

На правах рукописи

Чабан Елена Владимировна



003447751

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСКУРСЫ
РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ XVII – XVIII ВЕКОВ**

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры
(культурология)

Автореферат
диссертации на соискание
ученой степени кандидата культурологии

02 ОКТ 2008

Москва – 2008

Диссертация выполнена на кафедре культурологии
факультета социологии, экономики и права
Московского педагогического государственного университета

- Научный руководитель – член-корреспондент РАО,
доктор философских наук, профессор,
Кузнецова Татьяна Федоровна
- Официальные оппоненты – действительный член РАЕН,
доктор философских наук, профессор,
Кондаков Игорь Валимович
- кандидат культурологии
Брусиловская Лилия Борисовна
- Ведущая организация – Московский государственный
университет культуры и искусств

Защита состоится «**15**» **сентября** 2008 года в _____ час. на заседании
диссертационного совета Д 212.154.14 при Московском педагогическом
государственном университете по адресу: г. Москва, проспект Вернадского,
88, к. 826.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского
педагогического государственного университета по адресу: 119992, Москва,
ул. Малая Пироговская, д. 1.

Автореферат разослан « 06 » 08 _____ 2008 года.

Ученый секретарь диссертационного совета



О.И. Горяинова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность диссертационного исследования связана с изучением и осмыслением социокультурной природы российской модернизации, сложившейся на грани средневековья и Нового времени и сохраняющейся в разных фазах ее осуществления на протяжении почти четырех веков. Это своеобразие российской модернизации проявляется через присутствие в истории российской культуры и культурной политики *педагогических аспектов*, определяющих направленность, сущность и механизмы российской модернизации – на всем протяжении ее истории, вплоть до начала XXI века.

Речь идет о том, что субъекты русской культуры и культурной политики – по отношению к другим культурам и культурным субъектам (прежде всего западноевропейским) – вступают в своего рода *«педагогические отношения»*, подобные отношениям ученика и учителя, воспитанника и воспитателя, просвещаемого и просветителя и т. п. Впрочем, возникновение и развитие культурно-педагогических отношений не исключает ни мировоззренческих споров, ни содержательной полемики – как в политическом, так и в религиозном, философском, нравственно-эстетическом и др. планах.

Уже на самом раннем этапе русской модернизации – в XVII веке – выявились педагогические цели и задачи культурно-исторических и цивилизационных перемен, позволяющие говорить о своего рода *«педагогике культуры»*, складывающейся в России (кружок «ревнителей благочестия»; в том числе: И. Неронов, С. Вонифатьев, патриарх Никон, Аввакум Петров). Можно сказать, что предшественниками модернизаторов XVII в. были такие яркие фигуры XVI в., как Максим Грек, Иван Пересветов, Ермолай (Еразм), также выполнявшие в Московской Руси общественно-«учительную» миссию. Культурно-цивилизационными ориентирами такой «педагогики» становились сначала Греция-Византия (родина древнерусского православия), а затем – Западная Европа и западноевропейская культура, в это время значительно опережавшие Россию по многим параметрам (военного, промышленного, торгового, научно-технического, философского и литературно-художественного характера) и потому неизбежно ставшие источником модернизационных идей и проектов в России Нового времени.

Благодаря наличию подобных ориентиров история российской культуры впервые обрела, во-первых, дополнительный импульс *исторической и социальной динамики*, а, во-вторых, – *векторную направленность развития* – от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному, от архаического к новаторскому, от наличного состояния к идеальному. В-третьих, «педагогика культуры» осуществлялась как волевой акт целенаправленного воздействия (нередко силового – политического, административного, директивно-идеологического) верховных «педагогов-реформаторов» (таких как, например, патриарх Никон, Петр I и Екатерина II) на модернизируемые культуру, социум, государство и его институты, на

различные слои российского общества, представляющие разные субкультуры, наконец, на сам ход национальной истории

Наблюдается *принципиальное сходство* всех шагов российской модернизации – от XVII до XXI вв. Объяснение такого сходства далеко отстоящих друг от друга культурно-исторических процессов лежит в плоскости единого на протяжении трех с половиной веков российского менталитета, противоречиво совмещающего *пассионарность*¹ и инертность. Единство менталитета предопределило и типические черты всех модернизационных процессов в России на протяжении свыше трех веков. Близки цивилизационные цели и культурные задачи, которые преследовались в ходе социокультурных трансформаций России всеми русскими модернизаторами в течение трех веков новой и новейшей истории России.

Не составляют здесь исключения и культурно-педагогические процессы, развертывавшиеся в истории русской культуры на разных этапах ее становления и развития. Выдающиеся деятели России, приступая к реформаторской деятельности на разнообразном поприще (религии и политики, хозяйства и военного дела, науки и просвещения, литературы и искусства), брали на себя роль проповедников, учителей, воспитателей, просветителей огромных воображаемых аудиторий – классов и сословий, народа целой страны, собственной религиозной конфессии, всей национальной культуры.

Первые русские просветители уже XVII – XVIII вв. (как и последующего времени) твердо верили в свою культурно-педагогическую миссию, в свою способность образовать и воспитать монархов и их придворное окружение, изменить и усовершенствовать социальные и культурные институты, просветить и обучить сословия и классы, церковь и государство, одухотворить и возвысить народ и нацию, преобразить цивилизацию. Их утопизм несомненен, но их целеустремленность и самоотверженность в отстаивании и осуществлении просветительских идеалов принесли свои замечательные плоды и прежде всего привели к ускорению культурного и цивилизационного развития России.

Степень научной разработанности проблемы. В современных гуманитарных науках многие параметры русской культуры XVIII – первой четверти XIX века, в том числе мировоззренчески-философские, идеологические, социально-политические и эстетические системы, являются достаточно изученными. Концептуально значимы в решении поставленных задач работы С.С. Аверинцева, Т.В. Артемьевой, В.В. Бычкова, Г.Д. Гачева, Г.А. Гуковского, А.С. Демина, Б.Ф. Егорова, В.М. Живова, С.А. Зеньковского, В.К. Кантора, И.В. Кондакова, Б.И. Краснобаева, Т.Ф. Кузнецовой, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Г.П. Макогоненко, А.Н. Медушевского, А.М. Панченко, М.Б. Плехановой, В.Л. Рабиновича, А.Н.

¹ Этот термин, как известно, был введен Л.Н. Гумилевым применительно к этноисторическим процессам («Этиогенез и биосфера Земли»), но, несомненно, может быть приложен и к социокультурным явлениям, и к исторической типологии культур

Робинсона, О.К. Румянцева, Л.И. Сазоновой, В.Н. Топорова, Б.А. Успенского, Л.А. Черной, В.П. Шестакова и др. Довольно интенсивно занимаются изучением русской культуры XVII – XVIII вв. зарубежные исследователи (Э. Доннерт, Э. Каррер д'Анкокс, И. Клейн, П. Хоффман, Р.С. Уортман и др.).

Достаточно подробно исследованы основные направления в развитии русской просветительской мысли и ее динамические связи с западноевропейским Просвещением (работы М.А. Алпатова, П.Н. Беркова, А.П. Валицкой, П.Р. Заборова, С.Я. Карпа, М.С. Киселевой, Л.Г. Кислягиной, Ю.Я. Когана, Н.А. Копанева, Н.Д. Кочетковой, С.В. Лобачева, С.П. Луппова, Г.П. Макогоненко, С.В. Мироненко, В.И. Морякова, В.М. Ничика, Н.И. Павленко, Ю.С. Пивоварова, Е.А. Погосян, В.Ю. Проскуриной, В.В. Пугачева, Л.Н. Пушкарева, Е.Л. Рудницкой, С.С. Секиринского, Ю.В. Стенника, С.М. Троицкого, С.В. Тураева, Ю.Н. Тынянова, И.Ф. Худушиной, М.М. Шибасовой, П.С. Шкуринова, В.В. Шолохаева, Н.Я. Эйдельмана).

