

Г. В. БОЛБАС

ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ
ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
БЕЛАРУСИ



ISBN 978-985-477-922-5



9 789854 779225

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Г. В. Болбас

ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ
ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2024

УДК 37.013(476)(091)(043.3)
ББК 74.03 (4Бел)
Б79

Печатается по решению научно-технического совета
УО МГПУ им. И. П. Шамякина (протокол № 10 от 18.11.2024)

Автор

Г. В. Болбас, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методик дошкольного образования
УО БГПУ им. М. Танка

Н. С. Старжинская;

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики УО МГУ им. А. А. Кулешова
Е. И. Снопкова

Болбас, Г. В.

Б79 Генезис теоретико-методологических основ природосообразного
воспитания в педагогической мысли Беларуси / Г. В. Болбас. –
Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2024. – 240 с.
ISBN 978-985-477-922-5.

В монографии обосновывается концепция генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси. Впервые теоретически концептуализирован феномен природосообразного воспитания в единстве собственно педагогического, историко-педагогического и общенаучного измерений, определены предпосылки и периоды, обоснованы тенденции, особенности и динамика генезиса его теоретико-методологических основ в отечественной педагогической мысли. Особый акцент сделан на прогностической модели развития идей природосообразного воспитания в Беларуси, спроектированной на основе разработанного автором механизма трансфера.

Адресуется научным сотрудникам, педагогам, студентам вузов, всем, кто интересуется духовной культурой Беларуси.

УДК 37.013(476)(091)(043.3)
ББК 74.03 (4Бел)

ISBN 978-985-477-922-5

© Болбас Г. В., 2024
© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1 ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН И ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Природосообразное воспитание в системе научного знания	8
1.2 Историография и источники изучения генезиса теоретико- методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	24
1.3 Методология исследования генезиса теоретико- методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	30
ГЛАВА 2 ПРЕДПОСЫЛКИ ГЕНЕЗИСА ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ	41
2.1 Теоретико-мировоззренческие источники генезиса теоретико- методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	41
2.2 Факторы формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	57
2.3 Периодизация развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	67
ГЛАВА 3 ТЕНДЕНЦИИ, ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ	77
3.1 Формирование конститутивно-регулятивного компонента природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	77
3.2 Развитие ценностно-целевых основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	117

3.3 Формирование содержательно-процессуального компонента природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	132
---	-----

ГЛАВА 4 ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ	161
---	-----

4.1 Специфика и механизмы преемственности развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси	161
---	-----

4.2 Прогностическая модель развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси	168
---	-----

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	178
------------------	-----

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	183
--	-----

ПРИЛОЖЕНИЯ	215
------------------	-----

МГПУ им. И.П. Шамякина

ВВЕДЕНИЕ

Современные цивилизационные изменения и сопровождающие их кризисы обусловили стремление человечества к устойчивому развитию. Вызванные ими нестабильность, непредсказуемость и стрессогенность среды создают крайне неблагоприятные условия для жизнедеятельности и вынуждают изменять направленность мирового сообщества на коэволюционные отношения с окружающим миром. В контексте таких вызовов востребованными становятся идеи природосообразного воспитания, которые транслируют взаимосвязь и взаимозависимость человека и природы во всем ее многообразии, необходимость развития у подрастающих поколений чувства принадлежности миру и ответственности за его состояние, формирования у них природосообразного мышления, природоохранного, ресурсосберегающего и здоровьесберегающего поведения. Именно такие идеи представляют реальное устойчивое основание для развития педагогической теории и практики на современном этапе.

Переход на путь устойчивого развития требует актуализации и решения вопросов формирования природосообразного мышления и поведения как в контексте мирового, так и регионального пространства. Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь основной задачей этапа 2021–2030 гг. является формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией.

Идеи природосообразного воспитания органичны белорусской ментальности и пронизывают традиционную педагогическую культуру, что усиливает их возможности в реализации задач устойчивого развития. Кроме того, педагогическая традиция как способ сохранения накопленного педагогического опыта, обладая нормативно-стабилизирующей функцией, способствует устойчивому развитию в условиях нестабильности и неопределенности.

В современной педагогической науке изучению проблем природосообразного воспитания посвящены работы многих зарубежных и отечественных ученых. Как самостоятельный предмет исследования феномен природосообразного воспитания освещается в научных трудах российских ученых (М. В. Абдрахманова, Н. И. Иванова, П. П. Козлова, Д. А. Парнов, Б. М. Саидов, Д. М. Сайткасимханова и др.). Ряд работ посвящен научно-теоретическому обоснованию природосообразной педагогики (В. П. Беспалько, Л. П. Додонова, Н. И. Иванова и др.), природосообразного образования (В. П. Лаврова, Н. В. Маслова, И. Ю. Соколова, З. И. Тюмасева и др.) и обучения (Е. В. Копылова, Е. Е. Толмачева и др.), однако большинство исследований касаются принципа природосообразности, который выступает

как концептуально-методологической основой воспитания, так и принципом практической организации данного процесса (Г. З. Агафонова, Р. К. Акчулпанова, Г. И. Гальченко, В. А. Герт, А. А. Жуков, Н. И. Иванова, А. Д. Карнышев, А. М. Кушнир, О. М. Лучко, А. А. Остапенко, Л. В. Попов, В. П. Сазонов, А. Н. Шими́на, Ф. Г. Ялалов и др.).

Белорусскими учеными вопросы природосообразного воспитания актуализируются прежде всего в рамках решения проблем гуманистического и духовно-нравственного воспитания (К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол, И. И. Казимирская, Н. В. Михалкович, А. П. Сманцер, Т. Е. Титовец, И. Ф. Харламов, В. В. Чечет и др.), индивидуализации и профилизации образовательного пространства (Е. И. Белокоз, А. В. Позняк, С. А. Пуйман, В. П. Тарантей, А. В. Торхова и др.), а также экологизации воспитания и обучения (О. М. Дорошко и др.). В ряде научных работ белорусских исследователей (В. С. Болбас, А. П. Орлова, И. С. Сычева и др.) раскрывается этнопедагогический аспект природосообразного воспитания.

Исследование идей природосообразного воспитания в исторической ретроспективе проводилось лишь в работах российских и украинских ученых (Г. Ю. Беляева, Н. Д. Виноградовой, П. П. Козловой, О. М. Лучко, Е. Н. Медынского, В. А. Рыбина, Г. А. Харьковской и др.), которые выявляли специфику развития природосообразности как педагогической идеи и как педагогического принципа в контексте мирового историко-педагогического процесса либо конкретного национального региона. В Беларуси историческому осмыслению идей природосообразного воспитания косвенно уделяется внимание лишь в рамках общих вопросов развития отечественной педагогической мысли и образовательной практики (Е. Г. Андреева, В. В. Буткевич, Т. В. Варенова, А. А. Гримоть, В. А. Капранова, К. А. Куликович, А. П. Орлова, Е. Л. Петухова, С. В. Селицкий, С. А. Сергейко, С. В. Снапковская и др.). При этом данные научные исследования не затрагивают исторического развития феномена природосообразного воспитания, тенденций и специфики генезиса его теоретико-методологических основ в Беларуси.

Анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы позволил выявить *противоречия* между:

- необходимостью формирования у подрастающих поколений целостного природосообразного миропонимания, отношений охранно-созидательного типа между человеком, обществом и природой и отсутствием педагогических исследований, отражающих вопросы природосообразного воспитания в контексте исторического развития педагогической науки Республики Беларусь;

- имеющимся отечественным педагогическим наследием, отражающим осмысление идей природосообразного воспитания, и сложившейся практикой поиска идей модернизации национального образования в зару-

бежных образовательных системах, что противоречит принципу государственной политики Республики Беларусь о сохранении и развитии в процессе интеграции в мировое образовательное пространство традиций национальной системы образования;

- необходимостью прогнозирования развития фундаментальных педагогических идей и феноменов и отсутствием исходных данных для осуществления подобных прогнозов.

Данные противоречия обуславливают необходимость научно-теоретического обоснования концепции генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси.

Хронологические рамки исследования охватывают период с X по начало XXI в., что позволяет целиком охватить генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси, начиная с возникновения его идей в зарождающейся в этот же период отечественной педагогической мысли и завершая его проявлением в настоящее время как педагогического феномена. Такой подход делает возможным определение целостной концепции генезиса исследуемого феномена с выявлением тенденций, динамики и национальной специфики его становления и формирования, а также корректной разработку прогностической модели дальнейшего развития в современной педагогической науке.

Монографическая работа представляет собой результат самостоятельного исследования, в рамках которого теоретически концептуализирован феномен природосообразного воспитания в целостности и единстве собственно педагогического, историко-педагогического и общенаучного измерений; определены теоретико-мировоззренческие источники и система факторов его генезиса в педагогической мысли Беларуси; разработана периодизация развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в период с X по начало XXI в., и выявлены основные тенденции, особенности и динамика конститутивно-регулятивного, ценностно-целевого и содержательно-процессуального компонентов исследуемого феномена; разработан механизм трансфера педагогических идей, и на его основе спроектирована прогностическая модель развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси.

Работа подготовлена на основе широкой источниковедческой базы с использованием значительного количества первоисточников, а также материалов исследований современных отечественных и зарубежных ученых на русском, белорусском, украинском, польском, литовском языках. В монографии актуализированы и введены в научный оборот малоизвестные историко-педагогические материалы и архивные документы, напрямую или косвенно раскрывающие вопросы генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси.

ГЛАВА 1

ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН И ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Природосообразное воспитание в системе научного знания

Жизнедеятельность современного человека протекает в условиях глобальных и непредсказуемых изменений, что вызвано, по мнению ученых, вхождением цивилизации «в стадию неустойчивости, кризисных состояний и нестабильности» [1, с. 7]. Рост экологических проблем, экономического и политического напряжения, кризис социальной и духовной сфер еще с большей силой проявились в XXI веке. Нельзя не согласиться с мнением российского ученого Л. В. Попова, что как бы официальная коллективная мысль человечества не стремилась к устойчивости, мы все чаще сталкиваемся с реалиями неустойчивости [2, с. 36]. Происходящие события и явления приводят к сомнениям в правильности выбранного пути развития человечества и убедительно доказывают необходимость поиска новых стратегий цивилизационного развития, которые способны обеспечить «преодоление кардинальных глобальных кризисов, грозящих разрушением цивилизации и даже самоуничтожением человечества» [1, с. 6].

Образование как наиболее чувствительная сфера к изменениям и условиям неопределенности сталкивается с требованиями постоянной модернизации, реформирования, внедрения инновационных технологий и др. Такие процессы в сочетании с неблагоприятными стрессогенными условиями неизбежно приводят к серьезным последствиям для психофизического и социального здоровья субъектов образовательной деятельности. В результате у педагогов учащаются случаи профессионального стресса и выгорания, у учащихся – дидактогении, невротических расстройств, депрессии и т. п. Более общим следствием таких явлений, впрочем, как и их первопричиной, становится нарушение равновесия и баланса между человеком и средой, гармонии с самим собой как биологическим, социальным и духовным существом.

Обозначенная проблема носит комплексный характер, и одной из первостепенных задач педагогической теории и образовательной практики должно стать изменение их направленности в сторону природосообразности. Данная идея не нова, однако каждый раз в переломные моменты развития общества мы возвращаемся к ней и переосмысливаем в условиях изменившегося социокультурного контекста, находя в природосообразности как простые и вечные истины, так и новые смыслы, представляющие собой точки опоры для современной педагогической науки.

На протяжении всей истории развития педагогической мысли природосообразность процесса формирования и развития человека занимала умы великих мыслителей. Сегодня исследователи также указывают на ее исключительную важность и значимость, определяя природосообразность как «великое достижение человеческой мысли» [2, с. 37], «всеобъемлющий, фундаментальный принцип человеческого бытия» [3, с. 11], «истинно корректную природосообразную парадигму (идеологию, философию, стратегию)», «высший принцип воспитания» [4, с. 21].

Большинство ученых исследуют «природосообразность» в устойчивом и традиционном для нее сочетании с понятием «принцип» [5–21] и рассматривают как методологическую основу (метапринцип) воспитания, а также как требование к практической организации данного процесса. В роли последнего природосообразность выражается, как правило, в необходимости учета индивидуально-личностных, возрастных, гендерных особенностей ребенка. В контексте тенденции индивидуализации такая формулировка педагогического принципа достаточно устойчива и востребована, однако при этом сужает границы и возможности обозначаемого ей феномена. Кроме того, восприятие принципа в роли инструмента организации педагогического процесса вытесняет осмысление его методологического потенциала. В свою очередь, глубокое понимание анализируемого явления возможно лишь в методологическом измерении [22]. Природосообразность в таком случае выступает идеей, теорией, идеологией и др., которая проецируется на педагогические процессы и явления, детерминируя их содержательно-целевое и процессуальное наполнение. Например, в работе Р. Р. Валеевой и М. В. Абдрахмановой природосообразность представлена в преломлении на различные направления современной педагогической науки (психолого-педагогическое, этнопедагогическое, экологическое, здоровьесберегающее, энергоинформационное, поликультурное и др.). Перспективы развития феномена природосообразности авторы связывают с идеями глобализации мироустройства, биосоциальной педагогикой, теорией «глубокой экологии», антропоэкологией и др. [23].

Природосообразность как методологический ориентир и ценностно-смысловая основа воспитания, на наш взгляд, вполне оправданным, целесообразным и корректным делает использование термина «природосообразное воспитание». Также богатый опыт теоретического осмысления данного явления, накопленный столетиями педагогической наукой, дает основания определить природосообразное воспитание как отдельное направление педагогической теории и практики. Именно в природосообразном воспитании находят выражение актуальные задачи активизации человеческого фактора, культивирования природоохранного, ресурсосберегающего мышления и поведения подрастающего поколения,

запросы общества и времени на формирование целостной и гармоничной личности, способной к творческому созиданию и самореализации в условиях неопределенности и сложности внешней среды.

Непосредственно термин «природосообразное воспитание» в научных работах встречается нечасто, что, однако, не исключает существования в науке обозначаемого им феномена. Он представляет собой педагогическое явление, развивающееся в пространстве времени, общества и культуры, отличается своей многомерностью и многоаспектностью, что нацеливает на изучение его в рамках трех измерений: собственно педагогическом, историко-педагогическом и общенаучном. Каждое из них задает различные ракурсы видения и дискурсы концептуализации педагогического знания, определяет способы реконструкции и интерпретации, что обеспечивает возможность системной и целостной репрезентации явления природосообразного воспитания.

Собственно педагогическое измерение позволяет определить сущность природосообразного воспитания как педагогического явления, его содержательно-смысловые особенности в системе педагогических понятий и направлений, «идейно» ему близких. Основанием для использования термина, как правило, является «очевидность» и «ясность» значения, заключенного в названии понятия, что, на взгляд некоторых исследователей, в таком случае не требует углубления в его смысл. Также термин употребляют как производный от известного и научно обоснованного в педагогике принципа природосообразности, что вновь уводит исследователей от задачи раскрытия сущности природосообразного воспитания. В результате наблюдается свободное оперирование термином без обозначения его смыслового ядра и содержательных границ, смешение с понятиями, близкими, но не идентичными анализируемому.

При том, что идеи природосообразного воспитания составляют базис различных существующих педагогических направлений, целостное и системное представление о педагогическом феномене, аккумулирующем эти идеи, отсутствует. Попытки дать определение природосообразному воспитанию осуществлены преимущественно в контексте этнопедагогики. Так, Н. И. Иванова трактует его как «воспитание, которое во всех своих основных характеристических свойствах соответствует природе субъектов воспитания, а также природе этноса и законам Природы в целом» и сближает его с народным воспитанием [24, с. 10]. При этом основную цель природосообразного воспитания автор связывает с «реализацией принципа природосообразности, соответствующего сущности человека как космо-био-социального существа» [24, с. 11], что указывает на опосредованность воспитания принципом природосообразности, а также на его согласование прежде всего с природой человека, которая отражает окружающий мир во всем его средовом многообразии. В контексте парадигмального подхода

профессором В. А. Луковым выявлена парадигма природосообразного воспитания, которая, по мнению автора, сменяет авторитарную парадигму, делая ей вызов, и предшествует парадигме воспитания в коллективе сверстников. Автор связывает ее с именами Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотти и А. Ф. Дистервега, преимущественно называет идеи «освобождения ребенка от жесткого контроля, создания ситуаций, когда он сам научится поступать правильно», а ограничением – индивидуализм парадигмы [25, с. 143].

Наряду с природосообразным воспитанием используются термины «природосообразное обучение» (М. Ф. Полевская, А. Л. Сиротюк и др.), «природосообразное образование» (З. И. Тюмасева, М. В. Шептуховский и др.), «природосообразная педагогика» (В. П. Беспалько, В. В. Кумарин и др.). Отличия между ними обусловлены как смысловым наполнением понятия «природосообразность», так и значениями терминов «воспитание», «обучение», «образование», «педагогика». При этом следует обратить внимание на многозначность термина «воспитание» и его использование как в узком («процесс формирования социальных и духовных отношений»), так и в широком смысле («овладение всей совокупностью общественного опыта: знаниями, практическими умениями, навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» [26, с. 95]), что также будет определяющим для интерпретации явления. Природосообразное воспитание в широком смысле включает в себя природосообразное обучение и может быть тождественно понятию «природосообразное образование», определяемому, например, З. И. Тюмасевой «видом образования, который во всех своих основных проявлениях и характеристических свойствах соответствует естественным состояниям, качествам, свойствам, стремлениям и наклонностям всех субъектов образования, а также естественным состояниям и качествам основных образовательных факторов» [27, с. 160]. Именно в широком значении термина отражается синкретическое единство воспитания и обучения, что коррелирует с системностью и целостностью идеи природосообразности.

Использование термина оправдано и в случае понимания воспитания в узком смысле, так как явление природосообразности изначально стали соотносить именно с процессом развития и формирования человека, а после – предоминировать на процесс обучения. Согласимся с научной позицией Г. Ю. Беляева, что «представления о природосообразности воспитания экзистенциально приоритетны перед представлениями о природосообразности обучения» [28, с. 51]. В подтверждение своей мысли ученый апеллирует к наследию основоположника природосообразного воспитания: «Именно Я. А. Коменский (и, видимо, впервые в истории науки вообще и педагогики как ее части) вывел основания дидактики, то есть теории обучения из основных представлений о природосообразности воспитания (а не наоборот!)»

[28, с. 53]. Однако здесь необходимо уточнить, что чешский педагог не дифференцировал педагогику на теорию воспитания и дидактику, хотя оперировал данными терминами. В «Великой дидактике» это знание представлено в органическом единстве и часто отождествляется в целом с образованием. Также усиливает обоснование корректности и целесообразности термина «природосообразное воспитание» то, что первостепенным на протяжении исторического развития отечественной педагогической мысли оставался именно процесс воспитания.

Глубокое понимание сущности и особенностей природосообразного воспитания нацеливает на включение данного термина в систему подобных ему явлений, в числе которых выступают прежде всего культуросообразное и человекообразное воспитание. Общим для них является идея сообразности как соответствия процесса формирования личности доминирующей ценности на конкретном этапе исторического развития общества. Также их схожесть обусловлена связью с понятием «природа», которое ввиду своей многозначности отождествляется либо с окружающей средой (природной (естественной), социальной (искусственной)), либо с внутренней сущностью предметов и явлений, в данном случае – природой человека. Соотнесение воспитания с природой в различных ее проявлениях, с одной стороны, указывает на родственность «сообразных» направлений воспитания, с другой – на специфику каждого из них.

Культуросообразное воспитание определяет важность выстраивания педагогического взаимодействия с ребенком с опорой на имеющийся у него социокультурный опыт и с учетом условий протекания процесса формирования личности, обусловленных региональными, национальными, средовыми и культурными особенностями. Данная парадигма оформилась в эпоху Просвещения, когда была выявлена узость концептуальных подходов о естественной природе личности, их конфронтация с законами культуры и цивилизации (Ж.-Ж. Руссо), что способствовало развитию явления культуросообразности воспитания. При этом в смысловых значениях природосообразного и культуросообразного воспитания наблюдается взаимопереход. Культуру принято называть «второй природой» человека, поэтому в таком значении природосообразность «поглощает» культуросообразность. В то же время человек порождает интерпретации окружающей среды и внутренней природы объектов и явлений, насыщая их культурными кодами и смыслами. По мнению исследователя А. Н. Дахина, «человек “навязал” миру информационные образы, имена, символы и уже после этого продолжает свой диалог с искусственно смоделированным им миром» [29, с. 43]. Таким образом, процесс воспитания согласовывается с природой, созданной непосредственно человеком, и культуросообразность, соответственно, включает в себя природосообразность. Более того, культуросообразность не столько противостоит при-

родосообразности, сколько обогащает смысл биогенетики. Ученые утверждают, что в самом написании слова «природосообразность» заложена идея культуросообразности: «в части слова “образ” составляющее его “раз” указывает на корень, ритм, воспроизведение образа. Но способность собирать его будет зависеть от того, при каких условиях родился и воспроизведён этот человек» [30, с. 62]. А степень уподобления воспитания природе напрямую зависит от нравственных норм, культуры и традиций конкретного народа.

Человекообразное воспитание обращено на воспитанника как центрального субъекта образовательной деятельности, уникальная внутренняя природа которого обуславливает его развитие и формирование. При этом детерминируются данные процессы как целостной (социобиодуховной) природой человека, так и ее определенным началом (социальным, биологическим, духовным). Воспитание с позиций принципа человекообразности, согласно А. В. Хуторскому, представляет собой «деятельность, направленную на становление личностных качеств человека, необходимых для его самореализации» [31, с. 144]. В таком случае отличие природосообразного воспитания от человекообразного заключается в фиксации внимания не только на ребенке, но и на его отношениях со средой, в то время как второе рассматривает природное, социальное и культурное окружение лишь факторами, влияющими на формирование личности и развитие ее индивидуальности.

Анализ представленных понятий позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, природосообразное, культуросообразное, человекообразное воспитание представляют собой виды воспитания по объекту сообразности и являются однопорядковыми, с другой – природосообразное воспитание ввиду многозначности термина «природа» выступает родовым по отношению к двум другим, являющимся в данном контексте видовыми [22].

Дифференциация педагогического знания и непосредственно знания о природосообразном воспитании обусловила появление идейно близких ему направлений, таких как народное, свободное, естественное, личностно-ориентированное, здоровьесберегающее, экологическое, ноосферное воспитание и др. Соотнесение с ними расширяет представления об изучаемом феномене и углубляет научное понимание его особенностей. Многими исследователями природосообразное воспитание отождествляется с народным и прежде всего ввиду его осуществления в тесной связи с природой. Характерная для него высокая степень влияния законов природного мира на жизнедеятельность простого человека обусловила их интроецирование, а затем проецирование на процесс формирования личности, которые, в свою очередь, стали механизмами сообразности воспитания с природой. Однако синкретичность закономерностей воспитания и природы характерна для донаучного этапа развития педагогики и свидетельствует о том, что опыт народного воспитания включает в себе доконцептуальное предпо-

сылочное знание о природосообразном воспитании. Также его общинно-коллективистская направленность отражает приоритет формирования у подрастающего поколения социально значимых качеств, что нацеливает на сообразовывание воспитания личности с общественными ценностями в большей степени, чем с ее индивидуальными потребностями. Природосообразное воспитание, в свою очередь, в равной степени направлено на согласование данного процесса как с окружающей природой, так и природой ребенка.

Синонимичными понятиями природосообразному воспитанию в научной литературе также выступают естественное и (или) свободное воспитание. Их ключевая идея заключается в следовании за естественным развитием ребенка и реализации его природного потенциала, что обеспечивается созданием воспитательного пространства как естественной среды развития личности, в которой воспитанник свободен в выборе целей, содержания, способов деятельности и осуществляет контакт с явлениями и объектами познания непосредственно. Характерными для естественного воспитания являются уменьшение прямого влияния педагога, выполнение им преимущественно роли организатора воспитательно-развивающей среды, а также преобладание процессов саморазвития и самовоспитания. Данные положения близки идеям природосообразного воспитания прежде всего ввиду того, что зародились в рамках этого направления, однако при этом они концентрируют внимание в большей степени на индивидуальной природе ребенка, наделяют ее свободой воли, в то время как первое определяет это лишь одним из необходимых условий гармонизации человека и окружающей среды.

Сосредоточением личностно-ориентированного воспитания также является ребенок, развитие его индивидуальности (И. С. Якиманская) и сферы личностных функций (В. В. Сериков): избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и других [32]. Согласованность воспитательных воздействий с целостной природой личности является точкой пересечения с природосообразным воспитанием, однако для последнего представляется важным, каким образом свойства личности обеспечивают ее гармоничные отношения с природным и социальным окружением.

В реализации здоровьесберегающего воспитания, как правило, регулируются цели, содержание, методы реализации образовательного процесса в соответствии с индивидуально-возрастными возможностями ребенка, особенностями его психофизического развития. Если смысловое наполнение данного вида воспитания сконцентрировано на сохранении здоровья личности, то природосообразного – на ее сохранении и развитии. В данном контексте сохранение и развитие являются как взаимодополняющими, так и взаимоисключающими друг друга понятиями. Сохранение

реализует возможность любой системы сохранять свои параметры при внешних воздействиях, обеспечивать ее равновесие и гомеостаз. Развитие, наоборот, предполагает изменение системы с целью качественных преобразований ее параметров.

С экологическим воспитанием природосообразное имеет сходство в том, что определяет необходимость гармонизировать отношения человека с той средой, в которой протекает его жизнедеятельность. Отличие в том, что природосообразное воспитание в цепочке отношений «человек – окружающая среда» аккумулирует еще и глубокое научное знание о внутренней природе человека, которое в большой степени должно детерминировать процесс его развития и формирования.

Теория ноосферного воспитания транслирует подобные природосообразному воспитанию идеи, определяя при этом разум человека средством его гармоничных отношений с собой и средой. Ноосферное воспитание понимается как «процесс формирования разумной личности, обладающей высочайшим внутренним духовным, интеллектуальным и культурным содержанием, способной к самосовершенствованию и саморазвитию, а в своей активной жизни – к разумному поведению в отношении природы, общества и человека» [33, с. 447]. Если ноосферное воспитание акцентирует внимание на развитии разумного начала природы человека, способного обеспечить всеобщую гармонию, то природосообразное воспитание в решении этой задачи направлено на формирование целостной личности в единстве разума и чувств.

Углубление в сущность феномена природосообразного воспитания и соотнесение его с подобными ему явлениями позволило его определить как направление педагогической теории и практики, основанное на безусловном приоритете гармонизации отношений человека со средой его жизнедеятельности через глубокое познание и следование законам окружающей природы и социобиодуховной природы человека.

Историко-педагогическое измерение природосообразного воспитания фокусирует внимание на общественно-исторических и социально-культурных детерминантах его генезиса, которыми выступают прежде всего философско-мировоззренческие установки, исторически сложившийся тип культуры конкретной эпохи и динамика транслируемых ими ценностей. Соответственно, важным при осуществлении научно-теоретического анализа феномена природосообразного воспитания является погружение его в контекст своего зарождения с целью осмысления первоначальной сущности. В современных условиях функционирования науки, характеризующихся доступностью и переизбытком информации, многообразием методологических подходов, интерпретирующих научное знание, в том числе педагогическое, существует опасность потери основного смысла педагогических феноменов.

