти до корня» наиболее значимых для человека и волнующих его проблем. Эта черта неоднократно отмечалась применительно ко всем социальным и культурным уровням национального психотипа – от напряженно ищущего правды простого крестьянина до просвещенного вельможи или вышедшего из тех же крестьян академика. Не учитывая этого обстоятельства, трудно понять тот внутренний этос, который отличает именно российскую модель образования и образованности, а также то, как она развивалась в разных исторических обстоятельствах. Да и не только это: данная черта в чем-то существенном объясняет весь «мотивационный фон» социальной истории страны. Наша гипотеза состоит в том, что по мере продвижения России по пути модернизации происходило не только повышение роли образования, но и его превращение в системообразующий фактор развития общества, государства, национальной ментальности. Кульминацией данного процесса стало формирование в СССР во второй половине XX в. весьма своеобразного типа социальности – «общества образования»³. Но этот социально-исторический результат надо понимать как итог весьма длительной социокультурной тенденции, истоки которой восходят к началу Нового времени и прослеживаются в данной книге.

Конечно, обращаясь к событиям и явлениям многовековой давности, социология утрачивает возможность применять свои наиболее эффективные, «фирменные» методы – такие,

² Durkheim E. Preface // L'Année Sociologique, I (1896–1897). Paris: Felix Alcan, 1898.

³ См. об этом: Андреев А.Л. Общество образования в России: трудности исторического становления // Педагогика, 2011. № 5.

как анкетирование, фокусированные интервью и др. Однако это вовсе не значит, что она совершенно безоружна перед лицом истории. Скажем, мемуары, путевые заметки иностранных дипломатов и путешественников, а также некоторые литературные произведения, повествующие о реальных событиях, во многих случаях могут быть интерпретированы как протоколы включенного наблюдения (другой вопрос, что ко всем подобным текстам следует предварительно применять отработанные в исторической науке процедуры критики источников). Литературные произведения, публицистика, переписка, памятники общественной мысли, подбор книг в библиотеках видных деятелей государства и церкви при соответствующей их культурно-философской интерпретации, могут давать достаточно четкое представление о состояниях массового сознания и направленности интересов людей той или иной эпохи. В некоторых случаях дошедшие до нас источники позволяют даже делать некоторые количественные оценки и производить соответствующие сопоставления (так, анализ подписей под документами может стать основанием для суждений об уровне грамотности представителей различных социальных слоев и т. д.). Наконец, существует достаточно много документальных возможностей для воссоздания галереи характеризующих ту или иную эпоху социальных типов, что, может быть, надо рассматривать как специфический исследовательский прием исторической социологии, отличающий ее как от собственно истории, так и от других разделов самой социологии.

«Понять систему образования данного общества – значит, понять строй его жизни»⁴, – писал в свое время видный русский философ и педагог С.И. Гессен. Учитывая ту роль, которую образование играет в процессе социализации, а также в воспроизводстве необходимого для функционирования всех социальных систем «человеческого материала», с этим утверждением, на наш взгляд, нельзя не согласиться. Впрочем, как хорошо показано в работах П. Бурдье, обратное утверждение также является верным: в том, что преподается и в том, как построено обучение, можно увидеть символическую проекцию «государственного порядка». Получается, что социальная история образования – это своего рода ключ социальной истории общества. И этим ключом было бы полезно воспользоваться. Не потому, что общество как некоторый макрообъект нельзя описывать непосредственно, а потому, что «непосредственный» взгляд на вещи часто бывает отягощен имплицитно присутствующими в нашем сознании мифами и стереотипами, тогда как фрагментируя целое на его отдельные проекции, мы тем самым разрушаем и относящиеся к этому целому мифологемы. Во всяком случае, как увидит в дальнейшем читатель, попытавшись объяснить себе природу образовательных запросов социума на разных этапах российской истории, мы пришли к необходимости достаточно радикальной реинтерпретации некоторых ее важнейших, узловых моментов. И это, возможно, есть один из шагов к решению той важной методологической задачи социологии, которую И. Валлерстайн в своем известном письме, разъясняющем рекомендации исполкома Международной социологической ассоциации Программному комитету Всемирного социологического конгресса в Монреале, определил как внутреннее реформирование истории.

Вопросы социальной истории образования и образованности в России, проблема выбора образовательной стратегии, соответствующей национальной традиции и социокультурным особенностям российского общества, уже затрагивалась в наших предыдущих исследованиях⁵. В них была предпринята попытка историко-социологической реконструкции процесса превращения образования в ведущий фактор модернизации – своего рода «пространство развития» российской цивилизации. Однако в этих исследованиях, которые хронологически были дове-

⁴ Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск: Красный октябрь, 2001. С. 41.

⁵ См.: Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008; Андреев А.Л. Учение как благо и как повинность: общество и образование в контексте просветительской модернизации России // Педагогика, 2007. № 10; Андреев А.Л. Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России, 2009. № 12; Андреев А.Л. О модернизации образования в России // Социологические исследования, 2011. № 9; Андреев А.Л. К характеристике социально-исторического опыта России как общества образования // Высшее образование в России, 2011. № 12.