В последнее время усилился интерес к глубинному изучению процессов и социокультурных механизмов модернизации, к формированию просвещенного абсолютизма и трансформации просветительской идеологии (работы Е.В. Анисимова, А.С. Ахiezера, Н.М. Дружинина, В.М. Живова, А.Л. Зорина, В.В. Ильина, А.Б. Каменского, В.К. Кантора, А.Н. Медушевского, О.А. Омельченко, Р.С. Уортмана, Б.А. Успенского, В.А. Федорова, С.А. Экштута).

Принципиальный «поворот» к человеку в изучении русской культуры и различных ее дискурсов был обозначен работами В.П. Андриановой-Перетц, А.С. Демина, Б.И. Краснобаева, М.А. Крючковой, Д.С. Лихачева, Е.Н. Марасиновой, В.С. Никоненко, М.А. Панченко, Б.А. Романова, Л.Н. Семенов, И.И. Свириды, Л.А. Софроновой, А.Г. Тартаковского, Л.А. Черной и др.

Актуализировалось внимание исследователей и к парадигме человека в разных дискурсах, в том числе философском, антропологическом, социологическом, эстетическом, психологическом и др., на разных этапах исторического развития русской культуры. Культурно-антропологическим подходом в исследовании культуры переходного времени отличаются работы М.В. Иванова, М.С. Киселевой, Н.И. Николаева, Л.И. Сазоновой, Л.А. Черной. В современных гуманитарных исследованиях определились основные модели культурно-исторического процесса интересующего нас периода (работы А.С. Ахiezера, М.А. Барга, Л.М. Баткина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, А.М. Панченко, В.М. Живова, И.В. Кондакова, Л.Н. Пушкарева, В.Н. Топорова, Б.А. Успенского и других).

Накопленный корпус исследовательского материала в данном изыскании обобщается и систематизируется в процессе рассмотрения структурообразующей роли педагогических дискурсов в русской культуре Предпросвещения и Просвещения, их внутренней логики и динамики, изучения механизмов развития русской культуры, начальных импульсов модернизационных процессов в России.

Объектом нашего исследования является русская культура XVII – XVIII вв. (Предпросвещения и Просвещения), представляющая собой переходное явление между древнерусским Средневековьем и Новым временем в истории России и являющаяся начальным периодом российской модернизации, предопределив собой все важнейшие черты этого процесса в России.

Предмет данного диссертационного исследования составляют различные педагогические дискурсы, определившие собой своеобразие русской и российской модернизации и культурно-исторического развития в целом России в эпоху Предпросвещения и Просвещения, а также обусловившие собой дальнейшую направленность истории русской культуры и задавшие основные ее типологические черты в последующие века российской истории.

Цель предпринятого исследования заключается в том, чтобы:

– осмыслить русскую культуру переходного времени (XVII – XVIII вв.) как единый, целостный период, характеризующийся определенной векторной направленностью культурно-педагогического характера, благодаря которой в России начался непрерывный, длительный процесс модернизации;

– понять, почему этот процесс глубоко затронул как русскую культуру в ее различных измерениях, так и российскую цивилизацию в целом, способствовал сохранению и закреплению ключевых особенностей национальной «педагогики культуры» на протяжении нескольких веков отечественной истории и добился высокой эффективности;

– объяснить, каким образом, приняв культурно-педагогический характер в отношении просвещения России Европой, русская модернизация в сравнительно короткие сроки преодолела огромное отставание России от развитых стран Европы – по различным направлениям – и присоединила ее (с теми или иными оговорками) к европейскому историческому пути.

Соответственно, **исследовательские задачи**, стоящие перед диссертантом, могут быть сформулированы следующим образом:

- рассмотреть истоки начальной русской модернизации;
- показать основные культурные механизмы модернизации России в период Предпросвещения и Просвещения;
- проанализировать феномен «педагогики культуры» как механизм начальной русской модернизации;
- осмыслить своеобразие педагогических дискурсов эпохи русского Предпросвещения и русского Просвещения и их связь с ведущими культурно-педагогическими концепциями XVII – XVIII вв.;
- изучить дидактику, обучение и воспитание как своеобразные культурно-политические стратегии русского Просвещения;
- объяснить утопизм русского Просвещения, органически связанный с экстраполяцией социально-педагогических идей на исторический процесс.

Источниковую базу исследования составили разнообразные тексты русской культуры XVII – XVIII вв., среди которых есть литературно-

художественные и публицистические, философские и религиозно-этические, политические и педагогические, мемуарно-эпистолярные и исторические. Особое внимание обращалось на те из них, которые несли в себе ярко выраженные черты педагогической направленности (дидактической, образовательной, воспитательной и т.п.).

Методология исследования. Осуществление намеченной цели исследования и решение указанных задач потребовало от автора диссертации применения различных методологических подходов – цивилизационного и социокультурного, феноменологического и герменевтического, структурно-семиотического и компаративистского, – которые в отношении избранной темы выступают как взаимодополнительные и частные. Однако ведущее место в методологии данного исследования занимают методы дискурсного анализа культурных текстов, основанные на современных представлениях о дискурсе и дискурсивных практиках в социально-гуманитарном знании². Подобные теоретико-методологические приоритеты настоящего исследования связаны с когнитивными возможностями, открывающимися перед культурологом, осуществляющим дискурсный анализ культурных текстов избранной эпохи.

Диссертант обосновывает возможность вычленения в текстах культуры Предпросвещения и Просвещения, наряду с иными дискурсами, особого *педагогического дискурса*, выстраивающего отношения направленного действия между «обучающим» субъектом культуры (каковым может являться любой деятель просвещения – от патриарха и царя до ученого и поэта) и «обучаемой» аудиторией (которую могут составлять как друзья и единомышленники просветителя, так и его идейные противники, как читатели и слушатели, так и подданные или паства), нуждающейся в целенаправленном просвещении, обучении и воспитании, – т. е. в различных формах культурно-педагогического воздействия. Педагогические дискурсы можно выявить в культурных текстах различного уровня и наполнения – в литературных и художественных произведениях, в научном открытии и его популяризации, в философском или религиозном учении, в проповеди и в исповеди, в политике и экономике, в бытовом и ритуальном поведении и, наконец, в самой учебной и воспитательной практике.

Особый смысл и необычайно широкое распространение педагогическая дискурсивность получила в эпоху русского Предпросвещения и более всего – Просвещения, когда национально-историческая потребность в ускоренной модернизации, а потому и в «педагогике культуры» теоретически и практически совпала с культурным содержанием соответствующей эпохи, а различные ее дискурсивные практики – вольно или невольно – принимали педагогический характер и направленность. Западноевропейская культура

² См., например: Барт Р. S / Z. 11 – 27; Женетт Ж. Повествовательный дискурс // Работы по поэтике. Фигуры: В 2 т. М., 1998. Т. 2. С. 60 – 281, Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Общ. ред. П. Серию; предисл. Ю. Степанова. М., 1999; Деррида Ж. Письмо и различие. М., 2000; Рикер П. Время и рассказ. В 2 т. М., 2000; Эко У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию. СПб., 2004, и др.

придала педагогическим дискурсам интенсивное развитие и в Средние века, и в эпоху Возрождения, и в раннее Новое время. Нравоучительность, дидактизм, назидательность были различно свойственны и европейскому барокко, и классицизму, и сентиментализму, но они никогда не переходили на отношения между культурами Европы.