Формирование теоретических основ данного педагогического феномена осуществлялось в контексте развития педагогической мысли и практики образования. Вместе с тем научно-теоретическому осмыслению и обоснованию идей природосообразного воспитания в философско-педагогических трудах предшествовало их существование в имплицитной форме знания. Воплощаясь в языческих традициях и практиках архаической культуры (анимизме, тотемизме, фетишизме и др.), природосообразность проявлялась в естественной слитности человека с природной средой и подчинении его жизнедеятельности природным законам. Экспликацию идеи природосообразности, т. е. первые попытки ее осознания, объяснения и интерпретации, мы находим в работах древнегреческих философов. Демокрит, Гиппократ, Аристотель и др. считали подобными явления и процессы, которые происходят в природном мире и воспитании [34, с. 10]. Более того, мыслители указывали на необходимость глубокого изучения природы с целью усовершенствования процесса развития человеческой природы [35, с. 535]. Понимая человеческую природу в целостности и взаимообусловленности души и тела, а также единство человека с окружающим миром, Гиппократ в своих сочинениях высказывал достаточно глубокие мысли о природосообразности и проецировал их в большей степени на медицину, хотя некоторые из них касаются формирования личности и условий, обеспечивающих этот процесс [36, с. 451]. Идеи о природосообразном воспитании, отличающиеся в контексте западной античной традиции богатством и разнообразием, также эксплицировались на основе положений восточно-религиозной философии и выражались в согласованности жизнедеятельности человека и общества с законами космоса в даосизме, идее непричинения вреда живым существам в буддизме и джайнизме.

Научный вклад в разработку теоретических основ феномена природосообразного воспитания связывают в первую очередь с западноевропейскими мыслителями эпохи Просвещения. Особую роль при этом отводят чешскому мыслителю-гуманисту Я. А. Коменскому, который свое произведение «Великая дидактика» содержательно выстраивает на приемах соотнесения и отождествления природных явлений, их свойств и функций с педагогическими явлениями и процессами. При этом он не использует понятие «природосообразность», хотя глубоко представляет обозначаемый им феномен в контексте педагогического знания. Термин «природосообразность» впервые встречается в работах А. Дистервега «О высшем принципе воспитания» (1830) и «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832), в которых немецкий просветитель определяет его как педагогический принцип и отводит ему основополагающую роль в организации процесса формирования личности. Ограничивая смысловое наполнение «природосообразности» следованием природе чело-

века [37], он считает, что в совершенствовании личности «все зависит от того, чтобы ничего не случилось противоречащего природе человека вообще и отдельной индивидуальности в частности, и больше того, чтобы все происходило сообразно с этой природой» [38, с. 221]. Согласованность воспитания с природой как социально-культурной средой нашла у А. Дистервега отражение в разработанном и теоретически обоснованном им принципе культуросообразности. Следует отметить, что интерпретация идеи природосообразности немецким педагогом несколько искажала научный посыл Я. А. Коменского, который рассматривал данную идею в контексте пансофической концепции и был убежден в необходимости подчинения частных законов общим и универсальным законам природы, то есть исходил из понимания природы именно в широком смысле.

Представители как зарубежной, так и отечественной педагогической мысли апеллировали к природосообразности, притом не только как к частному требованию организации воспитательного процесса, а как к его методологическому основанию. Так, В. Ратке считал, что «обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его» [39, с. 98]. В педагогическом наследии французского просветителя Ж.-Ж. Руссо идея природосообразности составила концептуальную основу теории естественного воспитания [40], а у И. Г. Песталотци определила теорию элементарного образования [41]. Свободное воспитание Л. Н. Толстого, педагогическая антропология К. Д. Ушинского, космическое воспитание К. Н. Вентцеля, педология Н. П. Блонского представлены различными аспектами и гранями природосообразного воспитания. В современной педагогической науке смысловая нагрузка анализируемого феномена определяется главным образом мировоззренческими установками биоцентризма, экоцентризма и культуроцентризма, что находит отражение в идеях гуманистической педагогики, здоровьесберегающей педагогики, коррекционной педагогики, нейропедагогики, ноосферной педагогики, народной педагогики, экопедагогики и др.

Генезис природосообразного воспитания сопровождался изменениями его содержательно-смыслового наполнения, которые были обусловлены *сопряжением с идеалосообразностью*. На каждом историческом этапе в идее природосообразности находит отражение соответствие некому идеалу, представляющему высшую ценность и определяющему мироздание, природу как таковую и природу сущего. Космоцентризм Античности, теоцентризм Средневековья, антропоцентризм Возрождения, наукоцентризм Просвещения, социоцентризм, культуроцентризм, эко(био)центризм Новейшего времени и другие «центризмы» свидетельствуют о сосредоточении вокруг ценности, выступают «способом идентификации или самоидентификации чего бы то ни было, при котором выделенный фрагмент вещи рассматривается как ее средоточие, и все стягивается к этому центру, ядру,

основе» [42, с. 153]. «Сообразность» в таком случае предполагает согласование различных сфер жизни человека, в том числе и воспитания, с доминирующей ценностью конкретной исторической эпохи. Отсюда возникают многообразные формы проявления природосообразного воспитания в его широком понимании: природосообразное, богосообразное, культуросообразное, человекообразное, эко(био)сообразное и др. Данные направления могут представлять собой виды природосообразного воспитания по объекту сообразности. Российский ученый А. В. Хуторской объединяет их в систему исторически сформированных фундаментальных принципов образования: природосообразности (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци); богосообразности (В. С. Соловьёв, А. С. Хомяков, К. Д. Ушинский; П. Ф. Флоренский); социосообразности (И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский); культуросообразности (Д. Локк, Ф. А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, В. В. Краевский); личностной ориентации (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, К. Роджерс, А. Маслоу); человекообразности (А. В. Хуторской) [43].

Также необходимо принимать во внимание обусловленность семантики понятия «природосообразность» динамикой его исторического развития и спецификой национально-культурного контекста использования. Например, что касается компонента «сообразность» и заключенного в нем слова «образ», то он появился в русской версии перевода с немецкого термина «*naturgemäßheit*». В немецком варианте этот элемент обозначает «согласно», «в соответствии с чем-либо, чему-либо...». Язык, заключая в себе культурный код, в данном случае русского народа, отражает прежде всего ценность религиозной веры, на что указывал в одной из своих работ исследователь А. А. Остапенко. Он считал, что идея сообразности в принципе опосредована божественным началом, и в центре должен быть не человек или культура, а «Образ, данный человеку Богом» [17, с. 4]. Что касается языковых особенностей, то, например, в белорусском языке «природосообразность» переводится словом «прыродазгоднасць», которое обозначает «быть у згодзе» («быть в согласии») с природным миром через согласование с ним процесса воспитания.

Сообразность воспитания с природой, понимаемой в широком смысле, во всем многообразии и сложности явлений, которые она включает, с одной стороны, расширяет содержательно-смысловые границы педагогического явления, с другой — затрудняет их четкое определение. Представленные в современной педагогической науке дефиниции термина «природосообразность» определяют его как «сообразность» с природой окружающего мира (естественной природой как таковой, космосом и др.), человека (биологической, психологической, нравственной, этнической и др.), социума («второй природой»). Более того, динамичность сменяющихся ценностей, с которыми сообразовывается воспитание, увеличивает количество

интерпретаций феномена. Сущность же природосообразного воспитания, на наш взгляд, раскрывается в большей степени не через сосредоточение на том, с чем нужно согласовывать воспитание, то есть с какой природой, а на необходимости в принципе согласования данного процесса с окружающим миром как средой жизнедеятельности человека [44, с. 271]. Природосообразное воспитание направлено на органичное и гармоничное приспособление человека к миру природы и социума, экологичное формирование его безусловной связи со средой. Человек является частью природы, и поэтому важно согласовывать процесс его воспитания с общими объективными законами окружающей среды, а также внутренней природой личности. Любая сообразность, согласно В. А. Петровскому, включает в себе адаптивную направленность как приспособление к природной и социальной среде с опорой на законы среды, которую в своей природе отражает человек [45, с. 28–30]. При этом необходимым для человека в силу его природы является творческое и продуктивное приспособление, проявление активности и свободы.

Идея формирования у человека гармоничных отношений со средой является одной из ведущих на различных этапах развития историко-педагогического знания. В античной культуре она проявилась в отождествлении микрокосма, которым выступал человек, и макрокосма – окружающего его мира [46, с. 494; 47, с. 144]. Такие представления выражали осознание себя частицей общего и универсального, а также абсолютную связь и взаимозависимость [48, с. 23]. Изучение окружающей среды происходило посредством переноса свойств целого на его элементы, что возможно было благодаря фронезису, с которым Аристотель связывал «умение применять знание общего (природы сущего) к ситуации частного случая» [49, с. 176]. В Средние века целостность человека и среды как подчинение частного общему, элемента целому ярко просматривается в сообразности человека Богу. В Новое время эта идея ярко представлена в пансофической концепции Я. А. Коменского, основанной на представлениях о том, что отдельные части мира заключают в себе образ общего божественного мира. В таком понимании, как отмечают исследователи, идея природосообразности в работах чешского педагога выступает не столько в подчинении законам естественной природной среды, сколько в целом законам физического мира, включая жизнедеятельность самого человека [50, с. 53]. В XX–XXI в. единство природного мира обосновывается в учении В. И. Вернадского о ноосфере, в теориях нового соприродного универсализма и др.

Общенаучное измерение феномена природосообразного воспитания требует выхода за границы осмысления природосообразности как сугубо педагогической идеи, что позволит углубить понимание его сущности и функциональной роли. По мнению Э. Д. Днепров, такой выход соотно-

сится с закономерностью историко-научного знания, которая заключается в «необходимости постоянного и глубокого ее [истории] изучения в свете новейших достижений и задач науки, необходимость всестороннего учета и комплексного анализа всех – ранее известных, по-новому освещенных и вновь открытых – явлений и фактов в их взаимовлиянии и взаимосвязи» [51, с. 99].

Идея природосообразности, определяющая анализируемое направление, относится к числу «больших идей», то есть не имеющих четкой локализации в рамках определенной науки, более того, в целом естественно-научного или гуманитарного научного знания [44]. Ввиду транслируемого ею смысла о целостности человека и окружающей природы, данная идея едина и универсальна, однако в контексте естественно-научных и гуманитарных наук обладает разной феноменологией. Например, одним из приоритетных направлений Национального исследовательского центра «Курчатовский институт» является разработка природоподобных технологий, обусловленная пониманием того, что созданные человеком технологии антагонистичны природе и создают серьезную угрозу для человечества. Источником развития таких технологий являются новые научные данные о природе и ее механизмах, в том числе и природе человека. Они проецируются на процесс создания объектов искусственной природы, что делает их более экологичными, экономичными и эффективными. Учеными института при разработке природоподобных технологий используется система нано-, био-, инфо-, когнитивных и социогуманитарных наук, что еще раз свидетельствует о выходе идеи природосообразности за рамки одной конкретной науки, а также ее развитии за счет комплексности научного знания.

Природосообразность как явление включает в себе возможности и механизмы получения нового знания через его перенос из одной области в другую. Еще в древние времена человек использовал природные (биоморфные) образы в качестве модели каких-либо искусственных объектов [52]. Позже организация социальной жизни вызвала необходимость моделирования различных социальных явлений и процессов, в том числе воспитания. На них проецировались не только внешние, но и внутренние характеристики объектов природного мира, обусловленные имеющимися знаниями, религиозными верованиями и базисными ценностями в каждый исторический период. В античности окружающий мир представлялся макрокосмом и заключал в себе образец совершенства, средоточия логоса и гармонии. Сообразность с ним определила направленность воспитания на формирование у человека подобных свойств, прежде всего качеств всесторонне развитой и гармоничной личности. Актуализированный интерес к природе в эпоху Нового времени способствовал росту научного знания о природе и развитию естественных наук. Явления

природного мира проецировались на воспитание, яркие примеры чего мы находим в «Великой дидактике» Я. А. Коменского. При этом воспитание соотнобразывается не столько с внешними характеристиками природного объекта, сколько с внутренними свойствами, закономерностями либо функциями. Непрерывность, ритмичность, последовательность, постепенность, системность, своевременность и др. закономерности природных явлений и процессов чешский ученый переносил на педагогические процессы, подчиняя частное общему [53].

Наряду с биоморфизмом, развитие идей природосообразного воспитания определил и социоморфизм, который, наоборот, представлял собой проекцию на мир природы законов социального устройства общества, социальных явлений и процессов. Наделение природных явлений и процессов, объектов живой и неживой природы социальными характеристиками обусловило понимание природосообразности как соотнобразности с культурой, которую человек воплотил в природе. Природа человека также стала социально детерминированной, что отразилось в понятии «социальная природа индивида». Социальные нормы воспринимались как атрибуты природы человека, что убеждало в необходимости их соблюдения и исключало возможность критического осмысления.

В ходе освоения окружающего мира также осуществлялось «очеловечивание» природных объектов и явлений посредством проецирования на них свойств и качеств человека, что в современной науке находит отражение в явлении антропоморфизации. Такой способ мышления позволял осуществлять познание, сближаясь с «чуждыми» для себя объектами, «переводя» внешнее во внутреннее. В многочисленных богочеловеках Античности и Средневековья также сосредоточены свойства, присущие человеку. Н. А. Бердяев отмечает: «Человек творит Бога по своему образу и подобию и вкладывает в Бога не только лучшее в своем образе, но и худшее. На Боге, открывающемся человеческому сознанию, лежит печать антропоморфизма и социоморфизма» [54]. Античные боги имели пороки и были приближены к человеку, в то время как в фигуре Христа воплощен наилучший и совершенный образ человека. Природосообразность как богосообразность предполагала соответствие идеалу человека, который заключен во всевышнем.

Механизмом возникновения аналогий, метафор и проекций, создающих тесную связь между явлениями природного мира и воспитания, выступает рационально осознаваемое либо интуитивное чувство их сходства, свойственное метафорическому мышлению. Такой тип образного мышления, по мнению исследователей, представляет собой «исторически первичную предпосылку символизации и альтернативу дискурсивно-логическому мышлению» [55, с. 125]. Когнитивное значение метафоры связывается О. В. Тришкиной с «обеспечением перехода одной системы знаний к другой

(например, при переходе от преднауки к науке)» [55, с. 133]. Разделяем научную позицию Г. Ю. Беляева, что природосообразность не просто частное явление, оно определяет целеполагающие видоизменения для теории воспитания в целом [28]. Все это свидетельствует о том, что идеи природосообразного воспитания заключают в себе донаучное знание в целом о воспитании, обуславливают его и способствуют становлению и развитию. Сообразность с природой была отражением как тесной связи человека с природой и подчинением всех сфер жизнедеятельности ее законам, так и поиском механизмов и способов передачи накопленного общественного опыта подрастающим поколениям.

Идеи природосообразности актуализируются в переломные периоды человеческой истории, сопровождающиеся сменой парадигм и формированием новой научной картины мира. Эти процессы влияют на рождение новых смыслов в понимании человека, культуры, природы, которые активно выражаются через метафоры, тождества и аналогии. Относительно теории воспитания данные средства выполняют подготовительную функцию на подготовительном этапе новой концептуализации педагогического опыта. Это свидетельствует о том, что идеи природосообразного воспитания обуславливают новые парадигмы воспитания, определяя для данного процесса целеполагающие видоизменения.

Идеи природосообразности получили активное распространение в Новое время по ряду причин, одной из которых являлось становление педагогики как самостоятельной науки, сопровождающееся ее отделением от философии, что было вызвано активным развитием в целом научного знания. Пристальный интерес к естественно-научному знанию в данный период способствовал поиску педагогических закономерностей, моделей воспитания и обучения в мире природы. Данный период представляет собой этап «встречи» науки и искусства. В ходе культурно-исторических изменений, развития научного знания природные образы стали приобретать рациональные характеристики, что, по мнению исследователя Е. В. Байковой, ознаменовало соединение науки и искусства [52].

При том, что различные «морфизмы» рассматриваются некоторыми учеными как примитивная форма освоения мира, сознания, согласимся с исследователем Т. А. Титовой, что, в частности, «процедура антропоморфизации предполагает довольно серьезно развитую способность к абстрагированию, к экспликации некоторого свойства, которое будет перенесено на другой объект» [56, с. 14]. Более того, в науке и сегодня используется перенос знаний из одной области в другую как один из способов выработки новых идей, одним из которых является синектика. Следовательно, проецирование на воспитание знания из других областей характерно не только для этапа формирования теории воспитания, не только в условиях смены научных парадигм, но и в целом может использоваться

как способ развития теории воспитания, поиска новых идей и подходов к развитию и формированию личности.

Природосообразное воспитание, базирующееся на аналогиях, метафорах и сравнениях как средствах образного отображения, отражает таким образом единство рационального и эмоционального в восприятии и осмыслении педагогических явлений и процессов, что является необходимым условием научного познания. С точки зрения американского философа Т. Нагеля, «непознанное должно быть включено в пространство научного знания в его непознанной форме, схваченной метафорически, эстетически, иначе научное знание не полно само по себе» [56, с. 15]. Все это характеризует природосообразность и производное от нее природосообразное воспитание, с одной стороны, как синтез науки о воспитании и искусства, с другой – как максимально полное и глубокое научное знание о воспитании.

Разработка теоретических основ природосообразного воспитания осуществляется исходя из идеи взаимосвязи естественных и социальных процессов и, как следствие, единства естественно-научного и гуманитарного знания. Более того, природосообразное воспитание в наибольшей степени отражает естественный синтез педагогики, философии, психологии, истории, социологии и др., что усиливает потенциал и востребованность рассматриваемого педагогического явления в условиях, когда «мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам» [57, с. 54]. Многообразие связей между науками и нацеленность на комплексный и системный анализ явлений объективной реальности позволяет более эффективно решать проблемы современного воспитания.

Таким образом, природосообразное воспитание представляет собой уникальный педагогический феномен, имеющий многовековую историю и отличающийся содержательно-смысловой многомерностью и многоаспектностью. Его идеи находят отражение во многих направлениях педагогической теории и практики. В контексте историко-педагогического процесса теоретико-методологические основы природосообразного воспитания детерминированы философско-мировоззренческими основаниями эпохи, исторически сложившимся типом культуры и динамикой транслируемых ею ценностей. Сопряжение данного феномена с идеалосообразностью проявляется в его антропологической направленности. Природосообразное воспитание реализует цель формирования у человека гармоничных отношений со средой. Общенаучное измерение анализируемого явления определило заключенные в феномене механизмы переноса знания из одной области в другую, которые обусловили в целом развитие научно-теоретического знания о воспитании. Выявлено, что идеи природосообразного воспитания актуализируются при смене научных парадигм, представляют возможности развития современной теории

воспитания, поиска новых идей и подходов к формированию личности. Природосообразное воспитание основано на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, является результатом синтеза естественно-научного и гуманитарного знания, эмоционального и рационального начал в научном познании.

1.2 Историография и источники изучения генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Одна из важнейших задач историографического анализа любого историко-педагогического исследования заключается в обобщении и резюмировании итогов изучения рассматриваемой проблемы в предшествующие периоды, выявлении дискуссионных или недостаточно разработанных вопросов, определении путей дальнейшего исследования проблемы, а также выделении в предыдущей историографии материала, значимого для нынешнего этапа развития соответствующего научного знания. Г. М. Ипполитов подчеркивает, что историография «призвана в первую очередь исследовать структурно-динамические характеристики исторического отображения того или иного круга явлений, реконструировать процесс складывания системы представлений о рассматриваемых событиях и явлениях в исторической науке» [58, с. 501–502]. При недостаточной историографической проработке проблемы предстоящего исследования и даже всего того, что непосредственно с ней связано, практически невозможно определить научную новизну выполненной работы. Достаточно категорично, но вполне обоснованно советский и российский академик Э. Д. Днепров утверждал: «Без серьезных историографических исследований невозможно уяснить процесс развития историко-педагогического знания, выявить в нем лакуны и определить перспективы дальнейшей работы в истории педагогики» [59, с. 9]. Кроме всего прочего, историография также раскрывает и помогает обеспечить преемственность в разработке как отдельных идей, так и в развитии всей науки в целом.

Историографический аспект исследования тесно связан с методологическим. Если второй обуславливает объективные особенности организации предстоящего историко-педагогического познания, то первый отражает конкретные этапы развития данного компонента историко-педагогического знания. Именно содержательная историографическая база обеспечивает плодотворное решение методологических проблем исследования. В современных условиях организации историко-педагогического исследования, характеризующихся отказом от установленных или устоявшихся идеологических схем и одномерных интерпретаций прошлого,

поиском многовариантных подходов в его понимании и оценке, историографический анализ позволяет заложить прочные теоретико-методологические основы расширения и усовершенствования историко-педагогических знаний.

В целом изучение отечественного духовно-культурного и научного наследия было начато в конце XVIII в. и активно продолжено в XIX в., когда белорусские земли входили в состав Российской империи. Беларусь в этих исследованиях рассматривается как органическая часть Западной России, доминируют подходы о решающем характере иноземного влияния, игнорируются внутренние факторы развития научных идей. Непосредственно осмысление и систематизация достижений педагогической мысли Беларуси было осуществлено во второй половине XIX в. Фактически первопроходцем в этом направлении по праву можно считать И. П. Корнилова. Им опубликован ряд серьезных исторических обзоров о развитии учебно-воспитательного дела и школьной политике правительства в белорусско-литовских губерниях («Общие замечания о Виленском учебном округе за 1863–1868 гг.»; «К истории Виленского учебного округа»; «Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху» и др.). В его работах, оправдывающих деятельность царской администрации по располячиванию края, практически отсутствует не только анализ, но и представление педагогических идей прошлого. В этом же духе выдержаны труды А. В. Белецкого и А. И. Миловидова, которые издали ряд обобщающих работ по истории народного просвещения и педагогической мысли Беларуси, где касались проблем воспитания в системе образования [60; 61; 62].

Основатель белорусского языкознания, автор фундаментального трехтомного труда «Белорусы», ставшего достижением европейской культуры конца XIX – начала XX в., Е. Ф. Карский показал, что наш народ, несмотря на серьезное иностранное влияние, имеет собственные интеллектуально-духовные основы развития и способен внести весомый вклад в мировую науку [63].

Развитие просвещения и формирование отдельных педагогических идей о природосообразном характере воспитания рассмотрены в трудах К. В. Харламповича [64]. Н. А. Лавровский впервые в истории педагогики издает подборку памятников древнеславянской педагогической мысли, где предприняты попытки интерпретации, толкования воспитательных идей восточных славян. Среди них есть такие, которые в самом общем виде отмечают влияние внешней природы на организацию педагогических процессов, а также указывают на необходимость учета индивидуальных особенностей воспитанников [65]. Подобную работу на более высоком археографическом уровне осуществляет в 1918 г. российский и советский краевед В. В. Буш [66].

Определенный вклад в исследование развития идей природосообразного воспитания в истории образования и педагогической мысли Беларуси конца XIX – начала XX в. сделал учитель русского языка и словесности Несвижской и Паневежеской учительских семинарий, педагог-исследователь, писатель и публицист Ф. А. Кудринский (псевд. Богдан Степанец). Им проанализировано педагогическое наследие известных отечественных педагогов, выступавших за повышение общеобразовательного уровня учителей и вооружение их знаниями в области педагогики и психологии, а также широкое внедрение в их практическую деятельность природосообразных методов обучения [67; 68].

Проблемы природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси освещались в общероссийских журналах «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Вестник воспитания». В них в конце XIX – начале XX в. публиковали свои статьи известные российские, белорусские и украинские педагоги, ученые и деятели просвещения: Ю. А. Веселовский, Я. Г. Гуревич, А. К. Ельский, П. Ф. Лесгафт, А. И. Луцкевич, С. Ф. Русова, Г. Г. Тумим, В. А. Флеров, В. В. Чарнолуский и др.

Историки педагогики В. В. Григорьев, Н. А. Лебедев, С. В. Рождественский, изучая развитие педагогической мысли и состояние образования и на белорусских землях, особый акцент делают на взаимовлиянии педагогических идей Польши, России, Украины и Беларуси, на обусловленности педагогических процессов законами природы [69; 70; 71; 72].

Особое значение для исследования развития идей природосообразного воспитания на восточнославянских, в том числе и белорусских землях имеют работы К. Д. Ушинского. Методологические подходы выдающегося ученого прямо и непосредственно основываются на природосообразных основах воспитания как научного феномена и общественно-педагогического процесса. Причем природосообразность рассматривается в качестве многомерного и многоаспектного явления, и подчеркивается особая значимость создания собственной системы воспитания каждым народом [73].

Развитие идей педагогической антропологии, тесно связанных с идеями природосообразного воспитания, представлено в трудах В. В. Зеньковского и П. Ф. Каптерева [74; 75; 76]. Работы В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского представляют собой первую попытку методологического осмысления вопросов развития педагогической мысли восточных славян.

Ряд работ ученых XIX – начала XX в. посвящен раскрытию вопросов педагогики и истории образования, базирующихся на осмыслении различных аспектов единства природы и человека. А. С. Архангельский, С. И. Миропольский, М. П. Погодин, М. И. Сухомлинов рассматривают гносеоло-

гическую значимость изучения богословских произведений, агиографической литературы с позиций интеллектуально-духовного совершенствования человека [77; 78; 79; 80; 81; 82]. Историографическое направление в осмыслении вопросов природосообразного воспитания в педагогическом наследии Беларуси обогащается работами Н. Н. Никольского, А. И. Пономарева, непосредственно исследующих духовное наследие отдельных белорусских просветителей-педагогов [83; 84; 85].

Отдельные направления формирования педагогической мысли на древнерусских землях рассмотрены М. В. Безобразовой, аргументирующей самобытность духовного наследия Киевской Руси, оригинальность многих категорий, введенных отечественными просветителями при характеристике мироустройства и роли человека в нем [86]. Автор достойно оппонировать сторонникам европоцентристской концепции оценки вопросов развития общественно-философской мысли восточных славян с X по XVIII в.

Самобытность развития педагогической мысли на восточнославянских землях отстаивали А. В. Карташов и Г. В. Флоровский. Прочность отечественных основ просвещения, по мнению А. В. Карташова, сохранилась и в Новое время, после «западных реформ Петра Великого» [87, с. 37]. Однако будущее развитие педагогической мысли он видит в синтезе античной и западной культур, но при этом в контексте православной воспитательной доктрины, тесно связанной с народно-педагогическим наследием. Аналогичное утверждает и Г. В. Флоровский, прогнозируя, что предстоящая динамика развития общественно-педагогических идей будет обусловлена «взаимодействием установок христианской культуры и народной» [88, с. 3–4].

Наиболее плодотворным этапом в изучении истории формирования педагогической мысли Беларуси и развития образования были 20-е годы XX в. После Октябрьской революции 1917 г. происходит всплеск интереса ко всестороннему изучению национальной истории. Вопросы генезиса просвещения и педагогической мысли Беларуси, определения важнейших источников, условий и факторов их развития стали предметом исследования крупнейшего отечественного историка-слависта В. И. Пичеты [89]. Как отмечает В. С. Болбас, несмотря на «некоторую предвзятость оценок деятельности отдельных мыслителей Беларуси, он закладывает прочный фундамент для последующих исследований развития духовной культуры белорусских земель» [90, с. 27].