дены до советской и постсоветской эпох, практически не уделялось внимания истокам русского просвещения и самым ранним его этапам. Предлагаемой вниманию читателя книгой мы и попытались в какой-то мере заполнить данный пробел.

Раздел I

«А прежде сего училища бывали в российском царствии...»

Глава 1

У истоков русского просвещения

Когда мы обращаемся к генезису образовательных практик в русской культурной традиции, то оказываемся в весьма специфической, очень непростой для исследователя ситуации почти полного молчания источников. С полной определенностью мы знаем немногое.

Начнем с того, что русское просвещение выросло на христианской основе. Как сообщает «Повесть временных лет», вскоре после знаменитого акта крещения Руси великий князь Киевский Владимир «нача поимати у нарочитыя чади дети, и даяти нача на ученье книжное»⁶. Детей для этой цели, судя по всему, свозили из разных мест, надолго разлучая с семьей, потому что матери, по словам летописца, плакали о них, как о мертвых. По поводу этой фразы в работах целого ряда историков высказывалось мнение, что речь идет о создании дворцовой школы, предназначенной для подготовки из отпрысков «нарочитой чади» (т. е. «лучших людей») новой церковно-политической элиты. Согласно Вологодско-Пермской летописи, число учеников киевской дворцовой школы доходило до 300⁷, и, как утверждает польский хронист М. Стрыйковский, среди них были сыновья самого великого князя. Впоследствии сын и преемник великого князя Владимира Ярослав Мудрый учредил школу и при епископской кафедре в Новгороде. Она предназначалась для детей духовенства и старост. По летописным источникам, здесь также было до 300 учеников.

Вряд ли приходится сомневаться в том, что и Киевская дворцовая школа, и школа Новгородская были устроены по византийским образцам. Учителями, по всей вероятности, тоже были византийцы (или, наряду с ними, уроженцы входивших в «византийское содружество»⁸ славянских стран). Кто же были эти люди, которые в X–XI вв. стояли у истоков русского просвещения? Известно, что в самой Византии в это время сложились два противостоящих друг другу типа духовности. С одной стороны, это сообщество утонченных светских интеллектуалов, унаследовавших традиции старой греко-римской образованности, с другой стороны – поборники сурового христианского аскетизма, крайне подозрительно относившиеся к изощренной игре ума своих оппонентов и воспринимавшие эллинский философский разум как антипод христианского Благовествования⁹.

Понятно, что интеллектуалы, вращавшиеся в кругу изнеженной византийской элиты, вряд ли стремились в страну северных варваров, не сулившую им ни привычного комфорта, ни приятных впечатлений, ни изысканных интеллектуальных наслаждений. В этой связи в научной литературе высказывалось мнение, что миссионерским служением в Киеве могли заниматься только представители «сурового» направления. Исходя из этого некоторые историки делают далеко идущий вывод о том, что духовная традиция, которую Русь получила из рук византийцев, была с самого начала проникнута антиинтеллектуализмом и в дальнейшем раз-

⁶ Повесть временных лет. Ч. 1. М.; Л.: изд-во АН СССР. С. 81.

⁷ Полное собрание русских летописей. Т. XXVI: Вологодско-Пермская летопись. М.: Л., 1959. С. 31.

⁸ Термин Д. Оболенского (см.: *Оболенский Д.* Византийское содружество наций. М.: Янус-К, 1998).

⁹ Подробнее см.: *Мейендорф И.* Византийское богословие. Исторические направления и вероучение. М.: Когелет, 2001. С. 102–103.

вивалась именно в этом ключе¹⁰. Однако, хотя изложенные выше предположения, на первый взгляд, могут показаться довольно логичными, при сопоставлении с конкретными фактами обнаруживается их умозрительность и даже натянутость.

Начнем с того, что обратим внимание на одно из нацарапанных на стене киевского Софийского собора граффити XI в., в котором упоминается некий «грамматик»¹¹. Поскольку так в Византии обычно называли учителей, преподававших курс грамматики в школах повышенного типа, эта надпись может рассматриваться как свидетельство того, что в Киеве времен Ярослава Мудрого можно было встретить не только греческих монахов, но и педагогов, причем достаточно высокого уровня¹². Такого грамматика, по правде говоря, сложно представить себе в роли носителя антиинтеллектуализма.

Еще более веским доводом против рассматриваемой нами интерпретации византийского влияния на русскую культуру и ее исторические судьбы является тот факт, что на Руси уже в XI – начале XII вв. активно проявляет себя целая плеяда философски мыслящих церковных писателей и проповедников, стоящих на позициях теологического рационализма и рассматривающих разум как орудие познания истины. К ним совершенно определенно можно отнести некоторых присланных сюда греческих иерархов (например, митрополита Никифора, занявшего Киевскую кафедру в 1104 г. и остававшегося главой Русской церкви в течение более, чем полутора десятилетий), но также и таких русских церковных деятелей, писателей и мыслителей, как Климент Смолятич и Кирилл Туровский¹³.