На Западе педагогические дискурсы никогда не становились составным элементом межкультурных коммуникаций; соперничество и борьба между культурами Европы не приводили к возникновению иерархии культур, различающихся степенью авторитетности, влияния, подчиненности, как не привели и к появлению феномена «обучения» одной национальной культурой – другой или, например, «воспитания» той или иной локальной цивилизации средствами или усилиями какой-либо культурно-исторической общности. Подобная ситуация сложилась – в силу особых исторических условий – лишь в России накануне Нового времени, когда культурный авторитет или цивилизационный статус Западной Европы казался для России: или недостижимым образцом для следования и подражания или, напротив, предметом систематического отталкивания и сопротивления его влиянию.

Тезисы, выносимые на защиту:

1. Период в истории русской культуры, ознаменовавший переход от средневековья к Новому времени в XVII – XVIII вв., представляет единый процесс, объединенный концептами просвещения. Поэтому логично представить русскую культуру XVII в. и русскую культуру XVIII в. не как два отдельных и контрастных периода в истории культуры России, а как тесно связанные между собой периоды Предпросвещения и Просвещения, составляющие две ступени поступательного развития начальной русской модернизации.
2. Организующее и связующее начало в русской культуре Предпросвещения и Просвещения выполняет складывающаяся на протяжении XVII – XVIII вв. система педагогических дискурсов, несущая ярко выраженный векторный характер, а значит выполняющая направляющую и развивающую функцию. Особое место в этой дискурсивной системе занимает дискурс западной педагогики русской культуры, который постепенно начинает играть доминирующую роль в российской модернизации.
3. Педагогические идеи русского Предпросвещения, с которыми появлялись на исторической арене патриарх Никон, протопоп Аввакум, Григорий Котошихин, Юрий Крижанич, Симеон Полоцкий, в процессе взаимного «состязания», столь характерного для культуры русского барокко, постепенно приводят к формированию магистральных педагогических дискурсов, так или иначе, обращенных к авторитету западноевропейской культуры, которая начинает выступать в России как учительная и просветительская инстанция в культурно-педагогическом процессе.

4. Развитие дидактического дискурса в культуре русского Просвещения очень быстро приняло гипертрофированные формы: дидактический дискурс начинает распространяться на историю, науку, философию и цивилизацию в целом. В результате подобной экстраполяции педагогических идей в смежные области культуры значение обучения и воспитания укрупняется до масштабов социокультурных и политических стратегий – как власти, так и оппозиции.
5. В результате происходивших в культуре русского Просвещения радикальных метаморфоз культурно- и социально-педагогической дискурсивности, в русской культуре складывается утопическая концепция «воспитания цивилизации», к которой склоняются как правители страны (Никои, Петр и Екатерина), так и культурная оппозиция (А. Сумароков, Н. Новиков, А. Радищев). Разочарования в утопических проектах русского Просвещения, впрочем, не развеяли просветительских иллюзий в последующей истории русской культуры, а идеи «воспитания цивилизации» теми или иными социально-педагогическими средствами продолжали занимать общественных и культурных деятелей России последующих веков.

Научная новизна исследования. Данное диссертационное исследование представляет собой первую попытку представить культурно-исторический процесс в России XVII – XVIII вв. через призму педагогических дискурсов, как бы пронизывающих собой всю культуру Предпросвещения и Просвещения – сверху донизу – и задающих идейно-историческую и цивилизационную направленность ее развитию.

В диссертации впервые доказано, что русская культура XVII – XVIII вв. представляет собой единый поступательный процесс, в рамках которого формировались культурно- и социально-педагогические отношения, определившие собой начальный импульс и вектор русской модернизации. Среди различных педагогических дискурсов, определившихся в период русского Предпросвещения и Просвещения, особо выделился и утвердился цивилизационный проект «западной педагогики русской культуры», установивший между русской и западноевропейской культурой взаимоотношения обучаемого и обучающего, ученика и учителя.

В исследовании впервые показано, как культурно- и социально-педагогические идеи деятелей XVII в. – патриарха Никона, протопопа Аввакума, Григория Котошихина, Юрия Крижанича, Симеона Полоцкого, соперничая и соревнуясь между собой, складывались в противоречивую культурно-педагогическую систему, легшую в основание русского барокко, а затем и будущего русского Просвещения. Политики и деятели культуры XVIII в.: Петр и Екатерина, Ломоносов и Татищев, Сумароков и Тредиаковский, Новиков и Радищев, Фонвизин, Карамзин и др. – каждый по-своему – формировали идеологию русского Просвещения, построенную на гиперболизированной роли педагогических идей в целенаправленной трансформации российского общества – соответственно с идеальными

образовательно-воспитательными моделями, тем самым приобретающими социально-политический, философский и историософский смысл.

В неправомерной экстраполяции педагогических идей и гипотез на социальный и исторический материал России Нового времени, как удалось показать диссертанту, заключался утопизм русского Просвещения и его культурно-педагогической и социально-исторической программ, а также нереалистичность модернизационных проектов большинства русских просветителей, которые нередко завершались, фактически не начавшись. Многие из отмеченных диссертантом особенностей российской модернизации сохранились и в дальнейшей истории русской культуры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что была раскрыта органическая связь, существующая между педагогической дискурсивностью и культурной семантикой эпох Предпросвещения и Просвещения. Выявленная зависимость культурно-исторических процессов от педагогических идей и концепций («педагогика культуры») объясняет дидактизм исторических концепций эпохи Предпросвещения и Просвещения и утопизм социальных проектов этого времени, в какой бы среде и на каком бы уровне общественной иерархии они ни рождались.

Научно-практическое значение исследования связано с выработкой и обоснованием нового интегративного подхода к изучению русской культуры XVII – XVIII вв. как метатекста отечественной культуры, целостность и динамика которого определена системой взаимодействующих между собой педагогических дискурсов, способствовавших возникновению и развитию «западной педагогики русской культуры». Материалы данного исследования могут быть использованы в общих и специальных курсах по истории русской культуры XVII – XVIII вв. (включая историю литературы и искусства, философии и общественной мысли этого времени), по истории отечественной педагогики, культурологии, философии и социологии культуры, истории культурологической мысли и истории отечества.

Апробация работы. Основные результаты исследования были доложены на 4-х всероссийских и межвузовских конференциях, на заседаниях кафедры культурологии МПГУ, а также получили свое отражение в 11 публикациях диссертанта, в том числе 2-х – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертационного исследования. Помимо Введения и Заключения диссертации, в диссертации – три главы, последовательность и внутренняя логика развития которых определяется целями и задачами исследования. *Первая глава* посвящена проблемам начальной русской модернизации, которая имела место в XVII – XVIII вв. *Вторая глава* исследования связана с анализом эпохи русского Предпросвещения (XVII в.) и образующих ее педагогических идей и дискурсов. *Третья глава* обращена к изучению дискурсов образования и воспитания в контексте культуры русского Просвещения (XVIII в.). К диссертации прилагается Библиографический список по теме диссертации, включающий списки источников и литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, формулируются его цели и задачи, определяются объект и предмет диссертации, делается обзор основных источников и литературы по теме диссертации и обосновывается степень разработанности научной проблемы, рассматриваются методологические основания работы, описываются ее научная новизна, теоретическая и практическая значимость, проделанная апробация работы, представлены положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* диссертации, называющейся «**Русская модернизация XVII – XVIII вв.: педагогика культуры**», – три параграфа, характеризующие различные аспекты начальной русской модернизации. В *первом* из них, «**Истоки российской модернизации**», обсуждается феномен модернизации в России. Началом модернизации традиционной культуры следует считать первые шаги по преодолению исторической неподвижности и замкнутости, отчужденности от мирового исторического процесса. А это – эпоха перехода Руси от средневековья к Новому времени, связанная с процессами *европеизации* во всех сферах и формах русской культуры и с обретением *определенной (векторной) направленности* исторического развития российской цивилизации.