Дальнейшее развитие исследуемые вопросы получили в работах М. А. Алексютовича, А. В. Флоровского, А. И. Цвикевича, которые отличаются широкой источниковедческой базой и поэтому представляют богатейший материал по истории педагогической мысли и образования Беларуси рассматриваемого периода [91; 92; 88].

Историографический анализ научных работ историко-педагогической, философской, исторической направленности позволяет расширить спектр

источников исследования. Благодаря этому значительно повышается научный уровень историко-педагогических исследований, что выразительно проявляется в трудах М. А. Константинова, Е. Н. Медынского и В. Я. Струминского о развитии историко-педагогической мысли восточнославянских народов [93; 94; 95].

Проблемы формирования личности с опорой на законы внутренней природы человека, а также учета влияния окружающей среды, рассматриваемые восточнославянскими просветителями разных периодов, в той или иной степени затрагиваются в многочисленных работах ученых советского периода. В первую очередь следует назвать таких исследователей, как М. В. Алпатов, В. П. Андрианова-Перетц, В. Б. Еворовский, И. П. Еремин, А. Ф. Замалеев, А. А. Галактионов, А. Я. Гуревич, В. В. Колесов, Ю. С. Комаров, В. В. Кусков, А. С. Лаппо-Данилевский, Д. С. Лихачев, В. В. Мильков, А. И. Новиков, Н. П. Новиков, В. П. Оргиш, Б. А. Рыбаков и др. В анализируемых ими работах имеется значительное количество материалов, раскрывающих взгляды и идеи представителей педагогической мысли Беларуси самых разных периодов на процесс совершенствования личности в его обусловленности законами природы человека и окружающего мира.

В 1929 г. издается первый белорусскоязычный учебник по истории педагогики, в котором значительное место отводится изучению истории развития педагогических идей и образования на белорусских землях [96]. Многие его положения перекликаются с подобной работой известного белорусского педагога К. В. Ельницкого, который и сам выдвинул ряд идей относительно рассматриваемой проблемы [97]. Как подчеркивают современные исследователи, новаторство П. Я. Панкевича проявилось в том, что он особый упор делал на сравнение и оценку педагогических идей и взглядов разных мыслителей, чего не было у дореволюционных авторов [98, с. 34].

Во второй половине XX в. в контексте изучения общей истории страны белорусскими учеными активно исследуются вопросы истории развития национальной культуры и образования, где рассматриваются многие аспекты становления общественно-педагогической мысли, в том числе и идей природосообразного воспитания. В этом плане следует отметить работы таких ученых, как М. Б. Ботвинник, Г. Е. Голенченко, А. П. Грицкевич, Э. К. Дорошевич, З. Ю. Копыцкий, А. Ф. Коршунов, Ю. А. Лабынцев, М. Г. Ларченко, С. К. Майхрович, А. И. Мальдис, Я. Н. Мараш, В. И. Мелешко, Е. Л. Немировский, Е. И. Порецкий, Н. И. Прашкович, С. Ф. Сокол, М. Ф. Спиридонов, Н. Н. Улащик, В. А. Чемерицкий, В. Ф. Шалькевич и др. В этот период публикуется значительное количество научных работ обобщающего характера, где на основе глубокого и всестороннего анализа источников делаются попытки широкого и целостного представления генезиса педагогической мысли Беларуси, особенностей ее развития в отдельно

взятые периоды, осмысления вклада видных просветителей в ее развитие. Особо значимыми явились следующие издания: И. М. Ильюшин, С. А. Умрейко «Народное просвещение в Белорусской ССР» (Минск, 1957 г. и 1961 г.); Очерки истории народного просвещения и педагогической мысли в Беларуси» (Минск, 1968 г.); «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.» (Москва, 1976 г.); «Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г.» (Минск, 1985 г.); «Антология педагогической мысли Белорусской ССР» (Москва, 1986 г.).

Особенно важным для организации историко-педагогических исследований развития национального образования и педагогической мысли стало издание Национальным институтом образования библиографического указателя в трех частях «Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытнасці да пачатку XX ст.» (первая и вторая части выходят в 1995 г., третья – в 2001 г.). В указатель вошло более четырех с половиной тысяч библиографических единиц, которые имеют источниковедческий характер, отражают диссертационные исследования по педагогике и архивные фонды. В рассматриваемом издании указатели материалов, извлеченных архивов России, Беларуси и Литвы и снабженных краткими комментариями.

Большое значение для исследования истории развития идей природосообразного воспитания имеют труды представителей белорусской философской школы: В. М. Конона, А. С. Лаптенка, Е. С. Прокошиной, С. А. Подокшина, В. В. Старостенко и др. [99; 100; 101; 102; 103; 104]. Их работы углубили понимание национальной специфики генезиса изучаемого явления и преемственности его развития.

Вопросы развития образования и педагогической мысли Беларуси XI – начала XX вв. исследованы также в исторических и историко-педагогических работах Е. Г. Андреевой, В. С. Болбаса, Л. М. Лыча, В. В. Ляховского, В. П. Пичукова, Г. В. Родченко, А. Ф. Свиб, Т. Н. Сыманович, А. Ф. Смоленчука, Т. Г. Шароновой, М. М. Щербин и других авторов. Малоисследованные аспекты развития образования и педагогической мысли Беларуси раскрываются в монографии С. В. Снапковской «Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв.» (Москва, 2011 г.) [105]. Природосообразного характера воспитания косвенно касался М. В. Пилецкий, изучавший генезис воспитательно-образовательного процесса в дохристианском периоде истории Беларуси [106].

Таким образом, историография изучения генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси отражают динамику формирования научного интереса к данному педагогическому явлению. Многомерность феномена природосообразного воспитания, а также длительность исследуемого

исторического периода обусловили необходимость обращения к источникам различных жанров и видов: социально-философским трактатам, трактатам о воспитании, комментариям белорусских мыслителей к переводам трудов античных философов, эпистолярным посланиям, богословским трудам, учениям отечественных просветителей, учебникам и пособиям для учащихся конфессиональных школ, уставам школ, полемической литературе, трудам историков, историков педагогики и философии, художественным произведениям, архивным материалам, научным статьям и диссертациям и др.

1.3 Методология исследования генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Методология научного исследования обеспечивает концепцию, логику и организацию практической деятельности исследователя по изучению научного знания, обуславливает исследовательские установки и способы интерпретации полученных результатов. Методологические основы изучения генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси детерминированы спецификой историко-педагогического познания и соответственно представлены методологическим инструментарием, эффективным для исследования педагогических явлений и процессов в структуре и контексте историко-педагогического процесса.

Выбор методологических подходов исследования обусловлен системой исследовательских установок, обеспечивающих организацию историко-педагогического познания. Они представлены двумя группами и уточняют позиции относительно предмета и контекста исследования:

I. Исследовательские установки, определяющие исходное смысловое значение ключевых понятий:

1. Природосообразное воспитание – направление педагогической теории и практики, основанное на безусловном приоритете гармонизации отношений человека со средой его жизнедеятельности через глубокое познание и следование законам окружающей природы и социобиодуховной природы человека. Воспитание в данном определении интерпретируется, согласно И. Ф. Харламову, в широком смысле: в единстве и целостности процесса овладения знаниями, умениями и навыками и процесса формирования качеств и свойств личности [26, с. 95].

2. Теоретико-методологические основы природосообразного воспитания представлены совокупностью мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования конститутивно-регулятивных, ценностно-целевых

и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания как научного феномена. Понятие «идеи природосообразного воспитания» в рамках исследования не подменяет «теоретико-методологические основы», а свидетельствует о том, что последние формировались на протяжении долгого периода через аккумуляцию и систематизацию идей.

3. Генезис – «детерминированный взаимодействием различных факторов и проходящий в своем развитии определенные стадии процесс эволюции явлений, взглядов, учений, характеризующийся появлением истоков, возникновением предпосылок нового в недрах старого, что приводит к зарождению, качественному приращению и становлению нового явления, взгляда, идеи» [107, с. 5].

4. Оперирование в исследовании понятием «Беларусь» целесообразно и оптимально в контексте длительного исторического промежутка, отражающего на каждом этапе сложный путь формирования территории и в целом народности, этноса и государства. Данное понятие многозначно и определяется сущностными характеристиками: территориально-географическими, социально-культурными, этнонациональными, государственно-политическими. Белорусская государственность, по мнению отечественных историков, представляет «неразрывное целое», несмотря на то, что нашла воплощение в многообразных исторических (Полоцкое и Туровское княжества, Киевская Русь, Великое княжество Литовское, Русское, Жемойтское и иных земель, Речь Посполитая, Российская империя) и национальных (Белорусская Народная Республика, Социалистическая Советская Республика Беларусь, Советская Социалистическая Республика Литвы и Беларуси, Белорусская Советская Социалистическая Республика, Республика Беларусь) формах [108, с. 14]. Определяемые исследователями «полилингвизм, мультикультурность, трансграничность и многонациональность белорусской культуры» не мешали сохранять целостность традиций в своей национальной специфике [109, с. 32].

II. Исследовательские установки, раскрывающие особенности интерпретации историко-педагогического процесса как контекста исследования:

1. Историко-педагогический процесс выступает элементом историко-культурного процесса.

2. Историко-педагогический процесс как контекст исследования представлен синкретическим единством процессов развития педагогической мысли и практики образования.

3. Научный язык историко-педагогического исследования выходит за рамки педагогической науки, что обусловлено междисциплинарностью историко-педагогического знания, а также направленностью в целом гуманитарного знания на межнаучную коммуникацию.

4. Тексты, отражающие историю развития исследуемого феномена, преломляются через призму современного педагогического знания, что поз-

воляет определить истоки понимания явления природосообразного воспитания, его смысловые приращения и модификации. Оперирование современным научным языком подчинено задаче выявления места и роли авторского знания в структуре процесса генезиса научного знания по линии от прошлого к сегодняшнему [110, с. 28].

5. История развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания осуществляется не по хронологии мыслителей, а согласно хронологии развития педагогических идей, представляющих изучаемый педагогический феномен.

6. Педагогическая мысль Беларуси представлена не только белорусами, но и представителями других национальностей, что обусловлено их общей историей и культурой в периоды вхождения белорусских земель в различные государственные образования (приложение А).

Исследовательскими планами, направленными на определение процессов и процедур генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, являются следующие:

- процессуальный, ориентированный на выявление логики и периодов формирования и развития исследуемого педагогического феномена;
- субъектный, направленный на определение субъектов педагогической мысли Беларуси, транслирующих и развивающих идеи природосообразного воспитания и/или реализующих их на практике;
- результирующий, сфокусированный на выявлении суждений, концепций и теорий, которые отражают идеи природосообразного воспитания;
- средовой, направленный на определение внешних предпосылок генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания;
- функциональный, ориентированный на выявление влияния исследуемого феномена на педагогическую науку и образовательную практику как в периоды исторического прошлого, так и настоящего, будущего.

Исследовательские установки и планы обуславливают методологические подходы к изучению генезиса природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси. Ввиду того, что историко-педагогическое исследование представляет синтез педагогической и исторической наук, каждой из которых свойственны свои методологические подходы и способы познания, закономерной становится системность и комплексность методологических оснований и приемов аргументации, в нашем случае, относительно генезиса исследуемого педагогического феномена. Как справедливо заметил С. В. Бобрышов, такой подход целиком и полностью обеспечивает «понимание этапов и логики развития образовательного процесса, регламентирует отбор и интерпретацию фактического материала, закладывает аксиологические параметры оценки изучаемых историко-педагогических явлений» [111, с. 18]. Кроме того, системность и комплексность методологических подходов органична актуализировавшимся

условиям методологического плюрализма, когда отдается предпочтение «традициям диалога в выборе методологических оснований, приемам аргументации и системности в построении методологии своего исследования» [112, с. 22].

Систему методологических подходов к исследованию генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси целесообразно представить в соответствии с уровнями методологической рефлексии тремя группами: базовыми, парадигмальными и инструментальными подходами.

В качестве **базовых (общенаучных)**, обеспечивающих «необходимое качество исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки» и отражающих «методологическое самоопределение исследователя» [110, с. 20–22], в работе выступают историко-генетический и системный подходы. Историко-генетический подход наиболее эффективен в исследовании истории процессов [113], в нашем случае, процесса формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания. Исторический анализ данного феномена нацеливает на определение событийной канвы его генезиса, осмысление законов его развития в единстве с «внешними влияниями, детерминирующими их динамику и трансформацию, а также самыми широкими историко-культурными контекстами, обуславливающими их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой» [114, с. 48]. Процессы и явления социально-политической, экономической и культурной жизни Беларуси в период Х – начала ХХI в. представляют историческую рамку генезиса, определяют движение и специфику процесса формирования идей природосообразного воспитания. Широкий контекстуализм, определяемый «важнейшей чертой истории педагогических идей» [114, с. 49], создает необходимость исследования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в различных контекстах, сопровождающих их зарождение, формирование и развитие. Кроме того, реконструкция педагогического прошлого феномена природосообразного воспитания не только подтверждает историческую преемственность его идей, но и делает возможным их соотнесение с современными проблемами и перспективами развития теории и практики воспитания.

Историко-генетический подход в наибольшей степени сфокусирован на выявлении причинно-следственных связей и закономерностей генезиса исследуемого явления, на том, чтобы «отыскать в истории источники, предпосылки, основы появления знания, проследить, какие этапы эти знания прошли в своем становлении, какими они были и какими стали» [115, с. 96]. Такой подход важен не только для понимания истории приро-

досообразного воспитания, но и определения его исторической преемственности, выявления педагогического потенциала для решения современных проблем воспитания и определения перспектив развития в педагогической мысли Беларуси. Его использование научно целесообразно ввиду изучения истории частного явления в контексте общей истории отечественной педагогической мысли.

Системный подход обеспечивает полное и глубокое изучение теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в единстве и системности его конститутивно-регулятивного, ценностно-целевого и содержательно-процессуального компонентов, позволяет «конкретнее описать признаки основных компонентов в составе изучаемого явления, а также их основные свойства» в исторической ретроспективе [116, с. 16].

Системный подход в синтезе с историко-генетическим трансформирует фрагментарное видение феномена природосообразного воспитания в целостное представление о нем через включение в систему представлений о человеке и природе в их многомерности и многоаспектности. Единство таких методологических подходов обеспечивает выявление специфики развития и формирования исследуемого педагогического явления в его онтологической полноте и целостности, в единстве внешних и внутренних детерминант данных процессов. В рамках историко-генетического и системного подходов устанавливаются тенденции становления и формирования анализируемого педагогического явления, рассматриваемые как устойчивые направления, проявляющиеся на каждом этапе развития педагогического знания в условиях определенного ряда факторов. Соотнесение тенденций развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в истории отечественной и западноевропейской педагогической мысли способствует системному и целостному осмыслению общего и особенного, европейского и национально-регионального в развитии данного педагогического феномена.

Парадигмальные подходы детерминированы теориями и концепциями, обуславливающими социальное развитие человечества. Они позволяют представить историко-педагогический процесс в его спиралеобразности и определяют «парадигмальный портрет и смылосущий каркас исследования, формируют его специфический язык, логику доказательств, обуславливают линии взаимосвязей с фактами и событиями гражданской истории, историей развития культуры и науки и т. д.» [117, с. 45]. Значимость данных подходов для нашего исследования возрастает ввиду его возможностей «периодизировать» развитие изучаемого феномена, «отрешиться от линейно-хронологического восприятия исторического времени, остановить его, создавая диалог между эпохами» [118, с. 92].

Парадигмальными подходами в изучении генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагоги-

ческой мысли Беларуси выступают цивилизационный, аксиологический и культурологический.

Выбор *цивилизационного подхода* в качестве методологического инструментария обусловлен рядом причин:

- возможностями исследовать феномен природосообразного воспитания, включенный в широкий социокультурный контекст, «с учетом специфики ядерных социальных образцов, присущих различным культурно-историческим типам обществ» [119, с. 149];

- важностью выявления источников и причин тенденций развития и специфики исследуемого явления в определенной социокультурной среде;

- необходимостью движения в анализе генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания «от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное к единичному и, наоборот, от единичного через особенное и общее к всеобщему» [120, с. 365–366].

Парадигмальный смысл категории «цивилизация» связан с ее способностью выражать «историцированную природу человека сквозь призму совокупности всех форм его общественной жизнедеятельности» [120, с. 360]. Г. Б. Корнетов с позиций цивилизационного подхода определяет иерархические уровни анализа историко-педагогического процесса («человеческая цивилизация» – «цивилизация-стадия» – «великая цивилизация» – «локальная цивилизация»), которые задают «степень конкретизации педагогических явлений, ту систему социокультурных координат, в которой они должны рассматриваться, соотношение родовых и видовых признаков исследуемых феноменов» [120, с. 95]. В контексте нашего исследования данные уровни позволяют осуществить сравнительный анализ развития идей природосообразного воспитания в западноевропейской и отечественной педагогической мысли, которые соотносятся как «великая цивилизация» и «локальная цивилизация». Последняя, следуя интерпретации Г. Б. Корнетова, отражает «естественно данные в истории единицы, которые, имея как правило, этническую и/или государственную определенность и будучи связанными внутри себя общностью «ядерных» социальных отношений, культурных традиций и идей, образуют специфические социокультурные организмы» [121, с. 95]. Такое сопоставление позволяет выявить общее и особенное в истории генезиса исследуемого педагогического явления. Что касается «цивилизаций-стадий», представляющих этап слияния великих и локальных цивилизаций в «метацивилизацию» планетарного масштаба» [120, с. 363], то они соотносятся с диалогом педагогических традиций в отношении феномена природосообразного воспитания, а их смена позволяет периодизировать общую историю его генезиса и выявлять преемственные связи в развитии.

Аксиологический подход как важнейшее концептуально-методологическое основание периодизации генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания позволяет представить данный процесс через динамику представлений о природе как ценности. Сопряжение законов природосообразности и идеалосообразности свидетельствует об обусловленности феномена природосообразного воспитания доминирующими в определенную эпоху ценностями и делает корректным и целесообразным выбор данного методологического подхода. Бог, человек, естественная природная среда, общество, культура как многообразные проявления природы на различных исторических этапах представляли собой высшую ценность, которая детерминировала в целом мировоззрение человека и, в частности, педагогические взгляды отечественных мыслителей. Аксиологический подход определяет для нашего исследования ценностно-смысловые параметры природосообразного воспитания, которые в условиях исторического развития изменяются и дают основание периодизировать процесс генезиса.

Культурологический подход определяет преемственность педагогических традиций и возможности актуализации историко-педагогического знания в современных социокультурных условиях. Сущность природосообразного воспитания, раскрываемая в ретроспективе культурно-исторического осмысления понятий «природа» и его многочисленных проявлений, включает в себе ценностные основания белорусской культуры X – начала XXI в. Если цивилизационный подход в большей степени исходит из общего и стабильного у народов, то культурологический прежде всего акцентирует внимание на проявлении у них индивидуального и самобытного. В отношении периодизации генезиса данный подход позволяет определить этапы развития и формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания с учетом специфики развития национальной педагогической культуры.

Системность и единство парадигмальных методологических принципов в контексте нашего исследования позволяют раскрыть и оформить посредством инструментальных методологических подходов концепцию генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в целостности и взаимосвязи его системообразующих внешних и внутренних детерминант.

В роли *инструментальных подходов*, которые также служат обоснованию периодизации генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, проведению интерпретационной работы с педагогическими явлениями, в данном исследовании выступают онтологический, феноменологический и компаративный. Они определяют систему средств исследования процесса развития и формирования изучаемого феномена, которая соответствует принятой концептуально-теоретической базе и особенностям предмета исследования.

Онтологический подход ориентирует на семантическую определенность ключевых понятий и адекватное оперирование ими в рамках исследования. В отношении природосообразного воспитания это крайне важно ввиду его многообразных интерпретаций в процессе исторического развития и частого ухода от «первоначальной сущности», ключевой идеи в ее чистом виде, определившей содержательно-смысловое наполнение феномена и причину его появления. Утрата связи с исходным значением исследуемого явления приводит часто к умножению сущностей, от чего предостерегал еще Аристотель, а в Средневековье – английский философ-номиналист Уильям из Оккам, считавший, что «многообразие не следует предполагать без необходимости», отражая в данном тезисе закон экономии мышления» [122, с. 143]. Природосообразность представляет собой общий закон становления человека. При таком подходе онтологическим базисом воспитания выступает закон идеалосообразности, который проявляется «в частных законах идеала цели, содержания, процесса» [123, с. 68]. В то же время зарождение и формирование идей природосообразного воспитания происходило в контексте философского знания и динамично изменяющихся исторических и социально-культурных условий, что определяет связь между его интерпретацией и философией определенной исторической эпохи, характером ее культуры.

Онтологическое основоположение, по мнению современных ученых, касается «понимания природы и закономерностей существования, преобразования и взаимодействия отдельных форм знания в процессе его эволюции» [124, с. 11]. Исследуемый временной промежуток длительностью более десяти веков позволяет проследить процесс зарождения первых идей природосообразного воспитания в отечественной педагогической мысли и их трансформацию в другие формы научного знания. В данном случае мы опираемся на интерпретацию педагогических идей как «конкретных отдельных идей, развивающихся во времени и пространстве» либо самостоятельно, либо через включение в системы, представляющих собой «комплексы педагогических идей, т. е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы» [114, с. 46–47]. При этом важно, что «одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути становится иной» [114, с. 46–47]. Разделяем позицию С. В. Бобрышова о том, что идеи, концепции и теории представляют собой комплексные формы педагогического знания, а также то, что «предметом исследования должны быть не только конечные формы знания (учитывая объективную динамику науки, вряд ли какую-то форму знания можно определить как конечную, корректнее вести речь о знании, данном нам на сегодня), но и его промежуточные состояния» [119, с. 116].

Это, в свою очередь, требует при выявлении периодов генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания определенности в отношении тех форм, в которых выступает педагогическое знание, понимания их динамики и тесной взаимосвязи. В нашем исследовании теоретико-методологические основы природосообразного воспитания прежде всего на этапах зарождения и формирования представлены идеями, которые в дальнейшем самостоятельно развиваются и параллельно трансформируются в другие многообразные формы научного знания.

Феноменологический подход нацеливает на восприятие и интерпретацию историко-педагогического знания как «продукта индивидуального и общественного сознания и опыта», дает возможность определить его различные аспекты как «индексы субъектного понимания» и выявить «индивидуально-исторические траектории» формирования такого знания [124, с. 16–17]. Педагогическая мысль Беларуси X – начала XXI века представлена плеядой мыслителей, педагогов и просветителей различных исторических эпох, что, соответственно, обусловило специфику их мировоззренческих установок, убеждений и ценностей. Согласно феноменологическому подходу, идеи природосообразного воспитания представителей прошлого существуют в нашем рефлексивном опыте как исследователей в границах культурно-исторического бытия данных педагогических идей. Феноменология как учение о явлениях определяет необходимость воспринимать предмет изучения в определенных историко-философском, общественно-политическом и социокультурном контекстах эпохи, обеспечивающих полноту и уникальность проявления феномена. Феноменологическая редукция, в свою очередь, удерживает исследователя от заранее сформированных и обусловленных его научной картиной мира установок относительно изучаемого явления, нацеливая на «беспредпосылочность» познания. Задачей феноменологического подхода в рамках нашей работы является «“постижение” прошлых “жизненных миров” путем их интерпретации в сознании познающего субъекта» [125, с. 513]. Когнитивная стратегия данного подхода заключается в «восстановлении смысла чужой индивидуальности, ее коммуникативной и символической природы посредством аксиологического «вживания» в нее» [125, с. 513].

Феноменологический анализ направлен на анализ опыта субъективного осознания и интерпретации идей природосообразного воспитания, на понимание «другого» как представителя иного жизненного мира. Представляя историю генезиса исследуемого феномена совокупностью его восприятий представителями отечественной педагогической мысли, объектом нашего познания является то, «в чем это сознание и порожденное им действие объективизировалось, то есть исторический источник (продукт культуры, в отличие от продукта природы), определяемый как реализованный продукт человеческой психики [126, с. 20].

Синтез онтологического и феноменологического анализа генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания реализует целостность аналитического процесса в единстве объективного теоретического и субъектно-личностного, индивидуально производного, знания.

Компаративный подход позволяет осуществить сравнительный анализ идей природосообразного воспитания во времени, то есть между этапами его генезиса в Беларуси, что характеризуется как вертикальное сравнение. Соотнесение тенденций развития исследуемого педагогического явления в отечественной и западноевропейской педагогической мысли относится к горизонтальному сравнению, для которого свойственно выявление общего и особенного в рамках одного исторического периода в контексте межнационального пространства [127, с. 56]. Единство вертикального и горизонтального среза позволяет глубоко и полно изучить историю генезиса природосообразного воспитания.

Таким образом, система методологических подходов к исследованию генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси обуславливает поэтапное представление педагогического знания в контексте исторического развития, его содержательно-смысловые приращения и модификации, а также динамику формирования конститутивно-регулятивного, ценностно-целевого и содержательно-процессуального компонентов феномена.

Осмысление природосообразного воспитания как уникального педагогического феномена осуществляется с древнейших времен и до сегодняшних дней. Его идеи находят продолжение и развитие во многих направлениях современной педагогической теории и образовательной практики. В динамике историко-педагогического процесса аккумуляция и систематизация данных идей обусловила формирование теоретико-методологических основ исследуемого явления, которые в каждый период времени детерминированы философско-мировоззренческими основаниями исторической эпохи, типом ее культуры и транслируемыми ценностями. Природосообразное воспитание реализует цель формирования целостной и гармоничной личности и представляет собой направление педагогической теории и практики, основанное на безусловном приоритете гармонизации отношений человека со средой его жизнедеятельности через глубокое познание и следование законам окружающей природы и социобиодуховной природы человека. Природосообразное воспитание основано на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, является результатом синтеза естественно-научного и гуманитарного знания, эмоционального и рационального начал в научном позна-

нии. Заключенные в феномене механизмы переноса знания из одной области в другую определили развитие в целом научного знания о воспитании.

Историография изучения генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в отечественной педагогической мысли отражает особенности формирования научного интереса к педагогическому явлению, а источники исследования формирования и развития явления отличаются многообразием жанров и видов, что обусловлено широким хронологическим охватом.

Методологические подходы к исследованию генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси отличаются системностью и комплексностью базовых (историко-генетический, системный), парадигмальных (цивилизационный, аксиологический, культурологический) и инструментальных (онтологический, феноменологический, компаративный) подходов, эффективных для исследования данного педагогического явления в контексте историко-педагогического процесса.

ГЛАВА 2

ПРЕДПОСЫЛКИ ГЕНЕЗИСА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

2.1 Теоретико-мировоззренческие источники генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси детерминирован теоретико-мировоззренческими источниками, которые представлены философскими и педагогическими идеями и теориями, а также социально-историческими явлениями и процессами. Представляя собой движущую силу и наиболее глубокую причину развития анализируемого педагогического феномена, они определяют различные представления о человеке и окружающем мире, а также необходимости опоры в формировании личности на законы их природы.