«Размышляй, милый, размышлять надлежит и знать, как все существует и управляется, и совершенствуется силой Божьей...»¹⁴, – читаем мы в послании Климента Смолятича некоему пресвитеру Фоме, который, судя по контексту, неодобрительно относился ко всякой «философии» и упрекал автора послания в том, что он оставил Священное писание ради увлечения мудростью Гомера, Платона и Аристотеля. Легкий и несколько необычный для средневекового писателя ироничный стиль Климента не оставляет сомнений в том, что он не видит в своем оппоненте значительного по своей силе противника. И действительно, если судить по дошедшим до нас литературным памятникам, единомышленники Фомы отнюдь не доминируют в общем хоре голосов эпохи. И – что по-своему весьма примечательно – их статус как в церковной, так и в государственной иерархии в целом заметно ниже, чем у видных представителей теологического рационализма.

Об интенсивности процесса распространения просвещения на Руси говорит то, что менее, чем через сто лет после официального принятия христианства, здесь уже появляются школы, возглавляемые русскими наставниками. И что особенно интересно, среди них были и женщины. Так, есть основания утверждать, что в 1086 г. сестра Владимира Мономаха Анна Всеволодовна открыла в Киеве при Андреевском монастыре первое в Европе женское училище, деятельностью которого она сама руководила на протяжении более, чем четверти века. Здесь обучали Закону Божию, письму, пению, шитью и некоторым ремеслам. Впоследствии подобные школы были открыты св. Евфросиньей Полоцкой (при основанном ею монастыре в местечке Сельцы) и св. Евфросиньей Суздальской (в Ризоположенском монастыре в Суздале).

Есть основания полагать, что начиная с конца XI в. в некоторых русских землях от имени правивших там князей время от времени осуществлялось «смотрение» (т. е. своего рода инспекция) существовавших в различных городах училищ. Об этом есть, в частности,

¹⁰ См.: Долгов В. Быт и нравы Древней Руси. Миры повседневности XI–XIII вв. Москва: Яуза; Эксмо, 2007. С. 78.

¹¹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М.: Педагогика, 1985. С. 91.

¹² Там же. С. 111.

¹³ См. подробнее: Громов М.Н., Мильков В.В. Идеиные течения древнерусской мысли. СПб.: Изд-во русского христианского гуманитарного института. 2001. С. 111–125.

¹⁴ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М.: Педагогика, 1985. С. 173.

несколько упоминаний в «Истории российской...» В.Н. Татищева¹⁵. Однако документы, на которых основываются эти утверждения, до нас не дошли.

В житиях русских святых, в том числе Феодосия Печерского, Авраамия Смоленского, Кирилла Туровского, Леонтия Ростовского, Сергия Радонежского, Евфросиньи Полоцкой, Евфросиньи и Евфимия Суздальских, Александра Свирского и многих других, отмечается, что по достижении определенного возраста родители отдавали их для обучения грамоте и «на учение божественных книг», а в летописях и других источниках, в которых говорится о правивших на Руси князьях, многие из них характеризуются как люди начитанные и просвещенные. Так, например, из «Жития» преп. Евфросинии Суздальской можно узнать, что ее обучением в детстве занимался сам отец – князь Михаил Черниговский, а позже – его ближний боярин Федор. Известно также, что она была сведуща в античной литературе. Но это единичное упоминание, каких, вообще говоря, во всем корпусе дошедших до нас литературных источников наберется очень немного. Да и случай, о котором мы сейчас говорим, явно эксклюзивный. О том же, как была организована учебная деятельность в целом, была ли она относительно единообразной или сильно варьировалась, мы положительных сведений не имеем, хотя некоторые высказывавшиеся на этот счет предположения выглядят достаточно убедительными¹⁶.

Конечно, исследователь, изучающий развитие образования в Западной и Центральной Европе, также может с полным основанием жаловаться на ограниченность и неопределенность доступных ему сведений, в особенности – относящихся к раннему средневековью. И тем не менее он находится в несравненно более выгодном положении, чем его коллега, посвятивший себя русской истории. С конца XIII в. источники, характеризующие состояние образования на Западе, вообще становятся весьма обильными, и из них можно почерпнуть множество конкретных деталей, начиная с многочисленных подробно описанных эпизодов повседневного быта школяров и школьных корпораций, их далеко не простых взаимоотношений с церковью, горожанами, королевской властью, сеньорами и кончая именами отдельных, причем далеко не только самых знаменитых, учителей, преподававших в различных городах Италии, Англии или Франции. До нас дошли документы, касающиеся их имущественного положения, контракты, которые они заключали с городскими властями и родителями учащихся, сведения об их происхождении, социальном статусе их невест и даже – в отдельных случаях – о размерах выделенного этим последним приданого. Уже применительно к XIV в., а в еще большей степени к XV–XVI вв. имеются еще и данные статистического характера, которые позволяют судить о разветвленности школьных сетей и характере распределения учащихся по школам разного типа, а также о том, какая доля детей соответствующего возраста вообще обучалась в школе.