Динамизм русской культуре придал диалог России с Западом, позволивший, во-первых, преодолеть однозначно восточный характер культуры Московской Руси, а во-вторых, – ее замкнутость в себе, разрушить ее ценностно-смысловую самодостаточность. Этот динамизм выразился, с одной стороны, в религиозном Расколе, ставшем первым симптомом нарушенной целостности русской культуры и поколебавшем авторитет православной церковности, прежде незыблемый. Раскол стал кульминацией секуляризации русской культуры, явившейся важной составляющей русской модернизации. С другой стороны, динамизм русской культуры этого времени проявился в прививке русской духовной жизни западного светского образования, чуждого средневековым московским традициям, а потому усугублявшего кризис древнерусской культуры и одновременно подававшего стимул развития, преодолевающего этот кризис и выводящего из кризисного состояния российскую цивилизацию.

Начальный толчок модернизационным процессам в России дала именно первоначальная модернизация XVII – XVIII вв., исходным материалом которой послужила древнерусская культура, инструментом ее осуществления – икононовские и петровские реформы, направленные на европеизацию и вестернизацию русской культуры и страны в целом, а результатом – Русское Просвещение. «Это был первый пример добровольной самовестернизации незападной страны»³, – писал известный английский историк А.Дж. Тойнби об этом процессе в России.

³ Тойнби А. Дж. Постигание истории. М., 1991 С 564.

Противоречия между исходным материалом модернизации (древнерусская культура), ее доступными и возможными средствами («реформы сверху»), предвидимыми целями (вхождение в Европу «на равных» с развитыми странами) и получаемыми результатами составили главный «узел» социокультурных проблем, которые приходилось решать на Руси и Никону, и Петру, и Екатерине II, а также всем деятелям отечественного Предпросвещения и Просвещения, хотя и различно. Если представления Никона о европеизации Руси ограничивались его «грекофильством» (т. е. в конечном счете «оглядкой» на Византию и ее бывшее религиозно-государственное величие как «второго Рима»), то стратегическими ориентирами Петра становились уже политически, экономически, культурно и промышленно развитые страны, сильные как в военном, так и в торговом отношении – Голландия, Англия, Германия, Франция, Швеция и др. А ценностно-смысловыми ориентирами Екатерины стали западно-европейские достижения в области литературы, философии, истории, изобразительного и театрального искусства. Динамика идеалов, целей и средств ранней русской модернизации – были налицо.

Русская модернизация, начавшаяся в XVII веке и продолжившаяся в XVIII веке, складывалась из нескольких несовпадающих между собой процессов. Во-первых, постепенно утрачивала безусловный авторитет и свои общественные позиции традиционная культура Древней Руси, не способная к существенной динамике. Во-вторых, постепенно формировалась более гибкая и внутренне адаптивная культура переходного времени, способная к «научению» у смежных культур и соседних цивилизаций. В-третьих, эта новая, более динамичная культура, вступая в диалог с более развитыми культурами, не ограничивалась борьбой с «чужеродными» принципами и смыслами, но и стремилась усвоить «новое» для себя, извлечь полезные и перспективные знания, умения, приобрести исторически необходимые в дальнейшем практические навыки. В-четвертых, эта адаптивная культура оказалась готовой различать в своем содержании и окружении «старое» и «новое», принадлежащее «прошлому» и подготавливающее «будущее», т. е. способной дифференцировать в своем собственном развитии «прогрессивные» и «регрессивные» тенденции.

Все эти составляющие перехода от Средневековья к Новому времени в совокупности образовывали представления о просвещении как феномене *динамики культуры*. Культурные состояния (личности, класса, общества, нации, государства и т. п.) стали различаться между собой по степени «просвещенности», т. е. способности воспринимать и практически использовать получаемые извне ценностно-смысловые установки, формы деятельности и ее содержательные атрибуты, цели и задачи своего поступательного развития, совершенствования, роста, облеченные в идеологические и даже идеократические формы. Руководствуясь такими представлениями о путях просвещения – как отдельных индивидов, так и целых народов, русская культура утрачивала атрибуты статичности, замкнутости, самодостаточности, бывшие системообразующими признаками

Московской Руси XVI в. и, напротив, приобретала свойства динамичности, открытости, неудовлетворенности достигнутым. В этом социокультурном сдвиге, собственно, и заключался начальный импульс русской модернизации.

Западноевропейское Просвещение, в отличие от русского, было, по своему происхождению, демократично, оно было буржуазным и общенародным, а потому не дворянским и не правительственным, как в России XVIII века, и не могло примириться ни с деспотизмом, ни с рабством; скорее оно было принципиально антидворянским и антимонархическим. Будучи органически связано с идеями *равенства* и *братства*, с *гражданскими свободами* и *правами личности*, Просвещение в Европе представляло собой непротиворечивую систему норм и принципов, опиравшихся на определенный культурно-исторический опыт, которого у России не было, да и в дальнейшем не появилось. Поэтому и сама система европейских ценностей и норм длительное время оставалась для русских просветителей скорее идеальной, нежели реальной. На нее можно было ориентироваться, у нее учиться, но подражать ей или слепо копировать ее было практически невозможно. Но Просвещение в России не могло появиться само по себе, – ему приходилось *учиться*, притом *учиться всему и всем* – сверху донизу; далее, приходилось учиться по «чужим», западным моделям, существенно расхожим с российской действительностью.

Второй параграф первой главы диссертации обращен к осмыслению одного из важнейших культурных механизмов Предпросвещения – **«Смуте»**: русскому способу модернизации общества в XVII – XVIII вв. Подобные механизмы возникают в переходные эпохи и обнажают те «узлы» истории культуры, в которых происходит смена культурно-исторических циклов⁴. С их помощью получает завершение то «старое», что сохранилось на протяжении предшествующего цикла, и складывается то «новое», чему предстоит развиваться в следующем цикле; при этом «старое» и «новое» в переходные периоды подчас неразличимо перепутываются, смешиваются, переходят друг в друга, создавая характерное пространство «смысловой неопределенности», в котором противоположности сосуществуют на равных, так сказать, во «взвешенном состоянии», затрудняя выбор между ними.

Точный прогноз «смутных», переходных процессов оказывается на практике весьма проблематичным и условным. В «смутные» периоды стремительно нарастают эсхатологические предчувствия и апокалиптические настроения, нагнетается пессимизм и катастрофизм в восприятии истории, широкое распространение получает пассивное ожидание последствий и результатов «смуты». Однако каждый «смутный» период порождает и позитивные тенденции. Как правило, в такие периоды появляются великие реформаторы и удачливые авантюристы; возникают новые ценности и переоцениваются старые; одни нормы (идеалы, принципы, ценности)

⁴ См. подробнее. *Топоров В Н* К вопросу о циклах в истории русской литературы // Литературный процесс и развитие русской культуры XVIII – XX вв. Тезисы научной конференции. Таллинн, 1985. С. 5 – 7.

отменяются и дискредитируются, а на их месте рождаются другие. Господство больших стилей сменяется пестрой полистилистикой, стройные идеологические системы уступают место борьбе и диффузии идей, среди которых открываются совершенно неожиданные. В каждом кризисе, благодаря соответствующим регулятивным механизмам социокультурной переходности, культура быстро и радикально трансформируется, синтезируя элементы предшествующего своего развития, а цивилизация находит в себе новые ресурсы для выживания и смыслового обновления.