В системе таких источников *традиционная педагогическая культура белорусского народа* занимает особое место ввиду своего постоянного и длительного воздействия. Тогда как все остальные источники носят временный характер и проявляются, как правило, на определенных этапах развития педагогической мысли Беларуси, идеи народного воспитания в разной степени в имплицитной либо эксплицитной формах находят выражение в идеях природосообразного воспитания на протяжении всего исследуемого периода [128]. Более того, возникающая практически на каждом историческом этапе необходимость развития национального и гражданского самосознания, обусловленная задачами формирования, а иногда и сохранения белорусского этноса и его государственности, упрочила обращение к коллективному опыту народа, традициям и обычаям белорусов, в том числе и в деле воспитания.

Идеи природосообразного воспитания содержались в опыте народного воспитания еще задолго до научно-теоретического осмысления и обоснования феномена в философско-педагогических трудах зарубежных и отечественных мыслителей. По мнению основателя этнопедагогики Г. Н. Волкова, «природосообразность в народной педагогике порождена естественностью народного воспитания» [129, с. 128]. Исследователь Г. Ю. Беляев считает, что общинное воспитание «всегда и везде в мире нормативно и (почти всегда) природосообразно», а «поэзия народной культуры соприродна, она воспитывает» [28, с. 51]. Ученый исходит из того, что коллективный

характер жизнедеятельности народа обуславливает необходимость в воспитании подрастающего поколения создавать и в дальнейшем опираться на выверенные временем и опытом традиции, нормы и правила, которые ввиду близости народа к природе соотносятся с закономерностями природного мира.

Общая и уникальная история каждого народа обусловила содержательное наполнение идей природосообразного воспитания, методы и формы их практической реализации. Не является исключением и традиционная педагогическая культура белорусов, которая достаточно самобытно, ярко и выразительно отражает сообразность процесса развития и формирования личности с закономерностями окружающего мира. Философ А. И. Зеленков считает, что в национальной духовной традиции белорусского народа сосредоточен оригинальный экофильный потенциал, актуальный в условиях современных поисков коэволюционной модели общества и природы [130, с. 166]. По глубокой убежденности белорусского профессора Э. К. Дорошевича, «аутентичный (имеющийся в естественной деревенской среде) фольклор белорусов наиболее “завязан” на этноэкологических темах (родной земли, процесса вегетации аграрных культур, совместного общественного быта), символично отражающихся в космологических представлениях» [131, с. 115].

С приходом христианства ценность природного мира снижается, однако бережное отношение к нему сохраняется ввиду преобладания в основании религии этического в сопоставлении с теологическим [132, с. 388]. Язычество и христианство, как и любые другие религии, регулировали отношения между человеком и средой, табуировали то, что наносило ущерб окружающей природе и природе человека. При этом понимание природы в язычестве и христианстве имело свои отличия, поэтому в синтезе таких верований наблюдались противоречия: если в язычестве осуществлялось одухотворение и почитание природного мира, а также «всего мирского, прежде всего земледельческого труда» [133, с. 211], то в христианстве природа теряла значимость, так как заключала в себе материальное начало. Противоречия несколько снимались тем, что христианство как монотеистическая религия появилось позже и вынуждено было надстраиваться на уже достаточно устойчивые языческие традиции, создавая, по мнению ученых, единую цельную систему [134].

Природная среда влияла как на формирование национального характера белорусов, так и на их культуру, обычаи, которые имели свои отличия в каждой конкретной местности: «Што сяло, то нораў, што край, то абычай», «Кожнае сяльцо мае сваё нараўцо» [135, с. 293–294]. Академик Д. Лихачёв очень точно подметил, что «у каждого народа свой союз с природой ... и в каждой из этих «этноприрод» свои, своеобразные взаимоотношения природы и человека» [136, с. 34], что, кроме прочего,

указывает на взаимосвязь и взаимопереход идей природосообразности и культуросообразности воспитания. Ученый Ф. Г. Ялалов подчеркивает: «Глубоко осознавая значение принципа природосообразности в образовании, десятки сотни отечественных ученых посвятили свою жизнь изучению биологической природы человека, его физиологии, психики и психологии. Но кроме биологической природы существует и этническая природа человека, малоисследованная, этносоциальная сторона» [21, с. 70]. По его мнению, невозможно построить природосообразное воспитание, не сообразовывая его с этнической природой личности. Профессор вполне обоснованно выделяет принцип этнической природосообразности образования, который опирается на особенности этнической природы воспитанников. Следует отметить, что этническая природа человека, в свою очередь, во многом определяется этнической ментальностью, включающей дихотомию сознательного и бессознательного, расположенную «на стыке природного, социального и экзистенциального» [137, с. 105]. Человек, часто не осознавая, поступает так, как поступали и его предки, задействуя таким образом культурно-генетическую память этноса.

Подчинение всех сфер жизнедеятельности славян законам окружающей природы не исключало проявлений активного творческого начала природы человека. В частности, закономерности в мире звезд не воспринимались определяющими судьбу человека, а носили лишь «предрасполагающий, условно-вероятностный и указывающий характер» [138, с. 24]. Кроме того, считалось, что в людях сосредоточены способности влиять на видимые и невидимые миры через благие поступки и осознание миропорядка. Такие представления обусловили необходимость развития деятельности природы личности и важность совершенствования ее нравственных качеств.

В народной педагогике белорусов идеи природосообразного воспитания проявляются в требовании согласовывать процесс воспитания не только с окружающей природой, но и внутренней природой ребенка, а именно: гендерной, возрастной и индивидуальной. Содержание и методы гендерного воспитания были обусловлены представлениями о мужчине как о главе семьи, физически выносливом и сильном, ответственном и работоспособном хозяине, миролюбивом человеке, что находит отражение в белорусских пословицах и поговорках: «Без гаспадара і дом сірата» [139, с. 99], «За добрым гаспадаром жонка маладзее» [140, с. 120], «Не лаўчыся, сынку, у жывое страляць, а ўмей жывое гадаваць», «Не спяшайся, хлопча, вучыцца страляць, а ўмей сеяць веяць, каваць і гадаваць» [140, с. 127], «Каб табе, хлопча мой, ні панам, ні якім капітанам, а чалавекам быць» [140, с. 122]. Женщина, в свою очередь, должна быть послушной, скромной и целомудренной женой, трудолюбивой хозяйкой, доброй и любящей матерью («Для жонкі дарога адна, проста ад парога

да коміна» [140, с. 118], «Выбірай нявестку не ў карагодзе, а на рабоце» [140, с. 78], «Вазьмі сабе жонку хоць татарку, абы вяла ў хаце гаспадарку» [140, с. 115]), поэтому воспитание девочки имело свои особенности, на что обращает внимание белорусский фольклор: «Гадуй, глядзі, вучы, каб з дзяўчаці не выйшла хлапчаці», «Гадуюш дзяўчыну, шыкуй пярыну» [140, с. 115].

В процессе народного воспитания также учитывались возрастные особенности ребенка. Устное народное творчество белорусского народа ярко свидетельствует о том, что формирование личности необходимо начинать как можно раньше: «Гні дрэва, пакуль гнецца, вучы дзіцятка, пакуль слухаецца» [139, с. 78]. Более того, в некоторых пословицах мы находим попытки определить и охарактеризовать возрастные периоды развития ребенка: «Да году дзіця – як яечка, да трох – як авечка», «Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, да сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка» [140, с. 116]. Согласно народным представлениям, способы и средства воспитания находятся в прямой зависимости от возраста детей и, соответственно, должны варьироваться на каждом этапе их становления и формирования. Г. Н. Волков в одной из своих работ показал, как в зависимости от возраста ребенка в народном воспитании использовались различные фольклорные жанры. Так, согласно ученому, в воспитании детей раннего возраста использовались колыбельные, пестушки и потешки, заклички и приговорки; в период отрочества преимущество отдавали жеребьевкам, скороговоркам, считалкам, дразнилкам, в период юношества – обрядовым и ритуальным песням, песням-гимнам и др. [129]. Проявление индивидуального начала в ребенке, его уникальность, особенности являлись отдельным предметом осмысления в народной педагогике. Обращалось внимание на то, что дети из одной семьи могут отличаться характером и поведением: «Адной маткі не адны дзеткі» [140, с. 113], «Аднаго бацькі і адной маткі няроўныя бываюць дзіцяці» [140, с. 112]. В фольклорных произведениях часто «непохожесть» героя, которая вначале высмеивается остальными персонажами, приносит ему счастье и удачу.

Наряду с традиционной культурой белорусского народа, формирование и развитие теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси определяли теоретико-мировоззренческие источники временного действия, активные на определенном историческом этапе.

В Средневековье важнейшим источником формирования представлений о природосообразном совершенствовании человека на белорусских землях стали идеи византийской философии, которые были опосредованы болгарской культурой и воспринимались через призму восточнославянского менталитета. Кроме того, успешная ассимиляция византийской философии на белорусских землях, по мнению ученых, была связана с ее «обликом именно “западно-восточной” социокультурной программы» [141, с. 7].

Учения византийских философов-богословов (Иоанн Златоуст, Георгий Амартол, Иоанн Дамаскин, Климент Александрийский и др.) отличались прохристианской направленностью и определили, согласно А. Ф. Лосеву, *онтологичность в осмыслении мира* как проявление отчуждения от субъективного и узколичностного; *соборность* как «глубочайшую и интимнейшую потребность каждой отдельной личности», «общее животрепещущее социальное тело, в котором каждая личность не больше как один из бесчисленных органов или клеток»; *общественное подвижничество и героизм* [142, с. 509–510]. По мнению В. Б. Еворовского, такие представления отражали «философию мира, а не субъекта», в которой общегосударственное и общерусское более приоритетно, чем субъективно-индивидуальное [143, с. 110]. Деятельная природа человека находила проявление в общественном подвижничестве, которое связывалось с идеей преобразования социального мира, и прежде всего – через просвещение людей. Традиции соборности и общего блага, а также устойчивые представления об ответственности и ограничении индивидуальной свободы человека в пользу общественно значимого во многом обусловили ценностное отношение человека к окружающему его миру. Более того, связь русского православия с раннеземледельческой религией способствовала проявлению идеи благословения Богом всего живого [144, с. 190]. Принцип «святости твари» определял необходимость формирования у подрастающего поколения бережного отношения к природному миру и природоохранного поведения [142, с. 513]. По мнению А. И. Зеленкова, именно византийская культура способствовала развитию идеи о единстве природы и человека [141, с. 7].

Утверждение христианской веры не противоречило проявлению интереса к природе, который поддерживался произведениями византийских и болгарских философов-богословов. «Христианская топография» (Козьма Индикоплов), «Шестоднев» (Иоанн экзарх Болгарский), «Богословие» (Иоанн Дамаскин), «Изборник» Святослава 1073 г., а также сборники «Физиолог», «Толковая Палая» и др. сохраняли преемственность с античной культурой и включали в себя натурфилософские идеи Демокрита, Аристотеля, Платона, Эпикура и др. В данном случае византийско-болгарское наследие выступало «проводником идей античных авторов в древнерусскую среду» [145, с. 185], в том числе и идей природо-сообразного совершенствования человеческой природы. Согласимся с мнением Г. С. Кнабе, что античная традиция не была постоянно действующим фактором развития культуры и античное наследие не представляло ценности само по себе, а воспринималось через византийскую, а позже – западноевропейскую интерпретации [146].

Средневековая атмосфера углубленной религиозности предопределила развитие интереса к психической природе человека, его сознанию и подсознанию, формированию таких качеств интеллекта, как самоанализ и са-

модисциплина [147, с. 7]. В период вхождения белорусских земель в Великое княжество Литовское (далее – ВКЛ) особое распространение получило византийское учение св. Григория Паламы – исихазм. Оно утверждало ценность человека, его внутреннего мира, индивидуальных переживаний и в огромной степени, по мнению Д. Лихачева, способствовало проявлению интереса к психологии человека, его эмоциональной сфере и личным отношениям с богом [148, с. 28]. Развитие исихазма во многом обусловил проторенессанс с идеями реабилитации «тварного, вещественного, плотского начала путем просветления, одухотворения, возвышения его фаворским светом Божественной энергии» [149, с. 4]. Тело человека начинает рассматриваться в тесной связи с его душой и определяется «не как темница души и препятствие к ее спасению, но как светлая горница, прекрасное обиталище, подлинный храм души, который нужно очистить от нечистот страстей и дурных помыслов, наполнить Святым Духом, под действием которого будут гармонизированы телесное и духовное начала» [149, с. 4]. Подобная связь души и тела находит проявление уже в «Лествице», в мысли о «соединении молитвы с телесным ритмом дыхания и сердца» [150, с. 171–172], что дает основания некоторым современным исследователям относить исихазм к психосоматическим практикам. Также важным в исихазме представляется, как точно отметил Д. Лихачев, достижение «сердечной теплоты путем сведения ума в сердце» [151, с. 73]. Такого рода философия обогащала идеи природосообразного воспитания о формировании целостной и гармоничной личности в единстве духовного и физического, эмоционального и рационального начал.

Христианская антропология как источник развития идей природосообразного воспитания в период Средневековья во многом обусловила их духовно-нравственную направленность. Для произведений древнерусской литературы, которая носила преимущественно учительский (просветительский) характер, свойственным было обращение к нравственной проблематике, что в значительной степени способствовало размышлениям человека о своей природе и ее совершенствовании. Связь антропологии с христологией определила центральным вопрос о природе человека как образа и подобия Божьего и способах совершенствования такой природы. Кроме того, уже само по себе христианство утверждало идею равенства всех людей перед Богом вне зависимости от национальности и социального положения, что характеризует его как гуманистическую религию. Христианские идеи равенства и братства определяли ценность социальной активности и взаимодействия между людьми.

Получившие распространение идеи «свободы воли», «самовластия души», «самостроительства» [152, с. 18–19] нашли выражение в представлениях о деятельной и творческой природе человека, а также его внутренних возможностях в совершенствовании собственной личности.

В период Возрождения (XVI–XVII вв.) основным источником развития и формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания выступал гуманизм европейского Возрождения. Ценность данного культурно-исторического явления для отечественной педагогической теории исследователи связывают в первую очередь с осмыслением того, что жизненная энергия человека заключается не во внешнем мире, а в природе самого человека [153, с. 47].

Достаточно обоснованно многие исследователи соотносят Возрождение в Беларуси с явлением Северного Возрождения [154] со свойственными ему идеями нравственного совершенствования и исправления испорченной человеческой природы, обращения к духовному миру человека. На белорусских землях в данный период, подобно северным странам, гуманизм был устремлен к воскрешению демократической религии ранних христиан с ее требованием социальной справедливости. Возрождение первоначального смысла христианства как религии социальных низов повлекло за собой распространение идей демократичности, равенства, братства (Якуб из Калиновки, Мартин Чеховиц, Петр из Ганендза и др.). По мнению современного исследователя В. А. Рыбина, в форме природосообразного воспитания человека находил воплощение демократический идеал, который отрицал сословный характер педагогики и организации общественной жизни. Ученый считает, что природа человека выступала «великой уравнилельницей человеческих способностей и возможностей, на основе которой утверждались общественные начала в общественном сознании и равенство людей в их нравственных потенциях, нравственных возможностях, нравственном достоинстве» [155, с. 20].

Абсолютизация индивидуализма и свободы, представляющих первичные ценности для Западной Европы эпохи Возрождения [156, с. 186], не нашли на белорусских землях широкого распространения. Здесь была ключевой идея личности гражданина, воспринятая из античности и в то же время продолжавшая древнерусскую традицию служения интересам общества и государства. Более того, сложные исторические условия предопределили необходимость национального единства и сплочённости, выступающей как «идентификационная поддержка личности, так и способ самосохранения этноса как общественного целого» [132, с. 385]. В результате развитие идей природосообразного воспитания в контексте становления гражданского и национального самосознания повлекло интерес к природе человека как представителя конкретной нации и общества.

Эпоха Возрождения на территории Беларуси способствовала распространению *античной культуры*, идей и взглядов, заключенных в трудах древнегреческих мыслителей. Как следствие, большую роль в смысловом наполнении феномена природосообразного воспитания сыграло аристотелевское учение о сущности и форме. Согласно философу, существование

вещи состоит в переходе от потенциальной возможности существования к оформленному бытию, в стремлении развить свою сущность в совершенной полноте [49, с. 627]. Природа человека в системе таких взглядов понималась как цель и требовала своего осуществления путем развития, преобразования и завершения, поэтому восприятие вещи в единстве сущности и формы служило важнейшим обоснованием мысли о природосообразности воспитания как условия гармоничного и целостного развития личности.

Особенности понимания исследуемого педагогического явления на геокультурном пространстве Беларуси в период XVI–XVII вв. во многом были обусловлены тем, что рецепция учений античных философов носила творческий характер и осуществлялась в контексте отечественного культурно-философского наследия [157]. Так, особенностью славянского мировоззрения, как утверждают современные ученые, стало отсутствие одной из центральных идей античной философии о едином «космосе» и всеобщем законе его устройства [158, с. 10]. Для древних славян характерными являлись представления о множественности космосов, что сегодня объясняется распространенными в то время взглядами о цикличности, которая лежит в основе создания новых миров [159, с. 128]. Идея множественности космосов опиралась на представления о беспредельности пространства и исходила из философских и религиозных учений гилозоизма и пантеизма, важнейшими положениями которых выступают наделение материи сознанием и ее обожествление. Подобная специфика осмысления окружающей природы обогатила сущностную интерпретацию идей природосообразности воспитания, определяя данный феномен как обусловленность процесса формирования личности закономерностями и свойствами природы в динамике.

Большое влияние на развитие идей природосообразного воспитания на белорусских землях оказал стоицизм. Согласно учению стоиков, для всех живых существ первичное влечение природы есть стремление к самосохранению, сохранению творения в состоянии, соответствующем его природе, поэтому свою истинную природу человек обретает только с развитием задатков, данных ему его природой [160, с. 470]. Только при таком условии человек становится в действительности тем, чем при рождении он был только в возможности. Содержание идей природосообразного воспитания стоики обогатили мыслями о том, что высшая цель человека заключается в стремлении к жизни, не только «сообразной» с природой, но и «согласованной» с нею, так как «сообразна» с природой низшая, животная сущность человека, а «согласована» с ней жизнь, в которой животное начало — только материя, а ее сущность и форма — разум [160, с. 473]. На территории Беларуси в XVI–XVII вв. стоицистическая концепция во многом определила общественную направленность идей

природосообразности воспитания, которая нашла выражение в стремлении индивида к самореализации посредством активной и деятельной общественной жизни на благо собственного народа и государства. Западноевропейская индивидуалистическая интенция здесь имела право на существование лишь в русле стремления к общему благу.

Особое значение для развития изучаемого феномена на белорусских землях имело распространение во второй половине XVI в. эпикурейской философии со свойственными ей идеями отрицания загробного мира и бессмертия души. Важнейшим способом освобождения человечества от страха перед богами и смертью эпикурейцы считали знание законов природы, а условием – свободу. Надеясь человека свободой воли, они находили источник его формирования не во внешнем мире, а во внутренней природе непосредственно самой личности [161, с. 463]. Такие философские воззрения обусловили появление педагогических идей о саморазвитии личности, необходимости организации процесса воспитания человека сообразно его индивидуальным особенностям. Утверждая ценность земной жизни индивида, эпикурейцы в качестве основополагающего выдвигали принцип гедонизма как требования удовлетворения естественных потребностей человека. Как отмечал А. Ф. Лосев, «основной признак эпикуреизма вполне противоположен стоицизму. Если там на первом плане был разум, сообразный с природой, то тут на первом плане ощущение, сообразное с природой» [161, с. 465].

Усиление материалистических тенденций в общественно-философской мысли Беларуси в эпоху Возрождения способствовало появлению атеистических взглядов, апелляции к естественной природе человека (К. Бекеш [162], С. Лован [163], К. Лыщинский [164]). Получает распространение натурфилософия, под которой понимали не только философию природы как предмет своего исследования, но и естественные способы познания законов мироустройства, которые противостояли книжному знанию схоластики и теологическим построениям [165, с. 12]. Сомнению подвергалось все, что противоречило разуму и законам природы. Натурализм, по мнению исследователей, в данный период выступал универсальным принципом истолкования человека и природно-социальной действительности [103, с. 7]. Он обусловил интерес не только к естественным наукам, но и проецированию законов физической природы на воспитание. Появление натурфилософии, как утверждает современный ученый Г. К. Косиков, оказалось «естественной реакцией на отвлеченно-схоластическое знание, ибо в многовековой тяжбе “опыта” и “умозрения”, при отсутствии предпосылок для возникновения экспериментально-математического естествознания, натурфилософия была единственной альтернативой схоластике в рамках теистического миропонимания» [166, с. 15–16].

Формирование культуры Возрождения на белорусских землях в рассматриваемый период опиралось не только на античное наследие, но и на *идеалы религиозного обновления*, что способствовало христианизации античной этики, устранению границ между античностью и христианством, «придавало культурно-философским ценностям общечеловеческий характер, ставило их в зависимость не от веры, религии, социального положения, а от естественной природы, общей у людей всех народов, вероисповеданий, классов» [167, с. 38]. Как отмечает белорусский исследователь В. М. Конон, христианское Средневековье не столько отрицало языческую античность, сколько удерживало и углубляло богатое культурное наследие путем диалектического «снятия» [99, с. 80]. На территории Беларуси такие тенденции были настолько сильны, что большинство ученых-медиевистов отмечают христианизованность гуманистических идей как одну из характерных особенностей, наложивших отпечаток на всю общественно-философскую и педагогическую мысль [168, с. 65]. Существуют также мнения, что только с христианством появилось место для «чувства природы», для любви к человеку и вытекающей отсюда науки о твари» [169, с. 325]. Немецкий философ XIX в. Э. Дюбуа-Реймон справедливо заметил, что «новейшее естествознание, каким бы парадоксом это ни звучало, обязано своим происхождением христианству» [170, с. 29].

Важнейшим идейно-теоретическим источником развития принципа природосообразности стали учения идеологов Реформации (М. Лютер, Ж. Кальвин), которая на белорусских землях была представлена различными протестантскими религиозными течениями (кальвинизм, лютеранство, арианство, пвинглианство и др.). В этих учениях доминирующей для белорусских земель, по мнению исследователей, являлась идея земного служения человека, блага реальной и общественно значимой жизни [171]. Отдавая в процессе воспитания личности безусловный приоритет развитию высокой духовности, реформаторы считали, что это не должно осуществляться в противоборстве с законами биологической природы человека, и в русле подобных взглядов они активно выступали за уничтожение института монашества. Протестантская идеология основывалась на не опосредованной церковью связи человека с абсолютom (Богом), на обновленных раннехристианских идеях, преследующих идеалы равенства и братства, что предопределило демократический характер природосообразного воспитания. Признавая необходимость учета национальных особенностей конкретного народа в деле просвещения и приобщения его к культурным ценностям, представители реформационного движения отстаивали идею перевода богослужения и сакральных текстов Библии на национальные языки народов Европы [172, с. 133]. В середине XVI в. реформированная церковь занимала если не лидирующие, то определяющие позиции в духовной жизни народа ВКЛ, о чем свидетельствует

приверженность многих просветителей, деятелей науки и искусства этому вероисповеданию (Н. Радзивилл Черный, А. Волович, А. Волан, С. Будный, А. Римша и др.) [173, с. 58].

Приход Контрреформации в конце XVI в. обусловил главным образом возрождение средневековых традиций, христианского мировосприятия и частично обновленной схоластики. В учениях идеологов Контрреформации прослеживалась связь с искусством барокко («стиль иезуитов»), для которого свойственны внутренняя сосредоточенность, философствование, психологизм как одна из форм выражения католической культуры [174]. В рамках заданной культурной парадигмы формирование теоретико-методологических основ природосообразного воспитания осуществлялось в сдерживающих для этого процесса условиях. Секуляризация всех сфер жизнедеятельности, характерная для XVI в., в данный период продолжала свое развитие либо в скрытой форме в рамках схоластики, либо в форме открытой борьбы со средневековыми традициями посредством атеистических идей.

Свойственное эпохе Просвещения усиление материалистических тенденций способствовало оживлению натуралистических представлений, основанных на объяснении всего происходящего природным началом. При этом особенностью, отличающей их от античных натурфилософских учений, стало прежде всего замещение понятия цели, присущей объектам и явлениям природного мира, понятием механической причины, что, в свою очередь, стало одной из причин распространения атеистических воззрений и вольнолюбивых настроений. Природа все активнее приобретала статус объекта естествознания и превращалась в «натуру», т. е. естественное бытие явлений природы. Новая наука сместила фокус с идеи неразрывной связи макрокосмоса и микрокосмоса на изучение составных элементов природы, что способствовало дифференциации научного знания и появлению множества областей научного познания.

Развитие педагогической мысли Беларуси в данную эпоху осуществлялось главным образом в контексте западноевропейской традиции. Реценция вначале идей представителей французского Просвещения (Ф. М. Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Л. Монтескье, Э. Б. Кондильяка, Ж. Л. Даламбера и др.), позже – классической немецкой философии (И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шеллинга и др.) подтверждает включенность белорусских мыслителей «в культурный трансфер европейской философской мысли» [175, с. 49]. Их идеи и концепции явились теоретическими источниками развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания на белорусских землях, способствовали прежде всего содержательно-сущностному обогащению данного педагогического феномена, динамике его развития в направлении гуманизации и индивидуализации. О популярности работ Ж.-Ж. Руссо свидетельствуют частые

ссылки на них белорусских мыслителей. А. Снядецкий, основываясь на идеях французского мыслителя о природосообразном воспитании, разработал теорию органических существ и концепцию физического воспитания, которые определяли в формировании личности необходимыми условия свободы и здоровьесбережения, развития физических способностей ребенка, учета его индивидуальной и социальной (этнической) природы. Также в одном из номеров «Полоцкого ежемесячника» (1818, № 2–5) в статье анонимного автора «Заметки о воспитании молодежи» подчеркивалось, что Ж.-Ж. Руссо, начиная с 60-х гг. XVIII в., на белорусских землях является популярнейшим мыслителем. «Вслед за Жан Жаком Руссо, – отмечает автор, – толпой пошли современные авторы, так что теперь нельзя назвать какую-нибудь другую отрасль знания, где бы выходило больше трудов, чем в педагогике» [176, с. 22]. Научные взгляды Ф. Шеллинга нашли очень яркое отражение в лекциях профессора Виленского университета Ю. Голуховского, который указывал на необходимость поиска «связей с творческими силами природы» [176, с. 34].