Разительный контраст в информационной насыщенности нарративных источников в свое время немало способствовал формированию философско-исторических схем, основанных на противопоставлении «просвещенного Запада» и укоренившегося в России «восточного варварства». Наиболее радикальным выводом из этих схем было представление о Руси – России как стране сплошного невежества. Именно так, к примеру, изображает ее Г. Шпет, определивший весь допетровский период истории выразительным термином «невегласие». Даже элементарная грамотность, полагал он, не выходила здесь за пределы церкви, двора и государственных канцелярий¹⁷. Характерно, однако, что для доказательства столь решительного утверждения его автор не приводит никаких особых доводов. Похоже, что убедительность данного тезиса в

¹⁵ См.: *Татищев В.Н.* История российская: В 7 т. М.; Л.: Наука, 1962–1968. Т. 2. С. 115. Т. 3. С. 207.

¹⁶ Например, Б.Д Греков, анализируя приведенный выше отрывок из «Повести временных лет», специально подчеркивал, что «учение книжное» – это не просто обучение грамоте, а серьезное по тому времени образование, приобщающее ученика к тому, что в глазах человека средневековья составляло высшие истины. Иными словами, эта школа, как и школа Ярослава Мудрого и, вероятно, некоторые другие, должны быть отнесены к «повышенному типу» (см.: Греков Б.Д. Политическая и культурно-историческая роль Киева. М., 1944. С. 15).

¹⁷ *Шпет Г.Г.* Очерк развития русской философии // Соч., М.: Правда, 1989. С. 20.

его глазах опирается в конечном счете лишь на имплицитно принимаемое убеждение, что... на Руси просто не могло быть иначе. Разумеется, формулировки могут быть (и бывали) более осторожными – как, например, у П.Н. Милюкова и некоторых других исследователей. Однако при сохранении тех же методологических установок различия могут проявляться лишь в деталях, но не в понимании вопроса по существу.

Между тем скудность или изобилие имеющихся в нашем распоряжении документальных источников не следует принимать за бедность или богатство самой действительности. И дело здесь не в специфике предмета, о котором мы сейчас говорим, – то есть образования. Бурные перипетии отечественной истории отнюдь не способствовали сохранности архивов: практически все крупные города, и, прежде всего, великокняжеские и княжеские столицы, намного чаще, чем главные города Европы, подвергались осадам и разорениям, в ходе которых они едва ли не всякий раз практически полностью уничтожались пожарами. К тому же русские исторические документы вообще не столь подробны, как западные. Мы, например, знаем, что 3 сентября 1390 г. английский поэт Дж. Чосер, незадолго до этого назначенный на должность главного смотрителя королевских строительных работ, во время одного из своих служебных разъездов был ограблен разбойниками, которые отняли у него 20 фунтов 6 шиллингов и 8 пенсов королевских денег. Известны имена этих разбойников, некоторые их приметы, ход судебного расследования и дальнейшие судьбы (кое-кому из них в тот момент удалось избежать наказания)¹⁸. От русских документов XIV в. невозможно ожидать подобной детализации, тем более при упоминании о чиновнике среднего ранга. Но это вовсе не значит, что на Руси не было разбойников, что эти лихие люди не имели имен и прозвищ и что они никогда не нападали на представителей княжеской администрации.

К счастью, в нашем случае дефицит прямых указаний нарративного характера можно отчасти компенсировать, если опереться на весь комплекс доступных нам социальных фактов, взятых, однако, не изолированно, а в виде цепочек причинно-следственных взаимодействий. Если состояние объекта исследования недостаточно проясняется из имеющихся прямых его описаний, то можно использовать иной метод – а именно, попытаться определить его функциональные свойства, опираясь на изучение тех «следов», которые оно оставило в социуме. Мы полагаем, что такой подход имеет всеобщее значение для решения целого класса исследовательских задач, предполагающих реконструкцию и осмысление тех или иных социально-исторических явлений в случае существенной неполноты их описания. А именно к таким явлениям, как мы уже видели, и принадлежит русское образование – по крайней мере, вплоть до первых Романовых.

Например, в качестве одного из таких «следов» надо рассматривать найденную в 2000 г. в ходе археологических раскопок в Новгороде самую древнюю из известных на сегодня науке славянских книг – так называемую Новгородскую псалтырь, которую на основании результатов радиоуглеродного анализа и стратиграфических данных относят к самому концу X в. или первому десятилетию XI в. Обращает на себя внимание то, что текст этого важнейшего культурного памятника написан уверенным, хорошо выработанным почерком; особенности же орфографии указывают на то, что неизвестный нам писец был не прибывшим на только еще недавно принявшую христианство Русь миссионером (например, болгарин или серб), а именно русским. Таким образом, уже через 10–20 лет после принятия христианства мы находим на Руси человека, хорошо владеющего навыками книжного письма, что, несомненно, требовало достаточно длительного и серьезного по тем временам обучения. «Можно представить себе даже, – пишут в этой связи А.А. Зализняк и В.Л. Янин, – что он был из тех детей, которых сразу после крещения Руси отдали в книжное учение... Поразительно, как быстро из этого

¹⁸ См.: *Гарднер Дж.* Жизнь и время Чосера. М.: Радуга, 1986. С. 384–386.