Поэтому «смута» в истории русской культуры XVII в. означала не хаотическое нагромождение ее смыслов и значений, не один лишь деструктивный процесс социокультурного разложения, но являлась *продуктивным механизмом* обновления культурной семантики, сопровождавшим развитие цивилизации в процессе ее перехода от одной исторической парадигмы к другой. Подобная «смута» являлась катализатором многих кардинальных культурно-исторических и цивилизационных изменений России – как в лучшую, так и в худшую сторону. Когда в результате начавшихся реформ социокультурная жизнь России организовалась просветительским вектором, реализовавшимся в системах образования и воспитания, «смута» в сознании и культуре постепенно начала преодолеваться и в обществе, пусть и насильственными методами, водворился (относительный, конечно) европейский порядок.

Третий параграф первой главы посвящен «западной педагогике русской культуры» как цивилизационному проекту.

Для того, чтобы модернизация культуры или цивилизации была практически возможна, необходимо выстроить культурный *сектор развития*. Модернизация той или иной локальной культуры может осуществляться как процесс *развития* культуры – прежде всего системы ценностей и деятельностных установок – *от* чего-то *к* чему-то; это развитие должно заключаться в *приращении* ценностно-смыслового содержания, количественного и качественного, в его усложнении по сравнению с исходным моментом развития, в повышении степени его определенности.

Для переходного XVII в. характерно столкновение двух принципиально различных педагогических дискурсов, по-своему, сохранявших свое значение и впоследствии как цивилизационные проекты. Один из них можно назвать: «Западная педагогика русской культуры»; а другой – «Русская педагогика как самосохранение национальной культуры». Противоборством этих двух педагогических дискурсов отличается вся последующая история русской культуры, и это свидетельствует о том, что влияние педагогической дискурсивности на развитие русской нововременной культуры, начиная с XVII в., было исключительным.

Петровская государственность, основанная на западной педагогике русской культуры, была пронизана «духом учения», пафос которого выразил

сам Петр, писавший: «Аз есмь в чину учимых и учащих меня требую»⁵. Казалось бы, в этом признании самодержца был заключен органический демократизм, ставящий царя в положение «ученика», а более просвещенных его подданных – в положение «учителя», хотя бы и временное. Однако в самой этой формулировке заключалось неразрешимое противоречие: сознавая себя «в чину учимых», царь считал возможным «требовать» от «учащих» его исполнения поставленных им задач и выполнения заданных свыше функций. Просветитель становился исполнителем руководящей воли просвещаемого и тем самым – вольно или невольно – сама миссия просвещения и воспитания умаллялась: учитель был руководимым и подчиненным, а учащийся – руководителем и заказчиком просветительского проекта. Подобное отношение наблюдалось в культуре России и позже.

Просвещение и власть в России XVIII в. не могли прийти во взаимное соответствие: общественный статус просвещения был ниже статуса власти, а власть, претендуя на значимость просвещенности, нередко была далеко не так просвещена, как об этом заявляла своим подданным. Напротив, те представители культуры, которые могли действительно претендовать на несение просветительской миссии – как в отношении непросвещенных представителей правящего класса, так и в отношении самой власти, – именно практической властью и не обладали и при любых столкновениях с властью по вопросам культуры оказывались в бесправном, а нередко и караемом положении. Позиции и судьбы А. Радищева и Н. Новикова, вступивших в полемику с Екатериной II (по самым, казалось бы, «невинным» вопросам – этики и эстетики, педагогики и журналистики), в этом отношении особенно красноречивы и показательны. Впрочем, и полемика Екатерины с А. Сумароковым, отличавшаяся гораздо более низким «градусом» политического спора, – относительно сатиры и ее роли в исправлении общественных нравов, характеризовалась безусловной гегемонией власти над просвещением – в русской культуре и в России.

Просвещение в России, в отличие от западного Просвещения, по существу, было включено в систему социального управления и подчинено ему как вторичное – первичному, как «низшее» – «высшему». Поэтому русское Просвещение оказывалось не универсальным, не всеобщим, не всеобщим, а его культурные цели и задачи были изначально ограничены социальными и политическими рамками.

Вторая глава диссертации – «**Культура русского Предпросвещения: педагогический дискурс**» также состоит из трех параграфов. **Первый** из них – «**Предпросвещение в русской культуре XVII в.**» посвящен вводимому в научный оборот понятию «Предпросвещение», относящемуся исключительно к русской культуре. Это связано с тем, что в истории западноевропейской культуры Просвещению по-своему предшествовали,

⁵ Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб., 1994. С. 75.

предваря многие его особенности, и классицизм, и барокко, и даже поздние формы ренессансной культуры.

В России своего Ренессанса не было, барокко было целиком заимствованным, а классицизм не предшествовал Просвещению, а совпадал с ним. Барокко – «вместо» Ренессанса, классицизм – «вместо» Просвещения – в этой «превращенной» культурной семантике во многом проявилась национальная специфика российской модернизации и культурно-исторического перехода Руси от Средневековья к Новому времени.

Необходимость соотносить традиции древнерусской (по преимуществу средневековой) культуры с предренессансным, ренессансным и постренессансным культурным окружением Восточной и Западной Европы и адаптироваться к ним объективно способствовала формированию рецепции многомерного культурно-исторического контекста, в котором находилась русская культура, как *педагогического дискурса*, а вместе с тем и развитию определенной ее «векторной» направленности – от средневековья к Просвещению. В этом отношении Предвозрождение на рубеже XVII – XVIII вв. было исторически необходимым этапом в развитии русской культуры; ведь именно в процессе формирования ренессансных тенденций в истории русской культуры мог произойти решающий перелом к Новому времени.

«Низовая», демократическая, массовая культура этого времени, приняв характерные ренессансные формы, решала модернизационные задачи Предвозрождения, преодолевая традиции русского средневековья и расчищая пространство для будущей культуры Нового времени. В свою очередь, «высокая», аристократическая, элитарная культура этого же времени выполняла другие модернизационные задачи – Предпросвещения, подготавливая пути к созданию в России культуры Нового времени – в формах классицизма, во-первых, и в формах собственно культуры Просвещения (включая формы сентиментализма), во-вторых.

Впрочем, кроме ценностно-смысловых различий и функциональных размежеваний двух культурных систем в рамках единого переходного процесса, в обеих разновидностях русского барокко – «низкой» и «высокой», предренессансной и предпросветительской – было важное объединяющее начало – *педагогический дискурс*. Русская культура в XVII в. проходила «обучение», так сказать, сразу в двух «классах» европейской школы: «низовая» аудитория русского Предвозрождения обучалась европейскому Возрождению, а «элитарная» публика русского Предпросвещения училась непосредственно европейскому Просвещению. Таким образом, цель догоняющей модернизации России была, в основном, решена, причем по преимуществу чисто *педагогическими средствами*, а модернизирующая миссия русского Предпросвещения, подготовившего настоящее Просвещение в России, была успешно выполнена.

Второй параграф этой главы – «**Педагогические идеи в культуре русского барокко**» – повествует о самом феномене *зарождения, возникновения* педагогического дискурса в русской культуре переходного времени – от средневековья к Новому времени. Свое происхождение в

русской культуре педагогический дискурс ведет от Киево-Могилянской коллегии (позднее – академии), первого в России высшего учебного заведения, последовательно ориентировавшегося на западноевропейскую науку и просвещение и во многом копировавшего тип средневековых западноевропейских университетов и польских академий.

Учиться у Запада, у западноевропейской культуры и западноевропейской образованности и преподавателям, и слушателям коллегии не только не казалось зазорно, но даже было лестно. Систематизация знаний и представлений о мире в рамках педагогического дискурса придавало культурной системе барокко, привитой на восточнославянской почве, весьма специфический характер, давший основание различным ученым называть восточнославянское барокко «школьным» (И. П. Еремин) или «схоластическим» (А. Н. Робинсон).