Широкое распространение философских и педагогических идей И. Канта в Беларуси также способствовало обогащению сущности и содержания природосообразного воспитания. Они получили свое продолжение и развитие в трудах отечественных ученых: И. Быховца, Л. Розвадовского, И. Л. Ширмы, А. Снядецкого, И. Г. Абихта, А. Чарторыйского и др. Суждения немецкого философа о воспитании в его курсе лекций о педагогике, который перевел и в 1819 г. издал в Вильно выпускник Виленского университета Я. Бобровский, определяли необходимость воспитания детей «сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого, т. е. в соответствии с идеей человечества и его назначения как целого» [177]. Также И. Кант продолжал развивать идеи свободного и естественного воспитания, считая свободу ребенка необходимой для научения «пользоваться своими возможностями» [177]. При этом помимо соблюдения законов природы человека, находил важным научить ребенка соблюдать законы, «заложенные в самой природе вещей и требующие неукоснительного исполнения» [177]. Критически относился к искусственным средствам воспитания по причине того, что они, в отличие от природных средств, «вступают в противоречие с естественными путями становления разумного существа» [177], а также отдавал предпочтение естественным наказаниям. Его идеи о реализации естественных потребностей детей посредством различных видов активности, важности сохранения в процессе познания здоровья ребенка и необходимости учета его индивидуально-возрастных особенностей нашли отражение в педагогической мысли и образовательной практике на белорусских землях.

Научный интерес в 40-е гг. XIX в. к гегелевской философии проявился в творчестве Т. Щеневского, Ю. И. Крашевского, Ф. Бохвица,

А. Марцинковского, Э. Желиговского и др. Идеи развития и свободы Г. Гегеля усилили в воспитании вектор на то, чтобы «сделать человека самостоятельным существом со свободной волей» [178, с. 31], что согласуется, по его мнению, как с благом для самого человека, так и для общества.

Распространение в конце XVIII века на территории Беларуси физиократизма обусловило интерес к законам естественной природы как детерминантам различных сфер жизни человека, в том числе и воспитания. Видными представителями физиократизма в Беларуси был И. Стройновский (1752–1815), первый ректор Виленского университета и И. Хрептович (1729–1812) – канцлер ВКЛ, философ и публицист. И. Хрептович был убежден в органичности мира и целостности природы и общества.

Теоретическими источниками развития идей природосообразного воспитания стали идеи представителей студенческих тайных обществ филоматов, «променистых» и филаретов. Эти общества активно развивались в Виленском университете в период 1817–1823 гг. и фокусировались на любви к свободе и человеку, определили важность «безграничного совершенствования личности во всех сферах социальной жизни, и в первую очередь в области нравственности и научных знаний, ... гармонического развития личности в направлении к «лучезарности» [176, с. 28]. А. Мицкевич, Т. Зан, Ю. Ежовский, Ф. Малевский, Я. Чечот, О. Петрошкевич и др. как организаторы тайного студенческого общества филоматов идеалом воспитания видели свободную и сильную личность, способную противостоять социальной несправедливости, что актуализировало идеи деятельной природы человека, ее стимулирования и активизации в процессе его развития и формирования. «Променистые» («лучезарные») и филареты были патриотически настроены и находили важным сохранять историю, фольклор, традиции и обычаи своего народа, а также любить и развивать свой «природный» язык. Понимание важности этнической природы человека определило необходимость опираться в процессе формирования личности на выработанный собственным народом опыт воспитания.

Во второй половине XIX в. в результате секуляризации традиционно религиозной культуры широкое распространение в Российской империи и, соответственно, на белорусских землях получили идеи материалистической философии. В итоге одной из основных стала проблема взаимоотношений философии и естествознания в направлении сближения их законов. А. И. Герцен считал, что «философия, не опертая на частных науках, на эмпирии – призрак, метафизика, идеализм», а «эмпирия... вне философии – сборник, лексикон, инвентарий» [179, с. 99]. Понимание природы как внутренней сущности явления вытесняется осмыслением ее как объекта естественного природного мира. В. С. Соловьев, характеризуя философию

своего времени, писал, что в ней «вместо сущностей явлений, вместо причин и целей – неизменные законы явлений, вместо трансцендентальной философии – положительная наука» [180, с. 185]. Н. Г. Чернышевский определял материализм «антропологическим принципом» и идею о единстве человеческой природы подчинял законам естественных наук [181, с. 166–167].

Такие философские воззрения усилили связь идей природосообразного воспитания с естественными науками и нашли свое продолжение и развитие в педагогической антропологии, яркими представителями которой были Н. П. Гундобин, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, Г. Я. Трошин, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич и др. В ее рамках осмысление идей природосообразного воспитания было смещено в сторону человека. Определяя его детерминантой педагогических целей и рассматривая его природу как биопсихосоциальную, просветители считали важным и необходимым выстраивать процесс воспитания с учетом потребностей, жизненных ценностей и смыслов личности, а также «состояния здоровья и условий жизни ребенка в процессе целостного развития его личностных и природных задатков» [182, с. 9]. Только изучив человека во всех отношениях, считал К. Д. Ушинский, его можно разносторонне и гармонично воспитать: «высказать прежде, что такое человек..., что такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека» [183, с. 175]. Идеи русских просветителей находили широкое распространение на белорусских землях и углублялись отечественными мыслителями: Ф. А. Кудринским, М. В. Родевичем, В. А. Самцевичем, Д. А. Сцепуро и др.

Развитие эволюционных идей, прикладных направлений психологии и экспериментальной педагогики определило важность выстраивания системы воспитания и обучения на основе психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических особенностей ребенка. П. П. Блонский одним из условий реализации целей образования называл необходимость моделировать его на закономерностях возрастного развития воспитанников с учетом их индивидуально-возрастных возможностей [184, с. 178]. Это было обусловлено его убежденностью в том, что «...наряду с растениеводством и животноводством должна существовать однородная с ними наука – человеководство, и педагогика... должна занять своё место рядом с зоотехникой и фитотехникой, заимствуя от последних, как более разработанных родственных наук, свои методы и принципы» [184, с. 298]. Синтез педагогики и психологии, проявившийся в педологическом знании, определил необходимость глубокого понимания и учета в воспитании природы ребенка, а также способствовал проникновению в педагогическую науку методов психологической науки. Педология определила приоритетность задач диагностики особенностей индивидуальной природы ребенка и ее учета в процессе воспитания, была

направлена на «всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем», «изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы и построения науки о воспитании с помощью совокупности, синтеза всех знаний о ребенке» [185, с. 6]. Такие идеи нашли развитие в трудах М. Я. Басова, П. Ф. Каптерева, А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева, Н. Е. Румянцева, Г. И. Челпанова, И. В. Эвергетова и др., на которые, в свою очередь, ссылались белорусские просветители в обосновании идей природосообразного воспитания.

Получившие распространение в конце XIX – начале XX в. космизм и учение о ноосфере в трудах Д. Л. Андреева, В. И. Вернадского, Вл. Соловьева, Н. Ф. Федорова, П. А. Флоренского и др., сыграли большую роль в содержательном наполнении феномена природосообразного воспитания. Данные идеи возникли по причине неудовлетворенности наукой XIX в., которая разъединила природу и человека, превратив его в «стороннего наблюдателя, изучающего мир “извне”», а объединяющую роль оставила религии [186, с. 13]. Новые учения представляли собой результат синтеза философско-гуманитарного и естественно-научного знания. Несмотря на тяготение ученых к одному из этих полюсов, общим и исходным для них было восприятие мира в его органическом единстве, «тождественности друг другу и целому при сохранении их качественности и специфичности» [187]. В отличие от экспериментальных направлений педагогики, детерминирующих воспитание и обучение законами биологической природы человека, представители космической концепции фокусировались на целостности человека с окружающей средой и рассматривали процесс его формирования в контексте мирового эволюционного процесса. В данных идеях просматривается преемственность с античным учением о макро- и микрокосме, их всеединстве и взаимообусловленности. Более того, такие научные взгляды и сегодня находят свое продолжение и развитие в изучении духовно-космического аспекта природосообразного воспитания.

Начиная со второй половины XIX в., с усилением на территории Беларуси революционно-демократических настроений теоретико-методологические основы природосообразного воспитания подпитываются учениями и идеями представителей национально-культурного движения, которые, в свою очередь, актуализируют идеи народной педагогики как важнейшего источника развития природосообразного воспитания. Идея принадлежности человека конкретному народу и нации сфокусировала внимание на этнической природе человека, а демократические тенденции определили природу «уравнительницей» всех людей. Данные идеи в конце XIX – начале XX в. содержательно обогащались работами белорусских педагогов-этнографов (А. Е. Богданович, И. Д. Горбачевский, П. П. Деми-

дович, М. А. Дмитриев, Ю. Ф. Крачковский, И. И. Носович, М. Я. Никифоровский, Е. Р. Романов, Л. К. Сержпутовский, П. В. Шейн и др.), определяющих автономность и самостоятельность белорусского народа, самобытность и уникальность его культуры и педагогических традиций.

Синтез идей свободы и демократии с идеями индивидуализации воспитания, формирующийся на глубокой религиозной основе русской педагогики, обусловил в данный период упор в воспитании на развитие и формирование внутренней свободы и духовной сущности человека, что нашло проявление в природосообразных идеях свободного, гуманистического и космического воспитания.

В конце XX – начале XXI в. развитие теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси определяют такие отрасли научного знания, как философия человека, социальная экология, этика, коррелирующие с вопросами развития природы человека, а также формирования личности, находящейся в гармонии с собой и средой. Это во многом обеспечивается социально-философскими исследованиями, которые осуществляются учеными Института философии НАН Беларуси, а также сотрудниками философских кафедр белорусских вузов.

Угрозы экологического кризиса актуализируют концепции самоорганизации и глобального эволюционизма, глубинной экологии, «нового гуманизма», которые позволяют переосмыслить вопросы взаимодействия человека с миром в контексте коэволюционной парадигмы. Развитие дифференциальной, возрастной, экологической и педагогической психологии способствует психологизации изучаемого феномена. Такая связь с другими науками способствует обогащению теоретико-методологических основ природосообразного воспитания.

Исследования современных белорусских ученых в области философии образования сосредотачивают внимание на ценностно-смысловых аспектах природосообразного воспитания, а работы по педагогической антропологии способствуют обогащению вопросов соотносительности воспитания с природой человека. Этнопедагогика и педагогическая экология углубляют понимание обусловленности воспитания законами этнической природы человека и природы окружающего мира. Феномен природосообразного воспитания, дифференцируясь и определяя в свое время становление и развитие многих отраслей современной педагогической науки, в частности, нейропедагогики, педагогики индивидуальных различий, экологической педагогики, ноосферной педагогики, инклюзивной педагогики и др., в настоящее время «подпитывается» их идеями как самостоятельных наук.

Таким образом, теоретико-мировоззренческие источники развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси задают направленность данному процессу, обуславливают особенности становления и формирования исследуемого

педагогического феномена, выступают движущей силой его содержательно-смысловых приращений и модификаций, определяя таким образом многомерность и многоаспектность явления. Систему теоретико-мировоззренческих источников представляют источники постоянного и временного действия. Их динамика соотносится с историческим контекстом развития и, как следствие, доминированием на определенном этапе идей и теорий, коррелирующих с системой ценностей конкретной эпохи. Традиционная педагогическая культура как теоретико-мировоззренческий источник постоянного действия в имплицитной либо эксплицитной формах проявляется в идеях природосообразного воспитания на протяжении всего исследуемого временного промежутка.

2.2 Факторы формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания детерминирован действием факторов, которые определяли конститутивно-регулятивное, ценностно-целевое и содержательно-процессуальное наполнение исследуемого педагогического явления, а также направленность, тенденции и особенности его развития. Ученый П. А. Соколов справедливо считает, что, «излагая историческое развитие и смену педагогических систем, история педагогики должна не только передать идейное содержание этих систем, но и выяснить, по возможности, те (общественные и личные) условия и влияния, под которыми оно слагалось, а также и те философские корни, общие миро- и жизнепонимания, – эпохи и педагогических мыслителей, – с которыми оно связано» [188, с. 1].

Факторы формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания представляют собой целостную систему детерминант, охватывающих как различные сферы жизни белорусского народа и этноса, так и особенности его психического склада и естественных условий бытия. К числу основных факторов мы относим этнопсихологические, природно-географические, геополитические, общественно-исторические и социально-культурные.

Особую группу, на наш взгляд, представляют этнопсихологические, природно-географические и геополитические факторы, которые не всегда явно просматриваются, однако, что самое важное, коррелируют с внутренними причинами генезиса идей природосообразного воспитания и обусловлены связью с природой этноса и средой его жизнедеятельности, что указывает на их исходный вектор от внутренней сущности исследуемого феномена. Данные факторы в отличие от общественно-исторических

и социально-культурных, характеризующихся динамичностью, отличаются относительной неизменяемостью, что позволяет их отнести в группу статических факторов процесса генезиса [189].

Этнопсихологические факторы включают в себя свойства национального менталитета и национального характера белорусов, которые отражают внутреннюю потребность народа в контакте с природным миром и его предрасположенность к гармоничным отношениям с окружающей средой. Национальный менталитет, согласно белорусским ученым, представляет собой «специфический способ мышления, мировосприятия или «мирочувствования», «осознаваемые и неосознаваемые представления, установки и стереотипы социального поведения» народа [190], проявление его «глубинного уровня индивидуального и коллективного сознания, умонастроения, мироощущения, интеллектуально-психологических установок и представлений» [191, с. 14]. Такие свойства формируются на протяжении всего периода существования народа, обуславливают его уникальность и влияют на образ жизни и деятельность.

Воспитание в согласии с природой предопределено у белорусов особым к ней отношением, вызванным во многом устойчивостью языческих традиций, пантеистических и анимистических представлений, для которых свойственно обожествление и одушевление объектов и явлений растительного и животного мира. Этнограф Дж. Фрезер в одной из своих работ подтверждает это историческим фактом: «Когда миссионер Иероним Пражский (ок. 1380–1416) стал убеждать язычников-литовцев вырубить свои священные рощи, толпа женщин убеждала короля Литвы его остановить: разрушая леса, уверяли женщины, он разрушает дом Божий, который ниспослал народу дождь и свет солнца» [192, с. 118–119].

Доминирование на протяжении долгого времени крестьянского образа жизни во многом определило поведенческий код белоруса, который заключается в том, чтобы «...жить не вопреки другим и даже не рядом с другими, а совместно с другими; чувство синхронности, необходимости согласования действий не только в производственно-хозяйственной жизни, но и в бытовой и сугубо личной жизни» [193, с. 121]. При этом коллективистические ценностные ориентации этноса, сформированные преимущественно в эпоху язычества и христианства, гармонично сочетаются с индивидуалистическими, активно развивающимися в период Ренессанса. Такой синтез проявился в белорусской культуре в стремлении к самосовершенствованию и собственному счастью, однако в рамках общего блага. В воспитании это отразилось в необходимости формирования у человека как социально значимых качеств, так и развития индивидуальных уникальных свойств его природы, позволяющих быть в контакте с самим собой и окружающей действительностью.

Баланс со средой у белорусского народа также обеспечивается единством рационального и иррационального начал в осмыслении себя

и окружающего мира: «Традиционная культура белорусов не противопоставляет человека обществу (громаде), общество не противопоставляется природе – окружающему ландшафту, растительному и животному миру. Каждый человек обладает теми же качествами, которыми обладают его родичи (как у людей, так и у меня), а предметы природы одушевлены и обладают теми же свойствами, что и люди» [190, с. 79]. Такая слитность и гармония выражаются на эмоциональном уровне и находят выход в чувстве родного и близкого по отношению к природе и людям.

Национальный менталитет проявляется в конкретных свойствах национального характера, который представляет собой «совокупность устойчивых психологических черт, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий представителей той или иной нации [194, с. 102]. Их связь отражается в определении национального характера как «способа выявления (“объективации”) менталитета, его адаптации к конкретным социальным условиям через ценности и содержание культуры» [195, с. 20]. Его основным отличием от менталитета является то, что второй «определяет культурное содержание национальной психики, а характер – форму его проявления в реальном поведении этнофоров» [196, с. 7]. Национальный характер белорусов связывают, как правило, с такими чертами, как «спокойствие, любовь к труду, доброжелательность, толерантность, неприятие зла, жестокости и т. д.» [197, с. 115].

Толерантность как наиболее часто отмечаемая особенность белорусов обеспечивает гармоничные отношения с социальным окружением и заключается в уважительном отношении к другому человеку во всей сложности и многообразии его индивидуальной природы. Такой характер взаимодействия с людьми объясняется как устойчивостью крестьянского образа жизни, так и формированием народности в условиях многонационального и многоконфессионального населения, что способствовало развитию терпимого отношения к другим. Кроме того, толерантность всегда выступала для белорусов, с одной стороны, условием, с другой – эффективным средством адаптации народа к постоянным изменениям социокультурной среды, к непростым политическим и историческим событиям, которыми насыщена история белорусского этноса. Высокие адаптационные возможности, в свою очередь, позволяли регулировать взаимодействие со средой.

Некоторые исследователи отмечают интровертированность характера белорусов, и, как следствие, сфокусированность на себе и своем внутреннем мире, склонность к размышлениям и одиночеству [198], что, по сути, свидетельствует об их способности рефлексировать, быть в контакте со своей собственной природой, потребности проникать в глубины своего внутреннего мира. Баланс со средой во многом сохраняется благодаря умеренной автохтонности народа и его предрасположенности к тради-

ционализму, которые, в свою очередь, стали результатом «многовековой жизненной направленности на эволюционное бытообживание меняющегося мира посредством постепенного преобразования и дополнения наследуемых традиций (ломка последних недопустима!)» [199, с. 32].

В наименьшей степени определяют тесную связь белорусского народа с окружающей природой *природно-географические факторы*. Еще Л. Н. Гумилев в пассионарной теории этногенеза указывал на зависимость черт национального характера от климатическими условий географической среды этноса [200, с. 29]. Э. С. Дубенецкий раскрыл и обосновал такого рода связь у белорусов: «белорусская природа лишена резких переходов от одного рельефа к другому..., что в конце концов предопределило формирование человека с таким же “округлым”, уравновешенным характером. Поэтому в отличие от многих горских народов белорусы менее энергичные, более спокойные и рассудительные» [198, с. 31].

Особенности географической среды и природно-климатических условий обуславливают менталитет этноса, род занятий и в целом культуру народа. Убедительным аргументом такой связи выступает выявленная Л. Н. Гумилевым закономерность о том, что «взаимодействие человечества с природой в сфере географической среды осуществляется именно через этнические коллективы [201, с. 78]. Сельскохозяйственная деятельность стала ведущей для белорусов, способствовала формированию чувства любви и трепетного отношения к родной земле, усиливала и без того тесную ментальную и эмоциональную связь с природой, подчинив все сферы жизни человека природным закономерностям. Жизнь среди лесов, болот и озер, которые занимали в предшествующие столетия большую площадь белорусских земель, предопределила необходимость приспособления к такой среде, подчинения жизни человека законам природного мира. Богатство окружающей среды, ведение хозяйства требовали знаний об особенностях растительного и животного мира, что нацеливало на их внимательное изучение, выявление посредством наблюдения закономерностей природы.

Геополитические факторы генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. включают в себя особое геополитическое пространство формирования этноса. Пересечение западной и восточной цивилизаций и, соответственно, влияние различных традиций, культур и вероисповеданий во многом обусловили содержательно-смысловое наполнение и направленность рассматриваемого педагогического феномена. Технократизм, рационализм и индивидуализм западной культуры определили приоритетное место человека в мире природы, важность раскрытия и выражения его индивидуального начала, а также развития интеллектуальной сферы личности. Восточная культура, основанная на традициях коллективизма, обусловила

необходимость актуализации прежде всего социальной природы ребенка и формирования у него нравственного сознания. Также характерные для восточного типа цивилизации интуитивность и некоторая иррациональность определили в воспитании приоритетность развития эмоционально-чувственной сферы личности. Отношения с миром на Западе носят «характер перманентной экспансии в природу с целью ее преобразования и потребления ресурсов биосферы», в то время как на Востоке человек видится элементом космического целого, совершенствование которого основано на «благоговейном трепете перед гармонией мироздания» [141, с. 4]. Синтез противоположных западной и восточной ценностных систем и ориентиров, их сопряжение и взаимообусловленность стали причиной, с одной стороны, нестабильности развития белорусской культуры в целом, с другой – проявления богатства воспитательных идей, транслирующих разное и зачастую противоположное отношение к миру и человеку.

Различные формы национальной государственности, нахождение белорусских земель в период X – начала XXI в. в составе Древней Руси, ВКЛ, Речи Посполитой, Российской империи, СССР также определили воздействие многообразных культур и политических интересов на развитие явлений педагогической культуры, что способствовало распространению всевозможных подходов в осмыслении феномена природосообразного воспитания. Связь и взаимовлияние педагогической мысли белорусского и русского (Ф. Косой, А. Курбский, И. Федоров, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.), украинского (К. Острожский, К. Сакович, К. Транквиллион-Ставровецкий и др.), польского (Я. Кохоновский, С. Ориховский, А. Моджевский, Н. Рей, Г. Коллонтай и др.), литовского (И. Бреткунас, М. Мажвидас и др.) народов на разных исторических этапах стимулировали процесс взаимопроникновения и взаимообогащения воспитательных традиций и непосредственно идей природосообразного воспитания. Заметим, что такая особенность, наряду с положительными эффектами для развития данного педагогического явления, осложняет для современного исследователя выявление непосредственно национальной специфики осмысления феномена.

Группа динамических факторов генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания представлена движущими силами данного процесса, заключенными в исторических, политических, социально-культурных событиях жизни белорусского общества, начиная с X в. и завершая настоящим временем.

Общественно-исторические факторы обусловили ход и динамику развития идей природосообразного воспитания, а также определили конечные результаты данного процесса. Согласно Г. Б. Корнетову, «... чрезвычайно важно зафиксировать контекст того, как та или иная идея возникла, не просто в каком историческом периоде, а в рамках каких

событий, в привязке к какому месту или людям, каков был путь ее оформления в ту или иную когнитивную целостность, как научные идеи следовали друг за другом во времени, как параллельно существовали в разных педагогических пространствах, как взаимодействовали с социальной средой» [123, с. 30]. Исследование природосообразного воспитания в общем контексте исторического и социокультурного развития Беларуси позволит прежде всего поднять уровень системности и диалектичности представления данного педагогического феномена, раскрыть структурно-функциональные и причинно-следственные связи его проявления.

Исторический период X–XIII вв. связан с нахождением белорусских земель в составе Древнерусского государства и сопутствующих этому условиям становления государственности и формирования социально-классовой структуры феодального общества. Данные явления обусловили необходимость развития у человека социальной природы и значимых качеств прежде всего для общества и государства. Большое значение для становления культуры и философско-педагогической мысли также имело развитие городов, ремесел и торговых отношений с другими странами. Налаживание международных отношений и активизация культурно-общественной жизни определили распространение в Древней Руси многочисленных религиозных и философских учений.

Внешним фактором, определяющим формирование идей природосообразного воспитания в Древней Руси, стало принятие христианства и его утверждение как общегосударственной религии (988 г.). Оно транслировало культуру и укореняло традиции Римской империи, которая считалась одной из величайших цивилизаций Древнего мира. Такая связь с наследием Византии способствовала развитию просвещения и образования, распространению в Древнерусском государстве культурных ценностей европейских стран, в которых христианство уже долгое время являлось официальной религией.

Начиная с XIV в., вхождение белорусских земель в состав ВКЛ способствовало, по мнению ученых, «становлению базовых национальных ценностей образования и воспитания в полиэтнической, поликультурной и поликонфессиональной системе образования» [202, с. 15]. Такое историческое событие для развития идей природосообразного воспитания положило начало осмыслению вопросов национальной природы человека и ее учета в формировании личности. Нахождение белорусских земель в составе ВКЛ, а с 1569 г. – Речи Посполитой создавало возможности для контакта с европейскими странами и способствовало культурному и социально-экономическому росту. Как утверждает С. А. Подокшин, был достигнут настолько высокий уровень развития, что «оказались возможными не только ассимиляция достижений европейского Ренессанса, но и разработка самобытных, оригинальных отечественных духовных ценностей, гуманистических идей и концепций» [153, с. 22].

Особое значение для развития идей природосообразного воспитания имели тенденции демократизации и индивидуализации, которые нашли проявление также в социально-экономических явлениях и процессах. Урбанизация и появление новых городов создавали благоприятные условия для активизации социальной и гражданской деятельности личности. Магдебургское право, полученное многими городами, позволяло регулировать экономическую деятельность, имущественные права, общественно-политическую жизнь и сословное состояние горожан собственной системой юридических норм, что соответствовало роли городов как центров производства и денежно-товарного обмена [203, с. 358]. Интенсивное развитие городов, ремесел и торговли, возникновение цеховой организации труда и наличие гарантированных государством профессиональных и имущественных прав увеличивало возможности самореализации людей в реальном мире сообразно их природным задаткам и потребностям.

Внимание к человеку усиливалось и в результате перехода от общинного землевладения к подворному (аграрная реформа 1557 г. («волочная помера»)), замены феодальной зависимости сельской общины на индивидуальную зависимость крестьянских семей [204, с. 30–31]. Наряду с негативными последствиями усиления эксплуатации и ростом недовольства среди крестьян, такой переход повлиял на формирование новой системы отношений человека с окружающим миром и с самим собой. Сосредоточенность государства на отдельной семье повышала ее статус и способствовала активизации потенциала в решении задач саморазвития и воспитания, а появившаяся у семьи автономность, в свою очередь, укрепляла ее структуру как системы.

Однако исторический период XVI–XVII вв. отличает неоднородность и сложность реализации возрожденческого гуманизма. Если для второй половины XVI в. характерны появление конституционных свобод, юридических прав, конфессиональный плюрализм и интеллектуальная независимость [205, с. 54], то для второй половины XVII в. – их утрата, и в результате – обострение национальных и гражданских чувств белорусского народа. Обусловили данные явления открытые восстания крестьян против эксплуатации и, как следствие, антифеодальная война 1648–1654 гг., а также затяжной экономический кризис вследствие неурожая. Такие социально-политические события во многом предопределили демократическую направленность идей природосообразности воспитания, которая выражалась в новых представлениях о человеческой природе, детерминирующей процесс формирования личности, а именно, изначальной свойственности ей категорий равенства, нравственно-духовной и правовой свобод. Внутренняя природа индивида все активнее выступала в качестве главного регулятора общественных отношений и явлений.

На формирование теоретико-методологических основ природосообразного воспитания на белорусских землях в эпоху Возрождения

в немалой степени повлияло реформационное и контрреформационное движение. Объединение после заключения Брестской унии (1596 г.) православной и католической церквей в единую греко-католическую (униатскую), по мнению исследователей, «способствовало укоренению в белорусском самосознании (хоть на тот момент и в латентной форме) представления о возможности особого исторического и культурного пути, не являющегося ни однозначно «западным», ни однозначно «восточным», а сочетающего культурные характеристики Востока и Запада, и потенциально способного к посредничеству между цивилизациями» [132, с. 388].

Конец XVII в. сопровождался разделением Речи Посполитой (1772 г., 1792 г., 1795 г.) и включением белорусских земель в состав Российской империи, что стало началом борьбы за национальное возрождение. Формирование отечественной педагогической мысли на территории Беларуси с этого периода осуществлялось в условиях, с одной стороны, национального возрождения, с другой — деполонизации белорусско-польских губерний и усиления русификации, особенно проявившихся после подавления восстания 1863–1864 гг. Такие тенденции, в свою очередь, обусловили обращение к национальной и этнической природе человека, находя в ней сообразующее начало для воспитания. После буржуазно-демократической революции 1905–1907 гг. на фоне дискуссий о реформах российской системы образования формируется национально-просветительское движение, которое усиливает интерес к национальному.