первого поколения грамотных русских людей смог выйти столь опытный книжный мастер»¹⁹. Надо полагать, именно из людей этой формации выдвинулся тот круг просветителей, на который опирался Ярослав Мудрый в своих начинаниях по развитию переводческой деятельности и созданию крупной по тому времени библиотеки рукописных книг.

Начиная с 1950-х годов усилиями российских ученых выявлен целый массив принципиально новых источников. В первую очередь это различные памятники эпиграфики, особенно – так называемые берестяные грамоты, открытие которых произвело настоящую революцию в изучении русских древностей. Их научное значение и в то же время принципиальное своеобразие состоит в том, что содержащиеся в них сообщения и записи, авторами которых были самые обычные, «рядовые» горожане, раскрывают нам перипетии повседневной жизни древнерусского общества, высвечивая те составляющие эту жизнь «малые события», которые летописи и другие исторические документы официального круга практически никогда не фиксировали. За 60 лет, прошедших с момента обнаружения первой берестяной грамоты, их найдено уже почти 1100. Среди них есть и несколько написанных разным почерком берестяных лент с учебными упражнениями. Время чудом сохранило для нас даже имена тех, кто когда-то старательно выводил на бересте буквы и прописывал различные слоги – это живший в середине XIII в. новгородский мальчик Онфим и его товарищ по учебе Данила. Позднее к этим находкам добавились навощенные дощечки с нанесенными на них текстами, причем некоторые из них на обороте и бортиках были снабжены азбукой. Это указывает на то, что они также использовались в учебных целях²⁰.

Наличие столь обширной бытовой переписки, равно как и очень многочисленные находки особых инструментов для письма по воску – стилосов (только в Новгороде их обнаружено около 250), свидетельствуют о том, что грамотность уже в XII–XIII вв. была если не массовым, то во всяком случае обычным, широко распространенным явлением. Причем умение читать и писать – о более высоких уровнях образованности мы сейчас не говорим – не была ни привилегией знати, ни исключительным достоянием духовенства. Отметим также, что грамотными бывали не только мужчины, но и женщины. Об этом свидетельствуют как некоторые граффити на стенах отведенной для женщин части киевского собора св. Софии, так и надписи на специфически женских предметах тогдашнего обихода – шлиферных пряслицах (в большинстве своем они относятся к XI–XII вв.)²¹. Известно, что дочь Ярослава Мудрого Анна, ставшая в 1051 г. женой французского короля Генриха I, собственноручно подписала множество документов. Эти уверенные подписи, рядом с крестиками неграмотных французских сановников, наглядно демонстрируют нам разницу в образованности между интенсивно развивающейся страной византийского культурного круга и варварской Францией²². Через два столетия не менее заметной фигурой стала дочь князя Ростислава Михайловича Галицкого Конгута (Кунигунда), выданная замуж за чешского короля Пржемысла II и вошедшая в историю как первая значительная чешская поэтесса (и в 1278–1285 гг. – правительница королевства при малолетнем сыне).

Распространение грамотности в сравнительно широком слое населения указывает на то, что уже в Киевский период русской истории начальное обучение должно было быть обычной социальной практикой, т. е. носить не спорадический, а систематический, добровольный

¹⁹ Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородская псалтырь начала XI века – древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук, 2000. Т. 71. № 3. С. 206.

²⁰ Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородская псалтырь начала XI века – древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук, 2000. Т. 71. № 3. С. 203.

²¹ Медынцева А. Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X- первой половины XIII века. М.: Наука, 2000. С. 52.

²² Ср.: Сатклифф Б. Женская грамотность в Древней Руси: гипотезы и факты // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2006. № 4 (26). С. 47.

и притом достаточно демократический (в смысле доступности для сравнительно небогатых семей) характер. Кроме того, оно должно было быть сравнительно недолгим и не требовать ни расходов на переезды и содержание детей, ни психологически тягостной разлуки учащихся с семьями. Иными словами, возможности для освоения бытовой грамотности должны были быть непосредственно «под рукой». Ясно, что школы, создаваемые по княжескому указу, не были рассчитаны на перечисленные условия, они выполняли совершенно другие задачи. Значит, где-то рядом с ними и, вероятно, независимо от них, должна была существовать параллельная – более гибкая и подвижная, хотя и значительно более элементарная – образовательная инфраструктура.