Педагогический дискурс устанавливал между культурами более развитыми и культурами более отсталыми *иерархические отношения* типа «учитель – ученик», при которых – вольно или невольно – между «учителем» и «учеником» преобладают функции *поучения* и *назидания*, а между «учителем» и «учеником» – функции *почитания* и *подражания*. При этом взаимоотношения культур и их компонентов выстраиваются *направленно*, «векторно» *от* «учителя» – к «ученику», *от* «воспитателя» – к «воспитаннику». Свою роль в организации педагогического дискурса сыграл культурный конфликт XVII века, лежавший в основании русского религиозного Раскола и упиравшийся в противостояние «югозападнорусской образованности» и «великорусской традиции»⁶. Первая ориентировалась на западное образование; вторая – на древнерусскую святость.

В начавшейся борьбе охранительных и инновационных тенденций русской культуры XVII в. обозначилось разделение древнерусского в своем *генезисе* социума на два диаметрально разошедшихся сообщества – *обучаемое* (и обучающееся) и – *отстраняющееся* от любого обучения, в *принципе не обучаемое* (и не обучающееся)

Первое из них, ориентированное на развитие, рассматривало обучение как способ изменения и развития общества, т.е. как особый культурный механизм его модернизации, а культуру – уже по преимуществу как светскую (включающую грамматику и риторику, диалектику и философию, а также знание иностранных языков). Западная ориентация русской культуры, характерная для этого сообщества, вольно или невольно, задавала новые ориентиры для развития и выводила за пределы исторической данности, выполняя функцию модернизационного «первотолчка».

Второе сообщество, настроенное консервативно, надеялось на сохранение сакрального опыта как единственного способа приобщения к божественной Истине, неподвижной и самосовершенной, а потому отвергало любое обучение как потенциально губительное изменение мира.

⁶ Успенский Б. А. Раскол и культурный конфликт XVII века // *Он же*. Этюды о русской истории. С. 338

Синкретическая «культура-вера», неотделимая от церковной и религиозной жизни, исключала любые секуляризованные формы – вроде науки или обучения – как искажение веры и нарушение вечности и неизменности мира (свидетельства его истинности). Архаическое сообщество противилось модернизации как своей гибели и отстаивало свою конфессиональную исключительность и избранничество, не нуждающиеся ни в каких изменениях и улучшениях.

Начав модернизировать русскую церковь, исправлять богослужебные книги, меняя саму процедуру богослужения (введение «единогласия»), патриарх Никон впервые запустил в русскую культуру модернизационные механизмы, которые были подхвачены, по-своему, и царем Алексеем Михайловичем, и Федором Алексеевичем, и царевной Софьей, и всеми мыслителями и политиками XVII века Г. Котошихиным, Ю. Крижаничем, Симеоном Полоцким, – вплоть до самого Петра. Более того, само идейное, религиозное, политическое расхождение первоначально единомышленников и земляков – Никона и Аввакума – свидетельствует о том, что здесь мы наблюдаем не только истоки русского религиозного Раскола, но и момент вычленения, размежевания, взаимной полемики охранительного и модернизационного начал, исходящих из одного культурного корня.

Третий параграф второй главы – **«Педагогический дискурс русского Предпросвещения»** – посвящен анализу универсального дискурса, который охватывал не только сферы собственно образования и воспитания, но и науки, искусства, философию, литературу, политику, повседневную жизнь.

Русская культура Предпросвещения была обречена на острую полемику между двумя, во многом взаимоисключающими педагогическими системами. Педагогика новой, секуляризованной культуры, включавшая обучение и воспитание, образование и просвещение (как это было принято в западноевропейской культуре еще в средние века), противостояла древнерусской педагогике, основанной на архаических религиозно-богословских принципах, поддерживавших извечные идеалы святости. Полем такой напряженной полемики «старого» с «новым» стала дидактическая барочная поэзия Симеона Полоцкого, представившая в концентрированном виде все типологически важные особенности магистрального педагогического дискурса Нового времени и в результате одержавшая убедительную победу над «педагогикой охранения».

Симеон Полоцкий не ограничивался общепринятой в христианской культуре интерпретацией культуры; он признавал риторический постулат, известный в его время, предписывавший видеть во всяком тексте четыре смысла – *буквальный* (исторический и житейский), *аллегорический* (как правило, богословский, религиозный), *тропологический* (связанный с образной, метафорической природой поэтического слова) и *анагогический* (возвышающий, прежде всего в собственно эстетическом смысле, т. е. в

смысле придания обыденному – возвышенного, поэтического и духовного значения)⁷.

Это придавало его творчеству подлинно просветительский характер, в то же время не отрывая его от средневековых представлений. Впрочем, как писал А.М. Панченко, Симеон воплощал собой «не древнерусский идеал», а стереотип поведения «европейского интеллигента эпохи барокко»: «вся его жизнь – странствие учащегося, затем ученого и учащего человека»⁸. Да и само творчество Симеона – воплощенная *метафора путешествия* по миру – полезных предметов, знаменитых людей, поучительных идей и теорий.

Важными для поэзии Симеона Полоцкого являются аллегорические образы, составляющие визуальный ряд, параллельный словесной дидактике (назиданиям и отвлеченным понятиям). Для того, чтобы смягчить и компенсировать отвлеченный рационализм и дидактизм, строгое морализаторство своих сочинений, Симеон постоянно прибегал к сбалансированному использованию вербальных и визуальных средств, образцом чего просвещенному иеромонаху служила церковь, добивавшаяся одновременного воздействия на верующих как словесного ряда храмового действа (проповедь, молитва, исповедь), так и визуального плана (храмовая архитектура, иконопись, священнодействие в процессе богослужения) У Полоцкого этот принцип распространяется на светскую жизнь и культуру

Однако в ряде случаев «состязание» различных идей и принципов приобретает у Полоцкого вольнолюбивый характер, во многом предвосхищая идейные устремления эпохи Просвещения, причем едва ли не в самом ее радикальном варианте – радищевском. По существу, Полоцкий подвергает сомнению истину, со времен Ивана Грозного считавшуюся не просто общепринятой, но как бы и богодухновенной: «Несть власти еще от Бога...». В стихотворении «Разнствие», апеллируя к философии Аристотеля, С. Полоцкий различает власть гражданскую и тираническую; в первом случае власть осуществляется ради блага подданных, ради пользы всему обществу, – это власть просвещенная, разумная, нравственная; во втором – руководствуется личными, хищническими, корыстолюбивыми, эгоистическими соображениями, – и в этом случае власть должна быть признана варварской, неразумной, безнравственной. Так педагогический дискурс Предпросвещения подготовил наступление культуры Просвещения.

Третья глава диссертации – «**Дискурсы образования и воспитания в культуре русского Просвещения**» – представляет дискурсивный анализ русской культуры XVIII в. В *первом* из трех ее параграфов – «**Дидактический дискурс культуры и истории русского Просвещения**» – характеризуется его многозначность и всеохватность.

⁷ См. подробнее Панченко А.М. Русская стихотворная культура XVII века. Л., 1973 С. 177-178.

⁸ Панченко А.М. Русская культура в канун Петровских реформ // *Он же* О русской истории и культуре. СПб., 2000 С. 196

Дидактика, уже в период Предпросвещения становившаяся в России явлением распространенным и актуальным, в XVIII веке превратилась в ключевой феномен русской элитарной культуры, определяя собой всю эпоху Русского Просвещения. Культура Просвещения перестала ассоциироваться с чистой духовностью (в том числе и в буквальном, религиозном смысле) и стала, вольно или невольно, проникаться, с одной стороны, социальностью, а с другой, – практичностью и полезностью. То и другое соединилось в дидактическом дискурсе просвещения. Даже главное назначение науки и учености, философии и мудрости в XVIII веке современники понимали как *дидактическое*: наука и философия сводились к научению и просвещению (а если получится, то и к воспитанию – ученого, мыслителя).