Дальнейшие исторические события после 1917 года, долгие поиски и пробы национальной формы государственности привели к созданию в 1922 г. БССР и формированию педагогической мысли на основе марксистско-ленинского учения, что определило для феномена природосообразного воспитания вектор на социоцентрическую модель формирования личности. После распада Советского Союза (1991 г.) Республика Беларусь, получив независимость, продолжила опираться на богатый педагогический опыт советского периода своей истории. При этом появившиеся возможности изучения педагогических идей и практического опыта зарубежных стран способствовали внедрению новых воспитательных подходов, отличавшихся, в первую очередь, своей индивидуалистической направленностью.

Социально-культурные факторы определяют важность процессов и явлений социальной и культурной жизни белорусского народа в формировании идей природосообразного воспитания. Принятие христианства обусловило зарождение на белорусских землях педагогической мысли и появление первых школ, что стало определяющим для развития идей природосообразного воспитания. С одной стороны, теоретические воззрения мыслителей о природе окружающего мира, природе человека и их

согласованности в процессе формирования личности определяли подходы к практической реализации природосообразного воспитания в учебных заведениях, с другой – практический опыт школ обогащал теорию природосообразного воспитания. Направленность педагогической мысли на протяжении исследуемого периода менялась ввиду обусловленности исторической динамикой ценностей и идеалов. На белорусских землях в период Средневековья произведения просветителей, которые преимущественно являлись представителями церкви, отличались «учительным» характером и духовно-нравственной направленностью.

Экономические, политические и культурные потребности общества и государства в эпоху Возрождения вызвали необходимость расширения сети учебных заведений и повышения в них качества учебно-воспитательной работы. Интенсивный рост количества образовательных учреждений и активно используемые коллективные формы воспитания стали важнейшими предпосылками появления новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

Значительный толчок этим процессам придавало наличие многочисленных конфессиональных течений и религий (православие, католицизм, униатство, протестантизм, иудаизм и мусульманство) [206], которые стремились привлечь как можно больше сторонников путем открытия школ [207; 208; 209; 210; 211].

Немаловажное значение в разработке идей природосообразного воспитания имела конкуренция между учебными заведениями, что стимулировало педагогов к поиску и внедрению в учебно-воспитательный процесс новых эффективных идей, подходов, методов и средств. Развитие природосообразного воспитания в условиях подобного межконфессионального соперничества свидетельствует о том, что реализация его идей обуславливает эффективность процесса воспитания.

Активизация процессов развития педагогических подходов в образовании и воспитании в немалой степени объясняет тот факт, что основатель природосообразной педагогики Я. А. Коменский проявлял интерес к учебным заведениям, функционирующим на территории Речи Посполитой. В течение 28 лет он изучал их опыт и использовал многие идеи в обосновании своих природосообразных педагогических идей [212].

Число людей, транслирующих педагогические идеи на белорусских землях в XVI–XVII вв., увеличивалось за счет лиц, обучавшихся за рубежом и имевших возможность обогатить отечественные достижения путем приобщения к европейскому педагогическому опыту. Получив образование в университетах Праги, Кракова, Лейпцига, Виттенберга, Вюрцбурга, Ростока, Гейдельберга, Бамберга, Майнца, Марбурга, Грейфсвальда, Тюбингена, Франкфурта-на-Одере, Граца, Базеля, Цюриха, Женевы, Лювена, Лейдена, Страсбурга, Орлеана, Парижа, Перуджи, Болоньи,

Сиены, Падуи, Рима [213], возвратившись на родину, они способствовали распространению гуманистических идей свободы, демократии, права как естественных условий жизнедеятельности и базовых потребностей человека.

Особо значимым фактором развития просвещения и педагогических идей, в том числе и природосообразного воспитания, стало возникновение книгопечатания и библиотечного дела. Основателем восточнославянского книгопечатания выступил белорусский гуманист-просветитель Франциск Скорина. К середине XVII в. только на территории современной Беларуси уже функционировало 22 типографии [214, с. 245]. Большую роль в распространении литературы играли магнаты, шляхта, которые привозили книги из-за границы и создавали частные библиотеки. Особого внимания заслуживают библиотеки Радзивиллов, Слуцких, Хадкевичей и др. Секуляризация общественного сознания способствовала развитию естественных наук, нарастанию интереса к законам природы. В результате, большим авторитетом пользовались трактаты Аристотеля, Цицерона, Платона, Плутарха, «Естественная история» Плиния Старшего, сочинения Э. Роттердамского, А. Ф. Моджевского, Я. А. Коменского, М. Монтеня, М. Лютера, Ф. Социна и др. Проецирование законов физической природы на различные социальные явления, в частности, воспитание, нашло отражение в материалистической интерпретации идей природосообразного воспитания.

Развитие идей природосообразного воспитания на белорусских землях в эпоху Просвещения было во многом обусловлено образовательными реформами Речи Посполитой, осуществляемыми Эдукационной комиссией – первым в Европе Министерством просвещения [215]. Как высший государственный орган в области просвещения комиссия на законодательном уровне лишила церковь влияния на школу. При этом ориентация со стороны государства на светскость, запрет на преподавание в учебных заведениях теологии не означало атеистической направленности образования, хотя создавало для этого условия [216, с. 30].

После разделов Речи Посполитой и присоединения белорусских земель к Российской империи, которые стали, по сути, ее западнорусскими губерниями, осуществляется политика, направленная на внедрение русской культуры и православной веры, непризнание автономности белорусского этноса, его культуры и национальных традиций. Противостояние таким тенденциям со стороны белорусского народа нашло выражение в «популяризации культурно-этнографического наследия белорусского народа, организации «тайного» обучения на белорусском и польском языках», «демократизации школьного дела и обучении на родном языке», «разработке концепции белорусской национальной школы» [202, с. 13]. Идеи национального возрождения обусловили развитие традиций народной педагогической культуры белорусов, что,

в свою очередь, способствовало активизации осмысления этнического аспекта природосообразного воспитания. Как утверждают ученые, в данный период на белорусских землях «народная педагогика ... оставалась единственным средством воспитания национального сознания белорусского народа [202, с. 30]. Движение за белорусскую школу в начале XX в. усиливало интерес к народному воспитанию, пронизанному идеями природосообразности.

В конце XX – начале XXI в. система образования Беларуси ориентирована на «формирование новых природосоциокультурных отношений охранно-созидательного типа между человеком, обществом, природой» [217, с. 97], что создает условия для дальнейшего развития идей природосообразного воспитания. Активно себя проявляют тенденции демократизации, гуманизации и индивидуализации образования, обусловленные глубоким уважением к человеку и интересом к его природе. С. А. Пуйман связывает эффективность образования во всем мире, в том числе и Беларуси, с «учетом национальных, этнических, социальных, религиозных и иных различий» [218, с. 27]. В то же время, по мнению белорусского ученого, важно формировать «толерантное отношение к иным расам, религиям, социальным устройствам и культурным традициям», что возможно в контексте поликультурного и интернационального воспитания [218, с. 27]. Такие тенденции обуславливают развитие идей сообразности как с групповыми различиями человека, так и проявлениями общечеловеческого.

Таким образом, выявленные факторы охватывают различные явления и процессы социальной, политической и духовной жизни Беларуси в период X – начала XXI в. Они представляют собой движущие силы формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в динамике историко-педагогического процесса, отличаются системностью и комплексностью, что позволяет всесторонне и глубоко представить внутренние и внешние детерминанты, определившие особенности и тенденции развития феномена в педагогической мысли Беларуси.

2.3 Периодизация развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Изучение генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания сопровождается выявлением многочисленных и разнообразных идей феномена, а также источников и условий их возникновения и развития в педагогической мысли Беларуси на протяжении длительного временного промежутка, составляющего более

десяти столетий. Это требует включения значительного объема историко-педагогического материала, что, представляя важнейшее условие для исследования, в то же время, затрудняет видение целостной и системной концепции генезиса педагогического явления, динамики и тенденций его формирования. Таким образом, возникает необходимость, в первую очередь, хронологически упорядочить полученные в ходе научного поиска данные. Методологическим инструментом решения такой задачи является периодизация. Она позволяет систематизировать идеи природосообразного воспитания, структурировать их историческое время и представить процесс развития через «деление на временные промежутки (периоды – этапы – стадии – циклы), отражающие качественные состояния изучаемого явления» [219]. Также, опираясь на трактовку периодизации А. В. Бармина как компонента «моделирования (реконструкции) событий и процессов прошлого» [220, с. 18], считаем важным воссоздать историческое пространство формирования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси в рамках каждого из обозначенных периодов, что синхронизирует проявления исследуемого феномена и их исторического контекста. Возможности периодизации в нахождении «некого общего знаменателя» и объяснении «логики исторической динамики» [221, с. 133], на что указывают современные ученые, в свою очередь, позволяют установить закономерности и преемственность развития идей природосообразного воспитания в их исторической ретроспективе и перспективе. Генезис в единстве и целостности процессов возникновения, зарождения и дальнейшего развития лишь способствует этому, давая возможность увидеть полную картину его изменений и трансформаций. Обозначенные выше систематизация, структуризация, определение хронологических границ и т. д. как частные методологические процедуры выступают в единстве и целостности в реализации основного замысла периодизации, который связан, согласно современному историку педагогики и методологу С. В. Бобрышову, с созданием «плана генезиса изучаемого явления» [110, с. 28].

Разработка периодизации в рамках нашего исследования обусловлена прежде всего системой внешних по отношению к предмету исследования предпосылок, заключающих существенные для его развития влияния движущие силы. Такой подход объясняется тесной связью между развитием педагогических феноменов и развитием общества, историческими событиями, сопряжением собственно педагогических научных проблем и социальных. На подобную обусловленность указывают исследователи, в частности, Э. Д. Днепров справедливо называл историю педагогики «дочерней отраслью не только педагогического, но и исторического знания» [59, с. 49], а В. Я. Струминский считал, что «разработку специального предмета истории педагогики нельзя оторвать от изучения

материалов общеисторических дисциплин, как и само педагогическое движение нельзя оторвать от всего исторического движения в целом» [222, с. 81]. С. В. Бобрышов, чью позицию мы разделяем, утверждает, что «деление исторического времени существования и развития того или иного феномена или явления как опредмеченной проблемы на определенные периоды и этапы производится в соответствии с исторически значимыми событиями, происходящими, в первую очередь, в социуме» [223, с. 49].

Генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начале XXI в. подвержен влиянию как событий и явлений мировой истории, так и локальных, имеющих отношение непосредственно к истории белорусского народа и общества. Если ход общей истории задавал саму возможность зарождения и развития данного феномена, то отечественная история определяла характер, степень выраженности и динамику проявлений идей природосообразного воспитания. Также процесс генезиса его теоретико-методологических основ детерминирован представлениями о мире, природе и человеке, динамикой их философского осмысления в контексте различных эпох. Сопряженность природосообразного воспитания с идеалосообразностью усиливает зависимость процесса его генезиса от динамики мировоззренческих парадигм и универсумов, репрезентирующих мир [224].

Используемый термин «универсум» позволяет наилучшим образом обозначить мир природы во всем ее многообразии как объект научного познания. Ввиду своего интегрального статуса это понятие синтезирует в себе философские и естественно-научные семантические аспекты феномена природы. Таким образом, идеальная и материальная, естественная и искусственная, внешняя и внутренняя природы, природа человека, природа окружающего мира и т. д. находят общее определение в понятии «универсум». Более того, как отмечает Н. С. Рыбаков, универсум представляет собой «единораздельную структуру, совмещающую в себе особенности единого целого, цельности, и множественного разнообразия, раздельности» [225, с. 4], что соотносится с сущностью природосообразного воспитания, его многоаспектностью и многозначностью. Смена универсумов зависима от динамики стилей мышления исторических эпох, изменений идей и мировоззренческих ориентиров на протяжении периода X – начала XXI в.

Исторический и философский фон влияет на выбор критерия периодизации, который, представляя собой основание для выявления периодов, «упрощает многолинейность и многофакторность исторического процесса» [226, с. 152] и делает возможным необходимый срез генезиса. Критерием периодизации в рамках нашего исследования является ступень генезиса изучаемого явления, отражающая изменения его качественного

состояния, что обусловлено развитием собственно педагогического знания. Еще одним критерием выступает смена объекта сообразности воспитания, движимая динамикой мировоззренческих парадигм. На основе установленных критериев генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси представлен пятью периодами. При этом следует отметить, что границы периодов достаточно условны ввиду того, что изменения в осмыслении педагогического феномена не фиксируются датами, так как имеют отношение к развитию человеческой мысли.

Первый период генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси приходится на эпоху Средневековья, охватывающую X–XV вв. Начало периода связано с зарождением на белорусских землях христианской традиции, утверждающей ценность веры в Бога и необходимость следования религиозным постулатам. Христианство, в свою очередь, способствовало зарождению отечественной педагогической мысли, представленной с самого начала взглядами и идеями просветителей на важность формирования гармоничных отношений человека с окружающим миром. Особенностью развития этих идей была их органичная встроенность в религиозно-философские воззрения и учения ярких представителей педагогической мысли – Даниила Заточника, Климента Смолятича, Кириллы Туровского, Григория Цамблака и др. Ряд идей природосообразного воспитания встречается на страницах летописей и произведений анонимных авторов, сборников «Физиолог», «Пчела», «Толковая Палея» и др.

Подчинение религией всех сфер жизнедеятельности человека нашло отражение в формировании теоцентрической парадигмы педагогического знания: идеи природосообразного воспитания проявляются в следовании формирующейся личности законам совершенной идеальной природы, заключенной в Боге. При этом такие представления не входили в противоречие с еще сохраняющейся во многом языческой культурой Античности и опорой в воспитании на законы естественной материальной природы. Многие проповедники, богословы и книжники-философы, транслируя христианскую культуру, обращались к идеям язычества и ссылались на античных авторов, что во многом объясняется преемственностью культур и идей, а также, согласно М. М. Бахтину, возможностью их сосуществования ввиду непрекращающегося диалога [227]. Кроме того, свойственная белорусской культуре устойчивость народной фольклорной традиции, пронизанной славянскими языческими верованиями, несмотря на доминирование христианского мировоззрения, также определяла важность подчинения воспитания законам естественной природы. Точкой соприкосновения языческой и христианской культур стало по сути обожествление природы, однако в первом случае – материальной природы и ее объектов, а во втором – идеальной природы в образе Христа.

Данный период в контексте исторических событий Беларуси приходится на время нахождения белорусских земель в составе Древней Руси, а с XIV в. – ВКЛ, что также повлияло на развитие идей природосообразного воспитания. Непосредственно с XIV в. в трудах просветителей начинает просматриваться интерес к социальной среде как искусственной создаваемой человеком природе, что было вызвано активным формированием в период ВКЛ белорусского этноса и его государственности. Происходит зарождение предпосылок для синтеза идей природосообразного воспитания с идеями следования в нем законам социального устройства, что наиболее ярко и выразительно проявится в эпоху Возрождения.

Второй период генезиса характеризуется возрастающим интересом представителей педагогической мысли к личности человека, импульс чему задавали ренессансные интенции эпохи Возрождения, которые на белорусских землях проявились именно в XVI–XVII вв. Вызревшие в рамках философско-религиозных воззрений идеи природосообразного воспитания начинают осмысливаться как собственно педагогические идеи и находят свое проявление в развитии теоретических представлений о природосообразном воспитании как педагогическом феномене. В данный период такие идеи получили развитие в работах С. Бекеша, С. Будного, А. Волана, Н. Гусовского, Л. Залусского, Л. Зизания, С. Кошутского, М. Литвина, С. Лована, Я. Намысловского, А. Олизаровского, С. Ориховского, М. Сарбевского, Ф. Скорины, В. Тяпинского, М. Чеховица и др.

Средневековые теоцентрические представления о человеке и окружающем мире оставались достаточно устойчивыми, однако начинали транслироваться в тесной связи с антропоцентрическими идеями. Человек наряду с Богом стал выступать творцом окружающего мира, чему во многом, как ни парадоксально, способствовала непосредственно сама религиозная система знания, которая в системе мироздания центральным определила Бога в человеческом облике. Бог иерархически воспринимался выше человека и все еще выступал источником всего сущего. Распространение ренессансных идей на территории Беларуси обусловило смену средневековых мировоззренческих ориентиров, в результате которой Бог как первосоздатель, на протяжении долгого времени противопоставляемый своим творениям, в том числе и человеку, начинал в них активно воплощаться [165, с. 94]. Как подчеркивает современный исследователь В. Д. Литвинов, подобное обожествление материального мира способствовало утверждению ценности земного бытия и сближению понятий создающей природы (Бога) с природой созданной (миром) [228, с. 232].

В контексте теоантропоцентрической парадигмы осуществлялось развитие идей природосообразного воспитания. Деятельная природа человека в условиях земной жизни воспринималась белорусскими просветителями через создание культуры, социальных норм и законов, которые

представляют собой искусственную природу. В результате идеи природосообразного воспитания начинают интерпретироваться через сообразность этого педагогического процесса с творческой природой человека и ее проявлениями в социальной среде.

В данный период белорусские земли находятся в составе ВКЛ, а с 1569 г. – Речи Посполитой, что определило приобщение к традициям европейской педагогической культуры, отличающейся индивидуалистическим характером. С конца XVI в. активное контрреформационное движение привело к сдерживанию ренессансных идей и повлекло за собой возрождение средневековых традиций, актуализацию ценностей христианского мира и идей сообразности воспитания с природой от Бога. Однако такое искусственное сдерживание не могло помешать естественному зарождению научной мысли и проявлениям атеистического начала в понимании идей природосообразного воспитания.

Третий период генезиса относится к XVIII – 30-м гг. XIX в. – времени, когда на белорусских землях получили распространение идеи эпохи Просвещения, провозглашались культ разума и природы, ценность равенства всех людей, их естественного права на свободу. Ввиду интенсивного развития наук, прежде всего естественных, природа все активнее приобретала статус объекта естествознания. На общественные явления стали проецироваться законы естественной материальной природы. Такие процессы находили выражение в дифференциации универсального целостного знания, вытеснении синтеза анализом, а в сфере воспитания проявились через его индивидуализацию и психологизацию. Изучение познавательных психических процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения и др.), их функций и возможностей развития когнитивных способностей у человека обусловили интерпретацию идей природосообразного воспитания в тесной связи с психологическим знанием, которое стало одним из источников развития исследуемого феномена. При этом научные выводы мыслителей были не лишены теологических и философских построений ввиду того, что психологическая наука лишь начинала свое становление, которое на белорусских землях дополнительно сдерживалось контрреформационным движением и актуализацией религиозных ценностей.

Развитие идей природосообразного воспитания осуществлялось в контексте природоцентрической парадигмы, детерминирующей процесс формирования личности общими законами материального физического мира, а также законами физической и психологической природы человека. Это положило начало формированию системы научных взглядов и идей, транслирующих природосообразное воспитание как направление педагогической теории и практики и истолковывающих его на основе методологии естественно-научного познания. Такие идеи нашли отра-

жение в наследии белорусских просветителей: Т. Билевича, Ф. Бохвица, Б. Добшевича, А. Довгирда, Г. Конисского, К. Нарбута, Т. Нарбута, А. Скорульского, Е. Снядцкого, Я. Снядцкого, С. Шадурского и др. Генезис самой природоцентрической парадигмы определил внутри периода динамику идей природосообразного воспитания. Для XVIII в. характерными были их интерпретации через согласование с частными закономерностями конкретных природных объектов и явлений, которые при этом сохранили божественную природу, подчиняясь идеям нового естествознания, «истолкованным в духе деизма или метафизического материализма» [229, с. 6]. Для первой половины XIX в. свойственным стало проецирование на идеи природосообразного воспитания элементов историзма и эволюционизма, что способствовало созданию оригинальных концепций и теорий воспитания, примиряющих в природе человека идеальное и материальное начала и рассматривающих его развитие в контексте развития мира в целом. Природосообразное воспитание выражается в сообразности с внешней единой и универсальной природой, однако опосредованной все чаще не божественным началом, а естественными причинами.

В данный исторический период белорусские земли находились в составе Российской империи, что создавало предпосылки для революционно-освободительного движения и актуализации этнического аспекта природосообразного воспитания.

Нижнюю границу *четвертого периода* генезиса (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) определяют изменения мировоззренческих ориентиров и представлений об отношениях человека и окружающего мира, что, по мнению белорусских исследователей, сопровождалось «заменой базовых категорий просветительского мышления Человек – Общество – Природа на другую категориальную сеть: Личность – Народ – История» [230, с. 328]. Субъектом исторического процесса начинает выступать народ как «определенная коллективная индивидуальность, объединенная общим происхождением, общими ценностями и общей волей» [230, с. 329]. При этом индивидуальность отдельной личности мыслится элементом коллективным. Также актуализируется интерес к личностному началу социального поведения человека, который усиливается в советский период истории Беларуси.

Результатом перехода на новый уровень мышления становится осмысление феномена природосообразного воспитания как процесса формирования личности в соответствии с законами искусственно созданной человеком социокультурной среды. В контексте такой социокультурно-центрической парадигмы национальные традиции белорусского народа, общественные нормы и законы государства трактуются как детерминанты поведения и деятельности человека. Принадлежность человека социальным

группам и общностям определяет то, что индивидуальность отдельного человека мыслится элементом коллективной индивидуальности (народа, нации, общества, государства). Интенсивный рост революционно-демократических настроений на территории Беларуси вплоть до начала XX в. привел к поиску научных обоснований демократии в природе человека, которую стали рассматривать «уравнительницей» всех людей, что усилило идеи сообразности воспитания с социально-гражданской и этнической природой личности.

Активный процесс развития социогуманитарного знания способствовал дифференциации идей природосообразного воспитания в педагогических концепциях и теориях, разрабатываемых российскими и советскими учеными на основе методологии социально-гуманитарных наук. Свое осмысление такие идеи белорусской педагогической мысли нашли в работах А. Богдановича, М. Богдановича, Ф. Богушевича, К. Ельницкого, С. Карповича, Якуба Коласа, Д. Кудринского, Янки Купалы, А. Пашкевича, Д. Сцепуро, К. Тихомирова и др.

Нижняя граница *пятого периода* (90-е гг. XX в. – начало XXI в.) приходится на начало кардинальных перемен во всех сферах жизни общества, вызванных перестройкой и распадом СССР, и, как следствие, сменой ценностных ориентаций, повлекших за собой изменение направленности идей природосообразного воспитания.

Данный период характеризуется осмыслением глобальных вызовов для человеческой цивилизации и угроз экологической безопасности, что актуализирует идеи устойчивого развития, коэволюции человека и природы, а также создает условия для становления эоантропоцентрической мировоззренческой парадигмы. В ее контексте природосообразное воспитание представлено процессом формирования личности в единстве с законами природы глобального мира и социобиодуховной природы человека. Центрация на одном компоненте либо составляющем его элементе, в нашем случае – конкретном объекте природы, смещается в направлении связи между человеком и средой как элементами системы.

Свойственное данному историческому периоду усиление интеграции отраслей современного научного знания способствовало тому, что развитие теоретико-методологических основ природосообразного воспитания осуществляется на основе синтеза социогуманитарного и естественно-научного знания, а также тесных связей между отраслями собственно гуманитарного знания, что, в свою очередь, способствует содержательно-смысловому обогащению феномена и выявлению его новых аспектов. Проявляющаяся на предшествующих этапах дифференциация идей природосообразного воспитания в педагогических концепциях и теориях продолжает развитие главным образом в междисциплинарных отраслях и направлениях современной педагогической науки и образовательной

практики: педагогической антропологии (А. В. Пищова, Е. В. Гелясина, А. В. Торхова и др.), этнопедагогике (В. С. Болбас, А. П. Орлова, Е. Л. Михайлова и др.), экопедагогике (О. М. Дорошко, Г. Н. Каропа, Н. В. Самерсова и др.), инклюзивном образовании (Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, В. В. Хитрюк и др.) и т. д. Также на идеи природосообразного воспитания белорусские ученые опираются при разработке теории и концепций нравственно-гуманистического воспитания (Е. И. Белокоз, К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол, И. Ф. Харламов, Е. В. Чекина и др.), вопросов индивидуализации и профилизации образовательного процесса (И. И. Казимирская, А. В. Позняк, В. П. Тарантей, А. В. Торхова и др.).

Таким образом, генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. отражает динамику их зарождения, формирования и развития в отечественной педагогической мысли. Выявленные периоды фиксируют изменения качественного состояния данного педагогического явления в обусловленности его развития динамикой исторических процессов и сменой мировоззренческих парадигм.

Теоретико-мировоззренческие источники развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси выступают движущей силой его изменений в контексте историко-педагогического процесса. Источником постоянного действия выступает традиционная педагогическая культура белорусского народа ввиду ее имплицитного и эксплицитного проявления на протяжении всего исследуемого периода, источниками же временного действия являются: византийско-болгарская культура, христианская антропология, ренессансно-гуманистическая культура Возрождения, античная культура, учения идеологов Реформации и Контрреформации, просветительское движение, социально-философские и педагогические концепции Просвещения западноевропейских просветителей, физиократическое учение, идеи филоматов и филаретов, естественно-научный материализм, антропологические идеи, экспериментальная психология, космизм и учение о ноосфере, идеи представителей национально-культурного движения, концепции самоорганизации, глобального эволюционизма, глубокой экологии и «нового гуманизма», междисциплинарные научные отрасли (этнопедагогика, экологическая педагогика, ноосферная педагогика и др.).

Факторы генезиса теоретико-методологических основ представляют собой систему статических (относительно неизменяемых) и динамических (изменяемых во времени) факторов. В первую группу включены этнопсихологические (свойства национального характера и национального

менталитета белорусов), природно-географические (географическая среда и природно-климатические условия жизнедеятельности белорусов), геополитические (особенности геополитического пространства формирования этноса, обусловленные пересечением западной и восточной цивилизаций, вхождением белорусских земель в состав различных государств) факторы. Вторая группа представлена общественно-историческими и социально-культурными факторами, которые динамичны на каждом этапе развития отечественной педагогической мысли и охватывают значимые для генезиса исследуемого феномена социально-исторические, политические и социально-культурные события.

Впервые разработанная периодизация генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. отражает динамику их зарождения, формирования и развития в отечественной педагогической мысли. В соответствии с выбранными критериями определены периоды генезиса данного педагогического явления, которые соотносятся с зарождением идей природосообразного воспитания в религиозно-философских учениях (X–XV вв.); развитием теоретических представлений о природосообразном воспитании как педагогическом феномене (XVI–XVII вв.); формированием теоретических основ природосообразного воспитания как направления педагогической теории и практики, осуществляемым с опорой на методологию естественно-научного познания (XVIII – 30-е гг. XIX в.); дифференциацией идей природосообразного воспитания в педагогических концепциях и теориях, основанных на методологии социально-гуманитарных наук (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.); развитием теоретико-методологических основ природосообразного воспитания посредством синтеза социогуманитарного и естественно-научного знания (90-е гг. XX в. – начало XXI в.). Каждый из периодов фиксирует изменения качественного состояния идей природосообразного воспитания, детерминированные происходящими историческими процессами и сменой следующих мировоззренческих парадигм: теоцентрической, теоантропоцентрической, природоцентрической, социокультуроцентрической и экоантропоцентрической.