Такому набору условий в наибольшей степени отвечала бы структура типа «ризомы», постоянно меняющей свою конфигурацию сети, состоящей из автономных ячеек, легко возникающих там и тогда, где и когда в этом есть потребность, и столь же легко сворачивающих свою деятельность, как только спрос на нее в данном месте исчезает. Такие структуры не могут учреждаться каким-то формальным актом, они могут только *вырастать* на почве спонтанной социальной самоорганизации. Поэтому формирование-выращивание такой структуры в принципе не могло осуществляться «сверху», да и по существу своему оно лежало вне сферы интересов властных иерархий. Весь этот процесс осуществлялся в порядке инициативы снизу.

Своего рода «учебными центрами» Средневековья часто выступали монастыри. Сведения об этой стороне их деятельности сохранились в источниках. Мы, например, знаем, что знаменитый церковный деятель второй половины XV в. Иосиф Волоцкий с 8 лет учился грамоте у старца Арсения в Волоколамском Крестовоздвиженском монастыре. Однако монастыри не могли полностью удовлетворить образовательные потребности населения уже потому, что многие из них были основаны в весьма отдаленных и часто глухих местах. Когда же дети достигали определенного возраста, более или менее состоятельные семьи обычно приглашали для занятий с ними кого-то из «навычных грамоте» людей. С другой стороны, «навычные люди» сами предлагали свои услуги и собирали небольшие группы детей, которых за определенную плату обучали тому, что знали сами.

Для нас естественно было бы называть таких людей учителями, но надо учитывать, что в культуре допетровской Руси данное понятие чаще употреблялось в более высоком смысле духовного наставничества и приобщения к книжным знаниям. А люди, которые просто за плату передавали другим навыки или умения, по понятиям того времени, были, скорее, сродни ремесленникам. Их, собственно, и называли мастерами (мастерами грамоты). Аналогичный этому социальный персонаж – независимый *magister* (в Италии их называли также *maestri*), самостоятельно набирающий своих учеников по договоренности с их родителями – знаком и специалистам, занимающимся историей и социологией образования в различных странах Европы. Надо, однако, отметить, что на Руси с некоторых пор в их числе появились и мастерицы, что было явлением достаточно своеобразным, поскольку в те времена как в Западной Европе, так и тем более на Востоке, даже элементарное обучение было чисто мужским занятием²³.

Понятно, что ячейки той образовательной сети, которая создавалась мастерами грамоты, в свою очередь также нуждаются в терминологическом обозначении. Школы? Конечно, все зависит от того, как мы определим термины²⁴. Однако традиционное понимание школы предполагает отчетливую рефлексивность процесса обучения, наличие некоторых осознанных дидактических приемов, известного расчленения материала по предметному принципу, социальной закреплённости роли учителя и, что особенно важно, символической выделенно-

²³ Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. М.: Мир, 1923. С. 19.

²⁴ Характеристику школы как социально-педагогического института можно найти в кн.: Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008.

сти места обучения в социальном пространстве (которая в некоторых культурных контекстах может даже приобретать черты сакрализации),. Ничего этого в исследуемом нами случае обнаружить не удастся, так что нам, по-видимому, надо поискать какой-то другой, более адекватный, термин.

Некоторые исследователи видят ключ к решению данной проблемы в проведении различия между школьными практиками и практиками ученичества²⁵: если первые на Руси в рассматриваемую нами эпоху не обнаруживаются, то вторые определенно существуют и даже имеют широкое распространение. Однако доводы в пользу такого подхода также не кажутся нам безупречными, поскольку целый ряд характерных признаков школы можно обнаружить и в практике русских мастеров грамоты. Так, хотя они осуществляли свою деятельность независимо друг от друга, использовавшаяся ими технология обучения была в высокой степени универсализирована. Все они разделяли единые или очень сходные представления о том, чему надо научить порученных их попечению отроков, на какие этапы делится процесс обучения, и какие пособия для этого надлежит использовать (вначале – Часослов, затем Псалтырь и, наконец, Октоих). Поэтому отчетливой концептуальной оппозиции, которую хотели бы выстроить сторонники такого подхода, мы здесь не получим. Рискнем предложить в этой связи самое простое решение: если мы именуем специалистов по начальному обучению *мастерами*, то создаваемые ими образовательные ячейки логично было бы называть *мастерскими* грамоты.

Судя по всему, мастера грамоты чаще всего рекрутировались из низшего духовенства. Однако среди них было также и немало мирян. Новгородский архиепископ Геннадий в своем послании митрополиту Симону (1499) пишет о «мужиках невежах»²⁶, которые, едва осилив азбуку, уже и сами «учат робят»²⁷. За это им полагалось вознаграждение – обычно каша и гривна денег за день трудов. Качество обучения у таких мастеров архиепископ оценивал низко: по его словам, завершив учебу, ученик «толкото бредет по книге, а церковного поstattия не знает»²⁸. Это было одним из мотивов, побудивших новгородского владыку ставить перед митрополитом и великим князем вопрос об организации настоящих школ. Надо полагать, однако, что большинство родителей как раз не особенно рассчитывало на «мужиков» в плане знания церковной службы. Главной же целью, которую они преследовали, отдавая своих чад в руки «мастеров грамоты», было именно умение читать и, вероятно, хотя бы немного писать.