Придавая наукам, их плодам и трудам «божественный» смысл, М.В. Ломоносов, к примеру, был и в самом деле убежден, что наука не менее близка Богу, нежели собственно религия, а в чем-то даже и ближе, чем последняя. Во-первых, наука менее доступна и понятна большинству и требует избраннычества посвященных в ее тайны. Во-вторых, науки – это главное средство, с помощью которого Бог научает человечество и приобретает его к тайнам бытия, к постижению абсолютной Истины. В этом смысле Бог выступает как Учитель человечества, а ученые – это его доверенные посредники, проводники божественного учения об истине

В «Письме о пользе Стекла» Ломоносов, обращаясь к опыту Коперника и других астрономов (Гугения, Кеплера), доказывал, что с помощью «преломленных лучей в Стекле» познаются законы и постигается истина, долгое время ускользавшие от глаз неученых или заблуждающихся людей. Сочиненная химиком ода веществу ставит в центр пространного повествования *Стекло* как многозначный *символ века Просвещения* – плод разума, труда и искусства человека, единство пользы и красоты, – звено, связующее собой науки и художества, природу и общество, Вселенную и микромир, человека и божество, научную истину и обучение наукам.

Педагогический дискурс выполнял функцию объединения различных явлений культуры в рамках эпохи Просвещения, т.е. выступал в *системообразующей роли*. Древнерусская культура была синкретична и различные ее составляющие не различались между собой. Древняя Русь не знала ни богословия, ни философии, ни наук; литература и другие искусства казались ничем не связанными друг с другом. А культура русского Просвещения уже представляла собой *систему*: в нее входили религия и богословие, философия и различные науки, литература, живопись, музыка, театр, образование и воспитание, техника и промышленность... А тот стержень, который связывал воедино все эти различные стороны культуры, был просвещением.

В оде «Фелица» Г. Державин ставил в заслугу Екатерине, что она сама утверждает правду и окружающим «завсегда возможно» ей «правду говорить». Подобное торжество гласности свидетельствовало о победе Просвещения в России. Здесь в равной мере полезными и эффективными могли быть и убеждение словом, и демонстрация наглядного примера или

опыта, и описание конкретных вещей, и характеристика их актуальности и практической пользы – для отдельных людей и для общества в целом. Приспособление всей культуры к педагогическим целям и задачам привело к формированию в России XVIII века своего рода *социальной педагогики*, которая стала, в масштабе абсолютистского государства, *официальной идеологией* русского Просвещения

Литература русского Просвещения, окончательно отдалившись и отделившись от сакральных текстов и богословских смыслов, предметно сблизилась с историей, политикой, публицистикой, стала активно взаимодействовать с социальной действительностью и повседневностью, по преимуществу именно в дидактической роли: воспитывая и обучая, исправляя нравы и искореняя пороки, просвещая читающую публику, полаяя положительные примеры поведения и осуждая («охуждая») отрицательные явления жизни и культуры.

Особенно здесь показательна литературная деятельность самой Екатерины. В своих журналах, в своих литературных произведениях, особенно в драматургии, предназначенной публично обозначить или отстоять августейшие взгляды по всем вопросам общественной и культурной жизни, политики, философии, права, императрица осуществляла самую настоящую педагогическую деятельность – по отношению к своим подданным. Она их просвещала и убеждала, обучала и воспитывала, поощряла в том, что сама считала нужным (исторические хроники, написанные «в подражание Шекспиру»; комические оперы на псевдофольклорные темы), – критиковала и высмеивала за то, что считала вредным или предосудительным (например, критику русской жизни иностранцами, религиозное ханжество, дворянскую политическую оппозицию, масонство, собственного сына Павла Петровича). Неслучайно и свой набросок конституции, написанный Екатериной в порыве просвещенного либерализма, императрица назвала чисто педагогически – «Большое наставление, или Наказ» (т е поучение и назидание – подданным, нации, государству).

По мере овладения дидактикой как профессиональным принципом обучения и воспитания изменяется отношение просветителей и к истории. Преодолевая статичность и нормативность, русская культура XVIII в начала проникаться принципом *историзма*: история отныне воспринимается не как предопределение, не как застывшая вечность или постоянно воспроизводимый эталон, не как идеал мироздания (что было характерно для древнерусской культуры), но как иллюстрация и урок современникам, как результат участия человека в ходе событий, итог сознательных действий и поступков людей, как поступательное и во многом непредсказуемое движение мира от прошлого к будущему. История как наука и как учебный предмет начинает восприниматься в России прежде всего в своем обучающем и воспитывающем значении, с упором на нравственный и политический смысл. Более того, сам исторический процесс начинается

трактоваться как дидактический (В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, Екатерина, М.М. Щербатов, И.П. Елагин, М.Н. Муравьев, Н.М. Карамзин и др.).

В соответствии с новыми взглядами на историю и исторический процесс в России XVIII в. появляются первые представления о социальном и культурном *прогессе* как поступательном движении общества вперед, его развитии – от низших форм к высшим, от варварства к цивилизации. Становится постоянным сравнение с этой точки зрения разных стран и культур, и, прежде всего, сопоставление России с Европой, причем нередко – не в пользу России. На первый план политики Петра, Елизаветы, Екатерины II выходит преодоление российского отставания в различных социальных и культурных аспектах. Само внедрение тех или иных культурных инноваций было продиктовано именно историческими задачами ликвидации культурной отсталости и устремленности на достижение европейских критериев исторического и социального развития общества и его культуры, т.е. в конечном счете, социально-педагогическими целями и культурными задачами модернизации.

Второй параграф – «Обучение и воспитание как культурно-политические стратегии просвещенного деспотизма» – раскрывает расширительный смысл обучения и воспитания в русском Просвещении.

Особенно показательны в этом отношении взгляды Екатерины II на роль театра и драматургии в общественном развитии: «Театр есть школа народная; она должна быть непременно под моим надзором, я старший учитель в этой школе и за нравы народа мой ответ Богу»⁹. Сказанное относилось, конечно, не к одному только театру, но и к просвещению в целом. Вся культура рисовалась императрице огромной Школой, где формируются нравы; причем во главе этой Школы стоит Бог, а старшим Учителем в этой Школе назначена она сама. Мир Просвещения как всеобщая Школа представал, таким образом, в виде многоярусной лестницы знаний, умений и навыков, на каждой ступеньке общественной пирамиды – своих учителей, а сама концепция Просвещения – чревата деспотизмом (конечно, просвещенным). Правитель страны отныне выступал в функции верховного арбитра не только в сфере политики, но и просвещения, а также литературы, театра, изобразительного искусства, философии и т. д.

Система российской политической власти – самодержавие, опирающееся на привилегированное дворянство и сановную бюрократию, – автоматически экстраполировалась на всю культуру – философскую, религиозную, научную, художественную, бытовую «Табель о рангах», действовавший в военных и административных кругах послепетровской России, был «привит» русской культуре как историческое завоевание эпохи Просвещения.

Иерархическая и абсолютистская система русского Просвещения была идеально угадана и реализована Г.Р. Державиным в его придворных одах

⁹ Цит. по: Русская литература XVIII века. Хрестоматия мемуаров, эпистолярных материалов и литературно-критических статей / Под ред. проф. О.М. Буранка М., 2007 С. 140.

(«Фелица», «Благодарность Фелице», «Видение мурзы», 1782 – 1783; «Изображение Фелицы», 1789) и отчасти в религиозно-философских одах («Властителям и судиям», 1780; «Бог», 1784; «Праведный судия», 1789). Но мировоззрение и творчество Державина формировалось почти целиком в годы правления Екатерины, и система ее воззрений на Просвещение и власть были им усвоены с высокой степенью приближения к оригиналу.