ГЛАВА 3

ТЕНДЕНЦИИ, ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

3.1 Формирование конститутивно-регулятивного компонента природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

В педагогической мысли Беларуси на протяжении всего исследуемого исторического периода осуществлялось развитие идей, транслирующих основополагающие требования к целям, содержанию и организации природосообразного воспитания. Анализ педагогического наследия отечественных мыслителей позволил выявить данные идеи и систематизировать их, исходя из сущности феномена природосообразности, а именно приоритетности законов окружающей природы и социобиодуховной природы человека в процессе формирования личности. Сообразность с ними стала основанием для классификации принципов природосообразного воспитания. Принципы как регулятивы воспитания, обусловленные сущностью педагогического феномена, позволили определить одним из компонентов его теоретико-методологических основ конститутивно-регулятивный. Данные принципы-регулятивы включают в себя метапринципы природосообразного воспитания, задающие методологические ориентиры для его теории и практики, и принципы практической организации процесса формирования личности, отражающие требования как в целом к нему, так и к определенным его компонентам. Такой подход позволяет представить принципы природосообразного воспитания целостно и системно, в их тесной связи и взаимообусловленности. В определении конститутивно-регулятивного компонента как первичного мы также исходим из специфики феномена природосообразного воспитания, который наряду с тем, что обозначает одно из многочисленных направлений педагогической теории и практики, еще и явственно указывает на его выраженную процессуальную направленность, проявляющуюся в «сообразовывании» с образцами и учете их свойств.

Принципы природосообразного воспитания представлены в нашем исследовании двумя группами, каждая из которых включает в себя подгруппы. Принципы первой группы соотносятся с *устройством окружающего мира*, а именно его *структурно-системной* (принципы целостности и иерархичности) и *пространственно-временной* (принципы цикличности, последовательности и непрерывности) организацией. Они в разной степени на каждом этапе генезиса теоретико-методологических

основ природосообразного воспитания находили отражение в педагогической мысли Беларуси.

В период Средневековья (X–XV вв.) философско-педагогическое осмысление *принципа целостности* во многом связывалось с необходимостью формирования личности в единстве с окружающим миром, что было обусловлено христианскими идеями о преобразующем человека единении с Богом и устойчивыми языческими представлениями древних славян о «системности, соразмерности, взаимоединстве и взаимосвязи функционирования мироздания», «единстве мира в многообразии», а также «взаимозависимости человека, общества и Мироздания» [138, с. 4]. Христианская вера была проникнута мыслью: да будет все едино. Духовное единение с Богом определяло равенство всех людей перед ним и ориентировало на проявление солидарности и братства в общественной жизни, что дополняло принцип целостности требованием включения воспитанника во взаимодействие с другими и направленности его деятельности на общее благо. Так, Ефросиния Полоцкая выступала за «утишение всякой вражды» и проповедовала единство всех людей, которое ассоциировала с «единой душой»: «Не бо хотяше видети кого враждующих, ни князя со князем, ни боярина со боярином, ни от простых кого со своим другом, на всех хотяше имети, яко единую душу» [231, с. 17–18]. Задачи совершенствования духовно-нравственной природы человека подчинялись необходимости социальной гармонии и благополучия, о чем также свидетельствует главная христианская заповедь о любви к ближнему своему.

Принцип целостности находил свое продолжение и развитие в идеях об интеграции в процессе воспитания различных элементов природы человека. Митрополит Никифор, определяя частями души человека разум, чувство и волю, обращал особое внимание на их единство и взаимообусловленность в деле воспитания, подкрепляя это предупреждением о том, что разум можно потерять в случае нарушения норм религиозной нравственности, например, когда себя «равным быть Богу возмечтал» и проявил гордость [232, с. 174]. Кирилл Туровский указывал на целостность телесного и духовного в человеке, ставил в один ряд понятия «душа» и «тело», упоминал Христа как врача не только души, но и тела [233, с. 277]. Он обосновывал их целостность тем, что как физическая природа определяет духовную, так и, наоборот, духовный мир человека обуславливает состояние тела. Причинами всех телесных недугов древнерусский мыслитель считал проблемы духовной жизни человека, что современными учеными, психологами и психотерапевтами, занимающимися вопросами психосоматики, определяется научно обоснованным явлением.

В XVI–XVII вв. принцип целостности воспитания продолжает основываться на воззрениях о важности духовной, социальной и личностной интеграции человека. Активный импульс к развитию получают педаго-

гические идеи о необходимости тесной связи воспитания с реальной жизнью. Главный идеолог одного из направлений протестантской веры М. Лютер, чьи взгляды получили распространение на белорусских землях, высказывался по этому поводу: «По моему мненію, мы должны посылать детей въ школу на одинъ или два часа въ день, а въ остальное время должны обучать ихъ ремеслу дома. Желательно, чтобы эти два рода занятій шли рука объ руку» [234, с. 56]. Такие идеи находили практический выход при организации процесса воспитания в протестантских школах, где после двухчасового школьного дня подростки и юноши «могли нести непрерывно и безъ помехъ обыкновенныя обязанности по добыванію заработка на жизненныя потребности» [234, с. 56]. Подобные подходы практиковались в учебных заведениях других конфессий, например, в иезуитских школах учащимся, живущим на квартирах или у родственников, разрешалось зарабатывать деньги на пропитание пением под окнами [64, с. 108], а воспитанникам братских школ – «путемъ выпрашиванія “живности” (водлугъ звычайу жебруючи (выпрашивая) собе поживенья и штуки (куска) хлеба ходили спиваючи въ домахъ розныхъ)» [64, с. 108]. Бедные подростки, бесплатно обучающиеся и живущие в бурсах при братских школах, выполняли различные поручения учителей: копировали и переводили документы, доставляли письма братства адресатам, носили книги и шрифты из типографии на склад [235, с. 169]. Лучшие учащиеся братских школ за определенную плату нанимались гувернерами и параллельно с учебой помогали готовить уроки детям из состоятельных семей, отводили их в школу и т. д. [236, с. 150]. В результате включение в реальную жизнь происходило не через ее имитацию или решение искусственно сконструированных педагогом жизненных ситуаций, что имеет место в современных системах воспитания и подвергается критике ученых и педагогов [15; 237], а естественно, через непосредственное погружение в реальную действительность. Такие педагогические решения способствовали формированию более жизнестойкой и приспособленной к окружающей среде личности, находящейся в единстве и целостности с миром.

В следующий период генезиса интерес к естественному природному миру и его проявлениям в природе человека актуализирует требования контакта в процессе воспитания с объектами природной среды, а также формирования внутренней целостности воспитанника на основе развивающегося психологического и физиологического знания (Г. Конисский, К. Нарбут, Я. Снядецкий и др.). Сенсуализм, получивший распространение на белорусских землях данного периода, усилил идеи развития чувственно-эмоциональной сферы человека и ее взаимообусловленности с интеллектуальной. Наиболее полным и целостным познание окружающей природы и природы человека виделось в единстве чувственного

и рационального познания. Формирование единства с другими людьми во многом поддерживалось ментально устойчивыми идеями соборности и общего блага. Г. Конисский обосновывал необходимость такого воспитания тем, что стремление людей к различным целям и благам не дает им возможности «сойтись в одну общину», приводит к ссорам и войнам, а также не дает человеку «стойкого и устойчивого личного счастья» [238, с. 128].

В 40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в. расширяется понимание природы человека ее этнонациональным и социально-гражданским аспектами, в которых проявляется связь человека с созданной им искусственной средой. П. Ильинский в статье «Учет соотносительной деятельности (поведения) детей школьного возраста» (1924), рассматривая воспитанника как «цельное существо», указывал на необходимость учета в процессе воспитания сформированных у человека связей «с материальной средой, с социальной средой, с сохранением и ростом своей собственной личности», которые «существенны в каждом человеке» [239, с. 47]. Развитию и интеграции этнонациональной и социально-гражданской природы человека, а также включению его в единый социальный организм во многом способствовало воспитание в коллективе и через коллектив. Ф. А. Кудринский детский коллектив называл живым организмом и представлял его структуру, используя приемы антропоморфизации: «Ученики – это вены и артерии класса. Сердцем, дающим жизнь этим артериям, является учитель...» [240, с. 249].

И. М. Соловьев в одной из своих работ демонстрирует типичные для этого времени представления о школе, оперируя понятиями «цельный коллектив», «общее целое», «социальное целое», «школьное общество», «объединенная общим чувством социальная среда», а школьный класс называет «живой частью общего целого», «не обособленным, замкнутым целым» [241, с. 61–65]. При этом ученый считает, что социоцентризм не должен противостоять педоцентризму, опирающемуся на «детские стремления, их практические и умственные потребности», а наоборот, умело с ним сочетаться, чтобы интересы и внутренние потребности детей были направлены на решение социальных задач, что во многом обеспечивается, по его мнению, «атмосферой труда» [242, с. 64]. Связь воспитания с жизнью и трудом содержательно обогатила принцип целостности.

На современном этапе генезиса целостность как принцип природосообразного воспитания находит развитие в преломлении через идеи о многоаспектности природы человека, а также продолжении такой природы в среде, которая характеризуется сложностью и многомерностью. Белорусские ученые К. В. Гавриловец и Т. Е. Титовец, исходя из понимания целостности как «достигнутого согласия между элементами и единения с внешним миром», транслируют важность ориентации педа-

гогических процессов на «активизацию внутренних гетерогенных связей в развитии личности», которая «задействует потенциал человека как целостности» [243, с. 13]. Более того, они считают, что интегрирование отдельных сфер личности (эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и др.) способствует выстраиванию связей человека с внешним миром.

Принцип иерархичности, через призму которого воспринимался мир естественной и искусственной (божественной, социальной) природы, в контексте природосообразного воспитания нашел проявление в определении основополагающей роли учителя в процессе формирования личности воспитанника. На белорусских землях в X–XV вв. это во многом было обусловлено восприятием учителя как посредника между Богом и человеком либо носителя божественного начала, тем более учитывая тот факт, что педагогами, как правило, были люди, близкие к церкви: священники, богословы, проповедники и др. Как утверждают современные исследователи, для христианской традиции в целом характерна «тема учительства, наставничества, “другого” в жизни человека» [244, с. 59], а средневековому способу философствования свойственны «дидактизм, учительство, назидательство» [245, с. 15]. Через работы Иоанна Златоуста транслировались мысли о труде воспитателя как важной миссии, связанной со спасением своих учеников, и о том, что «не может быть искусства большего, чем это. Так как что может сравниться с тем, чтобы упорядочить душу и сформировать разум юноши» [246, с. 172]. Авторитет «наставника», «воспитателя», «учителя» в рассматриваемый период был обусловлен высоким уровнем его духовности, нравственности и образованности, что отличало прежде всего представителей духовенства. Христианский богослов Климент Александрийский, чьи идеи стали одним из источников развития педагогических воззрений отечественных мыслителей, определяя ведущую роль наставника в жизни каждого человека, писал: «Вот истинный мудрец по образу и подобию [Бога]. ... Он воздержан, постоянен, старается жить праведно, господствует над своими страстями; тем, что имеет, делится с другими, по мере сил распространяя вокруг себя добро и словом, и делом» [247, с. 163].

Утверждение на белорусских землях XVI–XVII вв. гуманистической системы ценностей усилило осознание того, что человека может воспитать только человек. Педагог считался одним из самых почитаемых представителей общества, и им мог стать человек образованный и авторитетный. Ф. Скорина был убежден в сложности и ответственности труда наставника, отмечая, что «немногим учителем бывати» [248, с. 105], а С. Будный вовсе считал, что учителя – это «соль земли» и должны «заховуеь людей от духовной гнили» [249, с. 6]. Анализируя роль и место педагога в организации системы образования ордена иезуитов, русский историк просве-

щения XIX в. К. Харлампович утверждал, что «учительство в иезуитских школах было должностью высокой, почётной и ответственной и попасть на неё было нелегко, – труднее даже, чем попасть в орден» [64, с. 100]. Подобным отношением к профессии педагога характеризовались и братские учебные учреждения, о чём свидетельствует то, что в школы в качестве учителей приглашались авторитетные деятели науки, культуры и искусства. В данном случае огромное значение имело то, что учитель выступал для воспитанников образцом для подражания, что, в свою очередь, заключало в себе не прямое, а косвенное, незаметное для ребенка, формирующее воспитательное воздействие, являющееся природосообразным и более эффективным.

Возросший интерес к психологическому знанию и механизмам развития личности способствовал обогащению функций учителя, в частности, осуществлению им психолого-педагогической диагностики воспитанников как более точного и быстрого способа выявления их индивидуального своеобразия. Как утверждает современный исследователь А. Т. Губко, в психологических курсах Киево-Могилянской академии разрабатывались вопросы общей теории психологической науки, конкретных психических процессов и свойств личности [250, с. 92], что, естественно, бралось на вооружение представителями отечественной педагогической мысли и нашло отражение в практике воспитания.

В эпоху Просвещения педагог сохраняет исключительную роль в формировании личности, являясь прежде всего носителем научного знания. Будучи ректором Виленского университета, Я. Снядецкий был убежден в том, что профессора – это «тот источник, от которого в конечном счете все зависит» [251, с. 654]. При этом мыслитель считает важным избегать в общении с детьми прямого воздействия и подавления педагогическим авторитетом, ориентируя на доверительные и уважительные отношения между воспитателем и воспитанником, заключающие возможности формирования внутренней свободы и чувства собственного достоинства личности.

В следующий исторический период генезиса (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) усиливаются гуманистические взгляды на роль педагога в формировании личности. Работы профессора Белорусского государственного университета (далее – БГУ) И. М. Соловьева свидетельствуют о том, что отношения между учителем и воспитанником начинают смещаться в плоскость горизонтальной иерархии. Ученый пишет, что педагог не «маг-дирижер», который управляет детским коллективом и определяет его деятельность, а, наоборот, старший товарищ, который сотрудничает с воспитанниками и лишь косвенно направляет их действия, оперирует понятием «мы» и предоставляет «больше свободы и активности самим детям» [241, с. 61–65].

Интерес к индивидуальной природе ребенка в данный период поддерживается необходимостью его встраивания в общество, что способствовало усилению диагностического аспекта деятельности педагога. Важным является, согласно Ф. А. Кудринскому, помочь ребенку обнаружить свой талант, который необходимо приспособить к жизни [240, с. 247]. Просветитель считал, что сложности у учителя в определении способностей ребенка могут возникнуть из-за нахождения того в условиях группы, что требует от учителя внимательности и наблюдательности [240, с. 247]. Таким образом, авторитет педагога сохраняется задачами, жизнеопределяющими для человека. И. М. Соловьев относил к проблемам, с которыми сталкивается педагог, сложность познания природы детского коллектива, а также «подлинной природы сознательных инстинктов и осознанных чувств детей, подростков и юношей» [241, с. 61].

Современный период генезиса аккумулирует исторически и ментально близкие идеи о важной роли учителя в духовно-нравственном становлении воспитанников. При этом открытость мировому опыту обусловила некоторое изменение функций педагога от педагогического воздействия и руководства к взаимодействию и сотрудничеству с воспитанниками, а также созданию условий для их формирования и развития, что при этом не лишает его функции управления. Как отмечает профессор А. В. Торхова, роль современного педагога отражена сегодня в понятиях «“проектный/STEM–учитель”, “тьютор”, “коуч”, “фасилитатор”, “академический консультант”» [252, с. 62].

Становление и развитие *циклическости* как принципа природосообразного воспитания было обусловлено представлениями о динамичности явлений и процессов окружающей природы. Как утверждает современный ученый А. Я. Гуревич, характерными для народа являлись суждения о циклическом чередовании дня и ночи, времен года, фаз жизнедеятельности организма, смене поколений [253, с. 137], которые ввиду устойчивости языческой культуры проецировались на воспитание. Зачастую возрастные периодизации определялись тесной связью человека с окружающей средой и подчинением процесса его развития общим природным циклам. В «Толковой Палее» это находит отражение в соотнесении времен года с этапами взросления человека. Рождение и младенчество, согласно автору, подобны весне, детство и юношество соответствует лету, зрелость («возраст мужества») соотносится с осенью, а старость с ее болезнями и недугами близка зиме [255, с. 30]. Также автор обращается к образу луны, указывая на связь между сменой ее фаз и динамикой процесса становления личности: «Как месяц растет и светлеет, так и человек в детстве растет и набирается сил; как Луна достигает полноты, так и человек, выросши, достигает совершенной силы; как свет Луны убывает, так и сила человека, день за днем отходящего от совершенства, скудеет

вплоть до смертного часа. Но как Луна возрождается, так и человек о Христе воскресает» [255, с. 31]. В контексте христианских представлений, по мнению ученого В. В. Долгова, рождение человека часто отождествлялось с процессом сотворения Богом Адама [256]. В апокрифе «Сказание, како сотвори Богъ Адама» фиксируются циклы жизни человека: до 10 лет – ребенок («исполнится рождение»), 20 – юноша, 30 – зрелость («свершение»), 40 – средовечие, 50 – седина, 60 – старость и 70 – смерть («скончание») [257, с. 96]. Выделенные семь циклов соответствовали семи дням, проведенным Адамом в раю. Таким образом, цикличность воспитания находила обоснование как через сообразность этого процесса с естественной материальной, так и идеальной природой («от Бога»).

Христианское вероучение способствовало обогащению данного принципа идеями линейного развития мира, которые определили *непрерывность и последовательность* совершенствования духовно-нравственной природы человека. Свое развитие в работах белорусских просветителей получили идеи византийского богослова И. Дамаскина о том, что «все созданное – изменчиво, неизменно же – одно только несотворенное», «все, существующее по причине рождения, подлежит уничтожению, сообразно с последовательностью, принадлежащей природе...» [258, с. 46].

Для второго периода генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси характерной стала смена статической гармонии бытия динамичной картиной мира с присущими ей интерпретациями движения, пространства и времени [259, с. 13]. Отечественными мыслителями высказывались идеи о том, что мир способен развиваться и изменяться. С. Лован как представитель атеистического направления вовсе считал, что возникновение и развитие природы и человека осуществляется посредством не внешней, природной либо божественной силы, а внутренней силы самих явлений: «штоколвек есть на свете, то все само през себе, земля, древо, вода и иншие речи сталосе, и так веки веком будет...» [163]. Польский мыслитель Н. Рей, идеи которого нашли свое отражение в педагогической мысли на территории Беларуси в первой половине XVI в., продолжил традицию просеивания природных явлений на жизнь человека и в образной природосопоставимой форме представил цикличность возрастного развития человека, сравнивая поры года с этапами человеческой жизни: весна – это молодость; пора цветения человека, лето – средний возраст, осень – зрелость, зима – время цикла человека [260, с. 51]. Спустя столетие подобную периодизацию обосновывал и Я. А. Коменский в «Великой дидактике», когда детство представлял весной жизни и наилучшим периодом для образования, юность – летом, возмужалый возраст – осенью, а старость – зимой [53, с. 250]. Также чешский педагог утро ассоциировал с весной, полдень – с летом, вечер – с осенью, а ночь – с зимой, считая утренние часы наиболее

благоприятными для обучения [53, с. 250]. Основатель ордена иезуитов И. Лойола обращал особое внимание администрации и учителей школ на необходимость согласования времени начала и конца занятий с порой года, так как считал, что от этого напрямую зависят успехи учащихся [261, с. 154].

Непрерывность природосообразного воспитания проявилась в требовании постоянного воспитательного воздействия на ребенка. В братских школах к пропускам занятий без уважительных причин педагоги относились с особой строгостью, и веское обоснование этому, с использованием приема аналогий, мы находим в уставе Львовской школы: «знахарь если бы больного в один день лечил, а в другой относился небрежно, вместо лечения ещё больше способствовал его заболеванию...» [262, с. 83]. В данном случае отдельно взятое педагогическое явление рассматривалось в контексте общих законов природы и жизнедеятельности человека, что было характерной особенностью исторического развития педагогического знания. Непрерывность воспитания также обеспечивалась его продолжением во внеурочное время и в семье. По утверждению К. Харламповича, «бурсаки», воспитанники иезуитских коллегий, проживающие на квартирах и в общежитии, находились под особым и «постояннымъ надзоромъ своихъ префектовъ, учителей, да и другихъ отцовъ коллегіи» [64, с. 108]. Согласно уставу Львовской братской школы, смотрители должны были напоминать родителям о том, чтобы дети дома вели себя соответственно школьному распорядку, «показывая всем свою ученость и человечность. А если будет в детях найдено что противное науке, то это должно быть изучено» [262, с. 83].

Требование цикличности, непрерывности и последовательности воспитания нашло отражение в оптимизации системы повторения пройденного материала через фазово-цикловой подход, который и сегодня современными учеными соотносится с феноменом природосообразности [263, с. 56]. В практике иезуитских школ он нашел реализацию через то, что «каждый день начинался съ обзора работы предыдущего дня; каждая неделя заканчивалась повторительнымъ обзоромъ занятій за прошедшіе дни; каждый годъ завершался обзоромъ годичной работы; въ конце концовъ учащійся, предназначенный для деятельности въ ордене, обзревая снова целый пройденный имъ курсъ, преподавая его другимъ» [234, с. 70].

Представитель эпохи Просвещения Г. Конисский уделяет большое внимание категории «движение», определяющей сущность принципов, обусловленных пространственно-временной организацией окружающего мира. Характеризуя движение как «переход из одного состояния в другое» [238, с. 19], «нечто последовательное и непрерывное» и сменяющее друг друга [238, с. 195], просветитель указывает на его универсальность и проявление свойств в любом явлении. При этом отмечает, что движение живых тел обусловлено душой, которую сотворил Бог. Такие представ-

ления способствовали актуализации принципов цикличности, последовательности и непрерывности воспитания, которые, кроме всего, представляли собой условие «достижения разнообразия природы» [238, с. 197], в нашем случае – «природы воспитания».

В период Просвещения принцип непрерывности формируется в контексте естественно-научных взглядов и представляет собой требование следовать в воспитании личности ее органической потребности непрерывного саморазвития. Так, А. Снядецкий указывает на то, что «все живые существа в течение всей жизни непрерывно организуют самих себя, или, что то же самое, вся жизнь является непрерывным и никогда не прекращающимся органическим процессом» [264, с. 665]. Такая интерпретация принципа стала ведущей на последующих этапах генезиса. На современном этапе она нашла отражение в непрерывности образования, предполагающей процесс обучения, формирования и развития личности на протяжении всей ее жизни, что обусловлено не только потребностями природы человека, но и необходимостью постоянной адаптации к стремительно изменяющимся условиям его функционирования. Данный принцип осмысливается в тесной связи с принципом преемственности, его различные аспекты актуализируются в работах многих белорусских ученых.

Принципы природосообразного воспитания второй группы соотнобразуются с *природой человека в целостности и единстве ее видового, родового, группового и индивидуального начал*, соотносимыми с проявлениями в ней общего, особенного и единичного. Сущностные признаки человека как биологического вида определяются его *видовой природой*, которая, с одной стороны, отличает человека от животного мира социальной, наличием мышления, сознания, с другой – определяет его принадлежность к их общему природному (органическому) миру. Митрополит Киевский Западнорусской митрополии Григорий Цамблак, оказавший большое влияние на развитие отечественной философско-педагогической мысли, близость с природным миром объяснял устройством человека: «четырьмя стихиями человеческое естество составляется; четырьмя времени круг лету венчается, и четырьмя ветры вселенная прохладается» [265, с. 770]. В древнерусском памятнике «Палей Толковая» также прослеживается мысль о том, что существуют единые законы для всего природного мира, с которыми человеку необходимо соотнобразовывать свою жизнь и деятельность. При этом указывается и на существование особых законов для каждого природного объекта либо явления, подтверждение чему автор находит в создании этих феноменов, в том, что Всевышний их «разными словами творил» [255, с. 62]. Не отрицая наличия души у животных, мыслитель считает, что она материальна и умирает вместе с телом в отличие от души человека, которая возникла не от вещи или стихии, а создана «самим Богом и по природе почитаема» [255, с. 91]. Ввиду

таких отличий закономерности природного мира не могут абсолютно проецироваться на процесс формирования человека. В воспитании, таким образом, необходимо учитывать как общие для всех природных существ законы, так и специфические законы природы человека как биологического вида.

Анализ идей представителей отечественной педагогической мысли позволил выявить требования к процессу передачи накопленного опыта, обусловленные видовой природой человека. Ключевыми из них являются *апелляция к разуму и сознанию, наглядность, экологичность*. Они определяют то, к каким сферам человека должно быть обращено воспитательное воздействие и степень этого воздействия для человека как природного существа.

В природе человека, согласно работам древнерусских просветителей, проявляется его «животная» (инстинктивная) сущность, которая нуждается в управлении. Сознание и мышление являлись в их представлениях тем, что отличало человека от животного и могло стать средством этого управления. При этом, по мнению автора «Толковой Палеи», физическая природа человека настолько сильна, что в некоторых случаях может «поработить душу и ум», что приведет человека к духовной гибели. Такие взгляды способствовали определению *апелляции к разуму и сознанию человека* важнейшим принципом воспитания. Митрополит Никифор разум представлял высшей силой познания, которую необходимо правильно использовать при постижении Бога, а именно мыслить «по-доброму», что указывает на понимание тесной связи умственного и нравственного начал природы человека [232, с. 174]. Придерживаясь подобных воззрений, Кирилл Туровский считал, что воспитание разума человека должно осуществляться в подчинении общественному благу: «Размышляющий ум заботится не только о себе, он должен думать еще и о спасении других. Знание должно быть деятельным, мудрость зависит от сердца и ума: «душу делает целомудренной и на смирение направляет ум и сердце» [109, с. 38]. В «Толковой Палее» указывается на невозможность духовного совершенствования личности без ее умственного развития, так как лишь согласие и единство души, сердца и головного мозга (ума) способны противостоять злым мыслям и желаниям человека [255, с. 127].

В работах мыслителей эпохи Просвещения разум, как правило, уже не детерминирован божественным началом, но при этом сохраняется убежденность в его значимости в деле воспитания, связи с духовно-нравственной природой человека и взаимообусловленности их развития и формирования. Например, Г. Конисский представляет разум «первым актом органического физического тела, имеющего в своей власти рациональную или интеллектуальную жизнь» [238, с. 316]. Однако при такой естественно-научной интерпретации разума он его также называет

«разумной душой», определяя ее принципом, ісообразно с которым человек «живет, чувствует, двигается и понимает».

Дальнейшее развитие идей природосообразного воспитания усилило понимание важнейшей роли разума и сознания в формировании личности, что нашло отражение в обосновании принципа сознательности обучения. В начале XX в. белорусский педагог и просветитель Д. А. Сцепуро считал, что процесс передачи социокультурного опыта должен основываться на «сознательной деятельности мышления» и не может быть механическим, являясь лишь результатом памяти и навыка [266, с. 274]. В своих воззрениях он опирался на антропологические взгляды К. Д. Ушинского, который утверждал, что воспитание должно быть направлено на развитие сознания, а обучение посредством механического списывания «не только не дает голове развивающей работы, но, напротив, мешает ей работать гораздо больше, чем рубка дров или какая бы то ни было другая чисто физическая деятельность, отчего отличные писаря, с самого детства занимающиеся этой работой, отличаются замечательным тупоумием» [266, с. 274]. Уроженец Беларуси, ученый и педагог Д. Д. Семенов также считал, что «учение должно ввести в сознание детей ... тесный круг познаний и распространить его...» и учителю отводил роль того, кто утвердит «сознательное понятие в детях о тех предметах, о которых они уже имеют понятие бессознательное» [267, с. 234].