Ячейки низовой образовательной сети были обычно очень мелкими. Об этом можно судить по некоторым дошедшим до нас древнерусским книжным миниатюрам, где учитель (мастер) изображается обычно в окружении 5–8 учеников. Понятно, что постоянное возникновение и исчезновение таких эфемерных «школ» представлялось чем-то незначительным и обыденным, а потому и не заслуживающим упоминания в летописях или каких-либо документах, относящихся к сфере публичной жизни. Тем не менее, именно эта чрезвычайно текучая и институционально неоформленная, существующая на началах самоорганизации стихия низовой образовательной деятельности составляла основание, фундамент общей образованности русского феодального общества. И хотя сама по себе она не была связана ни с институционализированной «княжеской» школой, ни с духовным учительством, ее существование, безусловно, способствовало формированию довольно широкой и разнородной социальной среды, отличающейся восприимчивостью и интересом к книжной культуре. Возможно, именно отсюда идет характерная для русской культуры любовь к книге и уважение к «книжнику» (среди пози-

²⁵ См.: Кошелева О.Е. Обучение в русской средневековой православной традиции // Одиссей-2010. М., 2012.

²⁶ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. С. 221.

²⁷ Там же.

²⁸ Там же.

тивных социально-этических образцов домонгольской Руси одно из высших мест занимает «муж книжен и философ»²⁹).

Но насколько разветвленной была эта сеть, и, главное, как она была распределена территориально? На основе анализа агиографической литературы можно совершенно определенно сказать, что уже в XI–XIII вв. учителя для ребенка можно было найти не только в крупных, но и в небольших, недавно возникших городах (например, в Устюге или Курске), а к XV в. сеть распространилась до самых захолустных и дальних уголков, включая села. Например, Александр Свирский и Зосима Соловецкий учились грамоте в своих родных деревнях в Заонежье, а Мартиниан Белозерский – в деревне вблизи Кириллова монастыря.

Берестяные грамоты, которые исключительно важны как свидетельство грамотности достаточно широких слоев населения, к сожалению, могли сохраниться лишь в северном климате с повышенным уровнем влажности. Подавляющее большинство их и было найдено там, где именно такие условия – т. е. в Новгородской земле. Однако Новгород, как известно, занимал в системе русских земель совершенно особое положение. Конечно же, вся совокупность условий социальной жизнедеятельности в этом динамичном центре заморской торговли, сама атмосфера вольной торговой республики, которую исследователи иногда сравнивают с предренессансной Флоренцией, способствовала формированию духа предприимчивости и независимости, а с ним и повышенного спроса на знания как важную предпосылку реализации этих качеств. Поэтому естественно предположить, что в Новгородской земле почва для развития низовых образовательных сетей была наиболее благоприятной. Понятно, что меру того, насколько эти условия отличались от тех, которые сложились в Киеве, Чернигове или, допустим, Переяславле-Залесском, мы теперь уже не узнаем. Ее вряд ли можно оценить даже гипотетически. Надо, однако, принять во внимание то, что, несмотря на усиливающуюся феодальную раздробленность, в течение всего домонгольского периода, а частично и после этого, Русь оставалась относительно единым культурно-политическим пространством, а русские княжества представляли собой в определенном смысле систему «сообщающихся сосудов». Духовное общение шло поверх подвижных границ отдельных княжеских уделов, а общность веры и языка создавала условия для «перетекания» социокультурных практик из одной части русской земли в другую. Поэтому довольно трудно себе представить, чтобы неизбежные перепады в уровне развития образования и образованности достигали тех критических значений, за которыми начинается переход к различию, а затем и противостоянию культурных типов. Отметим, что находки отдельных берестяных грамот зафиксированы и за пределами новгородских владений (в Смоленске, Витебске, Москве и др.). Значит, сама практика бытовой переписки на бересте существовала не только в северных торговых республиках, но и в других местах (по крайней мере, в крупных городах – центрах самостоятельных княжений). Само собой понятно, что это было возможно лишь при достаточном распространении бытовой грамотности.

Но если уж судить о состоянии образования по результатам его функционирования, то самое главное, что следовало бы принять во внимание – это формирование им определенных социальных типов, способов поведения и самореализации, габитусов, динамики интеллектуальной жизни общества. А.В. Карташев рассматривал под этим углом зрения таких крупных деятелей русской церкви, как Кирилл Туровский и Климент Смолятич (оба – XII в.). Он находил в их литературном стиле свободное владение диалектикой и риторикой, что косвенно указывает на близкое знание «греческой учености», а стало быть, и на соответствующее обучение³⁰. К этому, несомненно, было бы справедливо добавить их предшественника митрополита

²⁹ Так, например, Ипатьевская летопись характеризует знаменитого церковного деятеля и писателя Климента Смолятича. Но в летописях есть аналогичные оценки, относящиеся и к другим историческим фигурам: киевскому митрополиту Илариону, волыньскому князю Владимиру Васильковичу и др. (см.: *Словарь книжников и книжности Древней Руси*. Вып. 1 (XI – первая половина XIV в.). Л.: Наука, 1987.