Неудивительно, что придворные оды Державина императрице очень нравились и она добивалась того, чтобы найденная поэтом модель власти постоянно воспроизводилась. Екатерина здесь выступала одновременно заказчиком, сотворцом и героиней художественного произведения, выполнявшего государственно важную педагогическую функцию и одновременно выступавшего как инструмент культурной политики просвещенного абсолютистского государства.

Однако многие деятели русской культуры, причастные к Просвещению, представляя систему Просвещения примерно так же, т.е. иерархично и авторитарно, в центре ее видели вовсе не обязательно правящую, монаршую особу. В качестве вершины просветительской пирамиды («Старшего учителя» Школы) мог выступать и каждый деятель Просвещения, если чувствовал на это право (что подтверждалось, например, его славой, известностью, общественным признанием). Поскольку «идеальная модель» Просвещения оказалась не единственно возможной, возникали условия для взаимной «конкуренции» просветителей, каждый из которых (помимо августейшей особы) мог претендовать на роль духовного и политического лидера национального Просвещения, при этом складывалась благодатная почва для конфликтов между амбициозными претендентами на абсолютное лидерство, для взаимных обвинений в деспотизме и культурной тирании.

Так, в переписке с Екатериной, без всякого смущения и без какой-либо оглядки на литературное самомнение императрицы, А. Сумароков постоянно сравнивал себя то с Мольером, то с Расином, Вольтером, Софоклом... А. Радищев в оде «Вольность» и в «Путешествии из Петербурга в Москву» преподносил монархам и помещикам-крепостникам просветительский урок – на впечатляющих примерах европейских революций. А Н. Новиков в своих сатирических журналах то и дело наставлял Екатерину (автора и редактора журнала «Всякая всячина», с которым он едко полемизировал) в отношении того, как понимать нравственность и задачи воспитания, какие социальные и политические задачи нужно решать в России и даже как правильно писать по-русски (намекая, на то, что императрица-немка плохо владеет языком страны, которой пытается самовластно управлять). Самодержица отвечала своим критикам «взаимностью», но не столько морально-педагогически и идейно-философски, сколько практически, административно и политически.

В *заключительном параграфе третьей главы* – **«Воспитание цивилизации: утопия русского Просвещения»** – раскрывается важнейшая особенность Русского Просвещения: расширительное толкование *обучения и воспитания* как социокультурных и цивилизационных механизмов и перенесение этих терминов на материал отечественной и мировой истории

Убеждение, что культуру и цивилизацию в целом можно обучать и воспитывать, как отдельного индивида, – с помощью позитивных примеров иной цивилизации и негативной критики изъянов собственной, – было свойственно всем деятелям русского Просвещения – как венценосным модернизаторам, так и рядовым поэтам, философам, ученым XVIII века. «Воспитание цивилизации», как понимали его «птенцы гнезда Петрова», заключалось в том, чтобы распространить на Россию и российскую культуру все благие достижения Запада, являвшего собой живой эталон идеальной цивилизации, и таким образом России приблизиться к европейскому идеалу культурного и цивилизационного развития.

Между тем противники Петровских реформ в своей концепции «воспитания цивилизации» исходили из того, что национальное развитие России не может строиться на подражании чуждым образцам, их стилизации, а подчас и просто слепом копировании и заимствовании форм культуры, в принципе не органичных русской культуре. Каждая цивилизация должна воспитывать себя сама, а, значит, должна развиваться на собственной культурной основе, опираясь на исторически сложившиеся традиции, а от чужих образцов следует, по мере национальных сил, больше отталкиваться и сопротивляться их воздействию. В противном случае речь должна идти не о *воспитании* российской цивилизации, а о ее постепенной *деградации* («повреждении нравов») и *гибели* (кн. М. Щербатов).

Будущие «западники» и «почвенники» были «*цивилизаторами*», т.е. в своей практической деятельности стремились, на основе достижений Просвещения, трактуемых в соответствии со своими идейными взглядами, субъективно повлиять на ход исторического развития своей страны и ее культуры и, в конечном счете, радикально изменить его. И те и другие стремились направить исторический процесс искусственными средствами (культуры и просвещения), в соответствии с заранее продуманным теоретическим (идеологическим) проектом, в планомерное русло.

Просветительское представление о социальных и культурных возможностях Педагогики как своего рода «Науки наук», двигателя мирового прогресса, как универсального «ключа» к управлению ходом национальной и мировой истории – было наивным и утопичным. Это объясняется тем, что общественный статус просвещения (как и культуры в целом) в России был традиционно ниже статуса власти. Между тем, эпоха Просвещения предполагала, напротив, приоритет культуры над социумом, власть культуры над обществом и в том числе над самими органами власти.

В **Заключении** диссертации подводятся основные итоги исследования и формулируются общие выводы относительно педагогических дискурсов русской культуры XVII – XVIII вв., обусловивших своеобразие русского Предпросвещения и Просвещения, определивших значение педагогических идей и принципов в истории русской культуры, в том числе их воздействие на развитие русской культуры в XIX – XX вв., а также очерчиваются перспективы дальнейшей разработки поставленных в диссертации проблем и предложенных автором решений.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Чабан Е.В. Педагогический дискурс русского Предпросвещения // Вопросы культурологии. 2007. № 8. С. 38-43., 0,5 п.л..
2. Чабан Е.В. Утопия русского Просвещения // Вопросы культурологии. 2008. № 2. С. 29-31., 0,3 п.л..
3. Чабан Е.В. Реформаторские усилия Петра I в области образования и культуры. // «Школа» 1997. № 3. С. 36 – 40, 0,5 п.л..
4. Чабан Е.В. ...Прививать «охоту к трудолюбию»: Образование и воспитание в России в XVIII веке // Образование и рынок. 1998. № 3. С. 72 – 76, 0,4 п.л..
5. Чабан Е.В. Роль образования в развитии общества в начале XVIII века. // Власть и общество в истории России / Межвузовская научная конференция. Люберцы: НОУ Гуманитарно-социальный институт, 2004. С. 29-32, 0,3 п.л..
6. Чабан Е.В. Современная культурология России // Профессиональный учебник: Ежеквартальный журнал. 2005. № 1(3) С. 43 – 45, 0,2 п.л..
7. Чабан Е.В. У истоков российской модернизации // Гуманитарий: Сборник научных трудов. М.: МПГУ, 2005. Вып. VII. С. 222-230, 0,8 п.л..
8. Чабан Елена Вербальное и визуальное в педагогическом дискурсе Симеона Полоцкого // Визуальные стратегии в искусстве: Теория и практика / Тезисы Всероссийской научной конференции. Москва, 16 – 18 мая 2006 г. М.: РГГУ, 2006. С. 37 – 38, 0,1 п.л..
9. Чабан Е.В. К вопросу о системе высшего образования и его роли в обществе. // Историко – культурное наследие и развитие национальной идеи в российском обществе: историко-философский аспект / Межвузовская научная конференция. Люберцы: НОУ Гуманитарно-социальный институт, 2006. С. 253 – 256, 0,3 п.л..
10. Чабан Е.В. Образование как культурный механизм модернизации общества на рубеже XVII – XVIII вв. // Проблема свободы: социальный, политический, экономический и духовный аспекты / Межвузовская научная конференция. Люберцы: НОУ Гуманитарно-социальный институт, 2007. С. 167 – 172, 0,4 п.л..
11. Эволюция концепции образования в России XVII века и государство // Журнал «Школа», 1997, № 2, с. 70-76, 0,6 п.л..

Чабан