³⁰ *Карташев А.В.* Очерки по истории русской церкви. В 2-х т. М.: Терра, 1997. Т. 1. С. 254–262.

Илариона, чье знаменитое «Слово о Законе и Благодати» обнаруживает не только мастерство писателя, но и самостоятельность философского мышления, возвысившегося до выработки оригинальной теории исторического процесса. Это своеобразное «эстетическое философствование»³¹ – здесь нет изолированной логической аналитики западной схоластики, но определенно присутствует та возникающая на основе достаточно широкого запаса знаний интеллектуальная способность, которую Кант называл продуктивным воображением.

Сказанное позволяет сделать вывод, что, начиная с XI–XII вв. на Руси нарождается новый социальный тип, а именно тип образованного книжника-интеллектуала. Как и на Западе, в эту эпоху он представлен в первую очередь духовенством. Но к нему же с полным основанием можно отнести и определенную часть феодальных верхов. В первую очередь это князья и члены их семей (включая женщин), а в Новгороде – некоторые посадники.

Самым примечательным представителем этого типа, безусловно, был Владимир Мономах. Сын великого князя Всеволода Ярославича, который сам был очень образованным человеком и знал пять языков, Владимир был не только любителем книжной мудрости, но и одним из творцов культуры. Свою исключительную начитанность в церковно-учительной литературе он использовал для разработки новой системы политической этики, рассчитанной на то, чтобы снизить разрушительный потенциал междоусобных конфликтов в условиях прогрессирующей феодальной раздробленности. Причем, как показал в свое время Д.С. Лихачев³², для выражения этой этико-политической концепции им была найдена очень яркая и убедительная художественная форма, которой даже трудно подобрать аналоги в мировой литературе.

³¹ Термин принадлежит Н.Б. Пилюгиной (см.: *Пилюгина Н.Б.* Ценностно-эстетический аспект древнерусской культуры у Илариона (предисловие к публикации) // *Культура как эстетическая проблема*. М. Институт философии АН СССР, 1985. С. 102.

³² См.: *Лихачев Д.С.* Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси. М.: Современник, 1980. С. 141–161.

Глава 2

Циклическая динамика образования

В Киевский период истории русское просвещение и русская образованность пережили свой первый, пока еще очень хрупкий, расцвет. Именно он (а не только сила оружия) поставил Киевскую Русь в общий ряд ведущих европейских государств того времени. Об этом говорят, между прочим, обширные династические связи русских великих князей, которые устанавливаются не только из чисто политических соображений, но и отражают достаточно большую степень культурной близости. А связи эти простирались в то время от близлежащих стран до Византии, Скандинавии, Англии и Франции.

Но, сопоставляя Русь с другими народами и государствами, надо учитывать, что социально-историческое развитие – это не монотонно линейный, а циклический процесс, где периоды подъема чередуются с эпохами застоя и упадка. Принципиально важно то, что каждой стране и каждой цивилизации присущ свой собственный, сугубо индивидуальный ритм такого чередования, вследствие чего фазы их исторического развития отнюдь не синхронизированы. Так, пережив в VIII–IX вв. краткий взлет так называемого Каролингского возрождения, Западная Европа с начала X в. входит в довольно длительную полосу снижения уровня культуры и образованности. На Руси же именно это столетие открывает цикл восходящего движения. Однако к тому моменту, когда в Европе начинается новый интеллектуальный подъем – время Ансельма Кентерберийского, Абеяра, Альберта Великого – пик этого цикла был уже достигнут или даже пройден. В XIII–XIV вв. в странах Западной и Центральной Европы возникают первые университеты, а также новые типы школ, патронируемых различными светскими корпорациями (цеховые, гильдейские и др.), Русь же по ряду причин осталась в стороне от этого движения. Здесь образовательные практики стали приобретать инерционный характер, и нам теперь следует разобраться, почему это произошло и как развивались события дальше.

Состояние русского просвещения в XIII–XIV вв. и его отклонение от общеевропейского «мейнстрима» чаще всего объясняют внешними причинами – разрушительным нашествием Батыя и последовавшей за ним длительной изоляцией Руси от Европы. Действительно, постигшая страну страшная катастрофа не могла не отодвинуть все остальные вопросы далеко на задний план. Вряд ли, однако, дело можно полностью свести к этому. На наш взгляд, здесь действовали и внутренние факторы, связанные со сменой циклов развития: в первую очередь здесь имело значение общее сужение культурно-политических горизонтов, обусловленное дроблением территории страны и соответствующим этому определенным упрощением управленческих функций по сравнению со временами «империи Рюриковичей». Нельзя сказать, что у русских князей XIII–XIV вв. угас интерес к книге и книжному учению. Но вот что кажется нам в этой связи очень показательным: мы все-таки уже не находим в это время фигур, самостоятельно формирующих модели культурной практики, как это делали Ярослав Мудрый или Владимир Мономах.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.