На протяжении всего исследуемого периода отечественные мыслители придавали особую важность *принципу наглядности*. Его сообразность природе человека они видели в задействовании в процессе познания органов чувств. Уже с самого зарождения педагогической мысли просветители осознавали, что восприятие объектов познания предшествует работе сознания и обеспечивает глубину и полноту изучения мира. Кроме того, наглядность выступает у них одним из условий доступности процесса передачи накопленного знания. Ф. Скорина, украшая свои труды различными атрибутами художественного оформления, представлял знание наглядно, более доступно, а также в единстве формы и содержания, что немаловажно в деле формирования гармоничной и целостной личности. Профессор Киево-Могилянской академии И. Гизель писал о том, что «всякое рациональное знание <...> предполагает некоторое познание, при помощи какого-то внешнего органа, ибо ничего нет в разуме, чего бы не было в органе чувств» [268, с. 152].

Белорусские мыслители эпохи Просвещения усилили и углубили понимание важности познания на основе чувств и ощущений, чему в немалой степени способствовало распространение на территории Беларуси идей сенсуализма. Наши чувства, по мнению К. Нарбута, являются дверями, через которые мы получаем представления об окружающих нас предметах. В своих трудах он настаивал на важности формирования опыта ощущений,

что считал необходимым условием рационального познания себя и окружающего мира. Просветитель критически относился к теории врожденных идей и был убежден, что «все представления предметов, которые только может иметь человек, приобретены им или путем обучения или же пользованием (употреблением) этими предметами» [269, с. 90]. Ограниченность возможностей чувств как причины незнания, согласно К. Нарбуту, может быть восполнима определенными орудиями и инструментами. Например, познание предмета органами чувств важно осуществлять посредством сравнения его свойств со свойствами и особенностями других предметов. Таких идей придерживался и педагог, профессор, ректор Виленского университета Я. Снядецкий: «Нет у человека никакой, даже самой общей мысли, которая не имела бы истока в ощущениях и которая вне той или иной связи с ними вытекала бы из чистого разума» [270, с. 78–79]. В развитии познавательных способностей личности Г. Коллонтай, наряду с понятиями «мышление» и «понимание», актуализирует «ощущения», «чувства» и др. Более того, он описывает даже некий алгоритм процесса познания, который представлен наблюдением, распознаванием и познанием с помощью чувств посредством «различения, отделения, сопоставления и т. д.», а после – пониманием как «согласованием понятия с разумом» [271, с. 356].

Осмысление принципа наглядности осуществляется и в последующие исторические периоды. Ученые транслируют убежденность в обязательности его использования в процессе передачи социокультурного опыта. В конце XIX в. Д. Д. Семенов в своих работах указывает на то, что «преподавание каждого учебного предмета, по возможности, должно быть наглядно» [267, с. 265]. Белорусский педагог, автор учебников для младших школьников и методических пособий для педагогов В. А. Самцевич (1889–1973) определял важность наглядности в процессе формирования личности и ссылаясь на ее интерпретацию К. Д. Ушинским, который основным преимуществом называл то, что воспитанники осваивают опыт «не на абстрактном представлении и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых детьми» [272, с. 371].

Большое внимание представителями педагогической мысли Беларуси уделялось осмыслению идей, определяющих важность *экологичности* формирования личности. Как принцип воспитания экологичность обусловлена пониманием, что человек как биологический вид имеет пределы, за рамками которых снижается его функционирование. Это, в свою очередь, требует соразмерности содержания и методов воспитания с возможностями видовой природы человека и нацеливает на обеспечение физиологической и психологической безопасности личности в ходе реализации задач ее формирования.

В отечественной педагогической мысли эпохи Возрождения сложилось понимание, что природа человека имеет свои особенности и огра-

ничения, касающиеся восприятия, мышления и познания. В реальной учебной практике экологичность определила важность посильности как соответствия объема учебного материала возможностям воспитанников. Учителя лютеранских учебных заведений считали, что одновременное изучение иностранных языков слишком обременяет детей и «вредить их воспитанию...» [273, с. 96]. Тот же вред, по мнению Лютера, могло принести изучение одновременно большого количества книг. Одним из путей решения данной проблемы и требованием обучения являлось постепенное изучение предметов, «иначе ты такъ обрменишь учащихся, что они ничего не удержать» [274, с. 314].

Основополагающим требованием к организации обучения в школах выступало соответствие учебной нагрузки возрастным возможностям учащихся. Например, дневная норма учебного материала во втором классе Полоцкого иезуитского коллегиума составляла одно правило и четыре предложения из текста античного писателя [275, с. 18]. Особое значение в протестантских школах придавалось необходимости согласовывать учебный материал и формы его подачи с возможностями ученика, обусловленными как возрастом, так и индивидуальными особенностями, конкретной учебной ситуацией. Так, использование некоторых риторических приемов не должно было противоречить предписаниям науки и предполагало учет определенных условий: «чтобы это происходило только в пределах упражнения и такое можно допускать только в юношеском возрасте... без вреда для здоровья» [276, с. 101]. Методы и приемы обучения соотносились также с уровнем развития учащегося, с имеющимся у него опытом и степенью готовности к овладению знаниями в предложенной учителем форме. В частности, в протестантских школах более опытным ученикам предлагалось выводить предложения пером, в то время как остальным – мелом, что считалось более легким способом написания [277, с. 96]. Принципом посильности учитель руководствовался также и при фиксировании детьми домашнего задания: если более взрослые ребята самостоятельно записывали уроки на «таблицу», то малолетним ученикам записывал сам учитель [262, с. 81]. Достаточно осторожно и ответственно подходили к процессу передачи знаний в братских школах. Например, в программе архиепископа Арсения находим: «Я обязуюсь учить учениковъ безъ перерыва въ теченіе двухъ часовъ съ такой скоростью, съ какой они могутъ воспринять науку. После того ихъ будутъ учить протосхолы, показывая имъ въ такомъ порядке, въ какомъ узнали отъ меня, вплоть до девятаго часа, съ опасеніемъ и осторожностью...» [64, с. 469].

В эпоху Просвещения интерес к видовой природе человека и вопросам ее сохранения усилился ввиду активного развития естественно-научного знания. Ф. Бохвиц предостерегал от того, чтобы воспитание не осуществлялось вразрез с биологической природой человека, с его

потребностью в активности и подвижности. Движение, по мнению ученого, является первым проявлением жизни, оно развивает молодых людей, делает их более здоровыми и способными к вдохновенным действиям. Объём, содержание и качество предлагаемой активности, в частности, физической, не соответствует потребностям детского возраста. Несмотря на давность этой проблемы, а также рост знаний в области психологии и физиологии, она сохраняется до сих пор. По мнению Ф. Бохвица, молодым людям необходимы гимнастические движения, генерирующие физическую силу в теле, способствующие укреплению мышц, развивающие у них ловкость, силу и выносливость. Кроме того, как жизнь растений зависит от света, тепла, питания и почвы, так и тело человека, на взгляд просветителя, требует для выполнения своих функций необходимых условий: жилища, одежды, пищи, тепла, света и свежего воздуха. Поэтому важным в сохранении и поддержании здоровья ребёнка в процессе воспитания Ф. Бохвиц считает высочайшую точность в определении правил воспитания, что обеспечивается знанием медицины.

Признавая важную роль науки и образования в развитии интеллектуальной культуры подрастающего поколения, белорусский просветитель отмечал: «Опыт нас предостерегает: молодёжь, избыточно занимающаяся науками, от бессонницы и беспокойства приобретает болезненный и неестественный вид. Такое её состояние объясняется игнорированием закона природы, что приводит к утрате равновесия, перенапряжению молодыми людьми своих душевных сил и неспособности определить цели своего существования и воспитания» [278, с. 6–7]. Более того, по мнению учёного, учитель должен позаботиться не только об интеллектуальном развитии ребёнка, но и о том, чтобы мозг как орган человеческого тела не повредился в результате детских шалостей, ударов и травм [278, с. 75]. Природосообразное воспитание у Ф. Бохвица ориентировано на гармоничное развитие личности, сохранение и развитие её физических и душевных сил, а также на учёт природных особенностей, возможностей и способностей воспитанника [279].

Я. Снядецкий в своих работах указывал на то, что сохранению физического и психического здоровья ребенка прежде всего способствует рациональная организация и реализация процесса познания. Он рекомендует «избегать слов и выражений, значение которых не было бы ясно понято и точно указано» [280, с. 249]. Бессмысленность их использования объясняется не только отсутствием эффективности обучения, но и тем, что рассуждения, перегруженные непонятной терминологией и сложными конструкциями, приводя в пример работы И. Канта, лишь отвлекают от познания сущности предмета, а также «перегружают память и ослабляют разум» [251, с. 633]. Простота и ясность, по мнению мыслителя, соответствуют не только природе человека, но и природе самого научного знания.

Если у Я. Снядецкого убежденность следовать в воспитании принципу экологичности обусловлена пониманием протекания психических процессов [282], то у его брата А. Снядецкого – знаниями в области медицины и практическим опытом врача. Он даже вводит понятие «врачебное воспитание», понимая под ним необходимость создания в процессе развития и формирования подрастающего поколения оптимальных условий для сохранения его здоровья. Просветитель выступает против раннего включения ребёнка в науку, сопровождающегося, как правило, чрезмерным использованием его способностей, отсутствием у него интереса к изучаемому, дефицитом двигательной активности ввиду преимущественно сидячего положения в ходе занятий [283, с. 54]. Мыслитель в работе «О физическом воспитании детей» пишет о последствиях такого воспитания: «Напряжение умственных органов, ещё не вполне развитых, и принуждение детей к науке, которой они не понимают, которая им надоедает, не только умственных способностей не развивает, но рано привьет непреодолимое отвращение к любой умственной работе» [283, с. 55]. С. Стащиц считает, что учить детей «тому, чего они не могут применить на практике», претит природе человека вообще, вне зависимости от возраста [284, с. 106]. Теория, не имеющая выхода через опыт, на его взгляд, приносит вред здоровью ребенка, за исключением одаренных детей, которым это, наоборот, будет полезно для развития. К сожалению, данные мысли и сегодня, в XXI веке, не только не утратили актуальность, а, наоборот, приобрели остроту.

В следующий период генезиса просветители также демонстрируют интерес к вопросам экологичности воспитания. В частности, С. Карпович к проблемам современной ему системы образования относил: преждевременное начало школьного обучения и идеи ускоренного развития ребенка, перегруженность учебных программ, преобладание интеллектуального развития и пренебрежение физическим трудом, нарушение гигиенических норм в ходе обучения и др. [285, с. 44]. Результатом такого обучения и воспитания, на его взгляд, становится чрезмерное возбуждение и напряжение, переутомление ума и моральная депрессия [285, с. 55]. Понимание особенностей и издержек детского возраста проявилось в трепетном отношении Ф. А. Кудринского к детям и призыве о снисхождении к детской природе. В реализации образовательных целей педагог обращает внимание, в первую очередь, на сохранение здоровья детей, что возможно при рациональной организации процесса формирования личности. Он считает, что учитель должен обеспечить получение полезных знаний при наименьших усилиях ребёнка в наименьший срок [240, с. 247]. В подтверждение своих суждений Ф. А. Кудринский приводит слова французского философа и психолога Т. Рибо о том, что чрезмерное и долгое проявление внимания, которое в целом характеризуется изменчи-

востью, при неблагоприятных условиях «вызывает возрастающую неясность мысли, затем полное изнеможение, часто сопровождаемое головокружением» [240, с. 277]. При этом отсутствие или недостаточность нагрузки также вредны для развития детей, в частности, малое количество упражнений для ума мешает развитию интеллекта [68].

Д. Д. Семенов развивает мысли предшественников и считает, что принцип экологичности реализуется в случае, когда педагог дает детям только те знания, которые доступны их пониманию, что, на его взгляд, обеспечивается постепенным переходом «от известного детям к неизвестному, от близкого к отдаленному, от простого к сложному, от конкретного к отвлеченному» [267, с. 265]. Также ученый рекомендует для облегчения восприятия и осмысления получаемой информации вначале сообщать ученикам отрывочные знания, а позже сводить их «в одну целую картину, в одно связное описание целого края» [267, с. 253].

Следующие принципы воспитания соотносятся с **родовой природой человека**, которая интерпретируется современными учеными как «система универсальных нетелесных и надтелесных свойств, определяющих образ жизни “человека вообще”, независимо от этнических, конфессиональных, профессиональных, статусных и прочих различий между людьми» [286, с. 141]. В ней проявляется «единство человеческого рода вне биологических рамок, вне очевидного животного единства биологического вида» [287, с. 93]. Как утверждает Т. В. Рыженкова, «если видовая сущность выражает сущностные признаки вида, то родовая – их системность и иерархию (соотношение биологического и социального, индивидуалистического и коллективистического начала и т. д.), а также их вектор развития как соответствующий общеэволюционному прогрессу (оценочный характер)» [288, с. 184]. Еще задолго до современных ученых белорусский просветитель эпохи Возрождения С. Рысинский указывал на то, что наряду с индивидуальными особенностями человека не менее важными являются типичные, характерные для всего человеческого рода и свидетельствующие о подобии людей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания: «Сходство между людьми, которое прежде всего имеет значение при совместной деятельности, – черта общеизвестная...» [289, с. 12]. По его мнению, сходство людей во многом определяет разум, так как он «построен из одинаковой материи и имеет одинаковую форму» [289, с. 141].

Родовая природа человека находит выражение в свободе и созидании, что определяет их необходимость в процессе воспитания. Анализ взглядов отечественных мыслителей показал, что основными требованиями к процессу формирования личности, обусловленными родовой природой человека, стали *принципы свободы, движения к высшему и созидательной активности*. Данные принципы дополняют друг друга и в рамках исследуемого периода получают изначальный импульс к развитию

посредством средневековой идеи «самовластия» души, которое было направлено, с одной стороны, на «самостроительство» как самосовершенствование своей личности, ее внутреннее духовное преображение, с другой – на общее благо, на усовершенствование внешнего мира.

Развитие *принципа свободы* личности в период X–XV вв. было обусловлено пониманием истинной свободы как внутренней свободы человека: «если хочешь вне рабства быть, освободись от рабства; будешь свободен, если освободишься от желаний» [290, с. 53]. При этом добродетельный человек уже сам по себе является примером для окружающих, своими практическими делами и поступками совершенствует и преобразует мир, проявляя «самовластие души». Мыслители считали, что человек обладает волей и, соответственно, может управлять своими действиями, поэтому несет за них полную ответственность. В поучении «О самовластии» Иоанн Златоуст указывал: «Самовластны бо богом сотворены есмы – или спасемся, или погибнем волею нашею». Автор уверен в том, что нельзя оправдывать поступки своей природой: «Мнози бо глаголют: родом есмы гневливи или блудни, да не можем удержати себе в сих». Для большей убедительности богослов приводит возможную ситуацию: если ты, «будеши крадйи или блуд творяй», увидишь кого-то, идущего к тебе, ты не объяснишь ему – «родом есмь таков», но убежишь и «престанеши злое творя» [291, с. 129].

Гуманистические интенции эпохи Возрождения, получившие свое развитие на белорусских землях в период XVI–XVII вв., обусловили рациональную интерпретацию земной жизни и поиск естественных оснований упорядоченности и гармонии окружающего мира, а также переосмысление места человека в системе мироздания. Идея самовластия в контексте изменившихся ценностей способствовала активному «пробуждению личностного начала в человеке, приученном веками (и привыкшем) ориентироваться на «коллективное сознание» [292, с. 131]. Самовластие являлось частью образа Бога, воплощенного в человеке, что наделяло его индивидуальной свободой и положило начало освобождению «не только от церковной опеки, но и от подчинения его вере» [153, с. 147]. Принцип свободы проявился главным образом в соблюдении права человека на следование в процессе самосовершенствования своим представлениям о смысле жизни, добре и счастье, чему в немалой степени способствовало распространение идей этического плюрализма. Подтверждение этому находим в предисловии к «Эклесиасту» Ф. Скорины, который, анализируя притчи царя Соломона, соглашается с ним в том, что «в розмаитых речах люди на свете покладают мысли и кохания своя: едины в царствах и в пановании, друзии в богатестве и в скарбох, инии в мудрости и в науце, а инии в здравии, в красоте и в крепости телесной, неции же во множестве имения и статку, а неции в роскошном ядении и питии и в любодееании,

инии теже в детех, в приятелех, во слугах и во иных различных многих речах. А тако единый каждый человек имать некоторую речь пред собою, в ней же ся наболей кохает и о ней мыслит» [293, с. 51]. Опираясь на знания зарождающейся психологической науки, профессор Киево-Могилянской академии И. Гизель считал, что проявление свободы позволяет в процессе самосовершенствования изменять даже свойства своей психологической природы, и в одной из работ писал, что по темпераменту нельзя определить будущие черты характера ребёнка, «...так как человек может улучшить или испортить естественные склонности привычками, ибо он свободен» [268, с. 164].

Находя свободу естественной для человека, белорусские мыслители рассуждали о степени ее проявления у детей. Чрезмерность свободы в детском возрасте, по мнению А. Моджевского, а позже – Л. Зизания и Я. Намысловского, может приводить к негативным последствиям, которые во взрослой жизни проявятся в бездействии и вседозволенности личности. В связи с этим родителям рекомендовалось ограничивать свободное время детей и наполнять его полезной работой, что, согласно А. Ф. Моджевскому, вытеснит саму возможность совершения плохих поступков и появления дурных мыслей, а труд и активная деятельность приведут к праведности [294, с. 32].

В XVIII – 30-е гг. XIX в. активное распространение на белорусских землях идей свободного воспитания, в частности Ж.-Ж. Руссо, привело к осмыслению идеи свободы не как свободы воли, а как воли к свободе. А. Снядецкий так же, как и французский философ и педагог, выступал за свободу во многих ее проявлениях: следует одевать ребенка с самого раннего возраста в одежду, не стесняющую его движений, не ограничивать физической активности и поддерживать свободу выбора. Однако при этом белорусский мыслитель находит опасной для детей излишнюю свободу, которая, на его взгляд, может привести к избалованности ребенка и нарушению иерархии в семье, сделать из него «несносного деспота» [283, с. 62]. Настоящую свободу он видел в том, чтобы дети развивались и формировались «согласно их собственных желаний, без принуждения и вымыслов старших», но при этом, чтобы они не стали «панами» взрослых [283, с. 62].

Характерная для отечественной педагогической мысли идея общественного блага в контексте учения Г. Коллонтая о естественных законах могла быть реализована лишь в случае естественного стремления и свободного выбора человека проявить альтруизм. Его научные представления о естественном праве и естественной свободе от природы первичны и определяют социальные нормы и, соответственно, систему формирования личности. Природосообразная направленность данной идеи детерминирована представлениями о равенстве всех людей от природы вне зависимости от сословия,

ранга и статуса. Ценность человека, его свободы, чести и достоинства считались прирожденными, а их проявление виделось естественным правом любого человека.

Идея о всемогуществе творца не вступает у Ф. Бохвица в противоречие с мыслью о том, что каждый человек «умственно самостоятелен» и от природы свободен в поиске и выборе своего земного предназначения [246, с. 170]. В отличие от животных, у которых сила воли в прямой зависимости от инстинктов, человек, согласно мыслителю, обладает свободой воли, понимаемой как свободная власть духа над силой воли. Следовательно, воспитание должно быть направлено на развитие у человека волевых качеств, а также способности самостоятельно делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность.

На следующем этапе развития (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) проявления принципа свободы мы находим в работах С. Карповича, который свободу называл важнейшим условием развития индивидуальности человека и связывал ее с необходимостью выражения самостоятельности и активности детей в процессе познания окружающего мира. Нельзя, по мнению педагога-просветителя, «вырывать ребенка из его естественной среды, сокращать его детство до нескольких месяцев, изолировать его от образа жизни, полного фантазии и движения, гасить его врожденный энтузиазм к исследовательской и творческой работе» [285, с. 8].

Принцип движения к высшему определял в Средневековье направленность человека на духовно-нравственное самосовершенствование через активное постижение истины Божьей. Согласно теории исихазма, человек, достигая наивысшей степени духовного совершенства, способен увидеть таинственный фаворский свет, который предшествует царству Бога и может на нем отразиться и преобразить человека, что, по мнению Т. П. Казаковой, подобно теории творческого процесса [295, с. 34]. Таким образом, движение к высшему началу способствовало проявлению дара творчества, которое отличает человека от всех других существ. И. Дамаскин связывал такое движение с потребностью человека в самореализации, обосновывая это его сущностью, которая стремится к «собственному естественному и полному осуществлению» [296, с. 172].

Признавая право человека на свободу, Ф. Скорина вслед за Соломоном считает, что «розмаитые речи людей» не объединяют их, а часто приводят к «суе и утиснению души» [293, с. 52]. Согласно Ф. Скорине, единым и объединяющим род человеческий может стать стремление к высшему, вера в Бога и соблюдение заповедей божьих. В таком понимании принцип свободы подчиняется принципу движения к высшему началу, что во многом обусловлено устойчивостью христианских воззрений и развитием идей природосообразного воспитания в рассматриваемый период в контексте теоантропоцентрической парадигмы.

Представитель Просвещения С. Конисский считал, что активность человека должна быть направлена на поиски наивысшего земного счастья, которое в его понимании связано не с чувственными наслаждениями и материальными благами, а с разумной деятельностью, на которую способен только человек [238, с. 128]. Только такого рода деятельность, согласно мыслителю, может доставить истинное счастье.

Принцип созидательной активности личности связан с проявлением «самовластия» человека на общее благо. Представления о самовластии как управлении собой находят свое продолжение в том, что основной движущей силой воспитания считается активность самого человека и его способность направлять волевые усилия на самосовершенствование и улучшение мира. В основе активности, как считал И. Дамаскин, лежит хотение и желание, первое из которых он определял как «от природы всеянную в душу силу, стремящуюся к тому, что согласно с природою, и сохраняющую все сущностно присущее природе» [296, с. 172], а второе – как цель, «естественное и разумное стремление к какой-то вещи» [296, с. 219]. При этом «самовластные» желания и действия человека должны быть, со слов автора, «согласны с природою» [296, с. 220].

«Родовой человек», по мнению современного исследователя Ю. М. Резника, является «выражением всеобщего в человеческом бытии, выступая субъектом сущностных сил и способностей» [297, с. 23]. Совершенствование собственной природы считалось невозможным без внутренних усилий личности и сосредоточения на работе собственной души, так как на пути к добродетели человека сопровождают плотские и мирские соблазны, появляются враги. Кирилл Туровский, признавая несовершенство и недостаточность природы человека, утверждал, что человек – царь и господин телу своему, «самовластен бо Богом сотворен бых» [233, с. 268] и свобода воли проявляется в его деятельной природе, направленной с целью духовно-нравственного самосовершенствования на активное постижение истины Божьей. Такая идея была в целом характерной для данного средневекового периода и, в частности, находит подтверждение в сборнике изречений «Пчела»: «Пусть не прельстят тебе мужи нечестивые, не ходи с ними по пути, но отклони свои ноги от дорог, ибо ноги их на злое бегут...» [290, с. 47].

Признавая влияние божественных и природных законов на процесс формирования личности, в период XVI–XVII вв. усиливается вера в возможности человека преодолевать природу. Так, С. Полоцкий в виршах астрологической тематики пишет, что звёзды лишь могут предопределять наклонности личности, а выбор между добром и злом всегда остаётся за человеком [298, с. 163]. Преподаватель Виленского университета Л. Залусский был убежден, что небесные тела «действуют на волю человеческую и интеллект не прямо, а лишь косвенно», поэтому источник воспи-

тательного воздействия заключается не вовне, а непосредственно в самом человеке [299, с. 106].

В период Просвещения К. Конисский считал, что активность и инициатива человека должны быть направлены на усовершенствование своей собственной природы, изменение уже сформировавшихся, но противоречащих добродетели личностных качеств. При этом такая задача подчинена белорусским просветителем проявлению добра во благо других: «Все, что действует, всей своей деятельностью желает добра», «только добро желанно, и все желанное – добро» [238, с. 121]. «Если кто-то желает зла другому, то желает его как добра себе» [238, с. 122]. А. Снядецкий указывал на то, что движущей силой в процессе совершенствования себя и мира является индивидуальная сила, которая должна проявляться в каждом живом существе постоянно и непрерывно. Несколько позже, в XX в., Ф. А. Кудринский определил такой силой мотивацию и писал в своей работе, что желания и страсть, обуславливающие интерес ребёнка к какому-либо занятию, играют первостепенную роль в его развитии, даже более решающую, чем способности [240, с. 250]. Он считал необходимым развивать у ребенка мотивацию к процессу получения знаний. Якуб Колас проявление активности связывал с пробуждением у детей творческого начала, которое, по его мнению, стимулируется в ходе познания через анализ и поиск собственных решений, указывал на то, что «выбраны материалы для чтения не павінен даваць дзецям гатовага вываду» [300]. Д. Д. Семенов считал, что в ходе познания важна не просто работа памяти ребенка, а активизация его ума и воображения посредством интересного и развивающего материала [267, с. 227].

Большое значение в своих трудах просветители отводили осмыслению учета в воспитании **групповых различий человека**, которые обусловлены его принадлежностью к различного рода общностям. Как показало исследование данных идей, значимыми различиями в процессе формирования личности мыслители определяли возрастные, гендерные, социальные и этнические.

Начиная с самого первого этапа генезиса (X–XV вв.), уже заметным является интерес к *возрастной природе человека и ее специфике* на различных этапах его взросления. В определении возрастных периодов отечественные просветители опирались на наследие античных философов. Анализ произведений древнерусской литературы свидетельствует о широком распространении периодизации Гипократа: «Только в семь верст бытие человеческое. Первое – младенец. Второе – детищ, третье – отроча, четвертое – юноша, пятое – муж, шестое – средовечие, седьмое – старец» [301]. Также использовалось деление на возрастные периоды древнегреческого мудреца Солона, который жизнь человека представил в десяти седмицах, из которых первые три связал с взрослением: первую седмицу

соотносил с младенческим возрастом; вторую – с отрочеством, сопровождающимся первыми признаками зрелости; третью – с юношеством, для которого характерны, главным образом, физические изменения человека [301]. В «Пчеле» со ссылкой на пифагорян возрастные этапы представлены как младенчество, юность, мужской возраст и старость [302, с. 15]. Как утверждает О. Е. Кошелева, непосредственно в литературе древнерусских мыслителей впервые деление человеческой жизни на периоды встречается в тексте «Изборника» 1073 г., в котором первые четыре охватывают время интенсивного формирования личности: «первый возраст – “младенец”, второй – “в отрочатьную версту”, третий – “отрочища”, четвертый – “юноша”» [302, с. 15].

В XVI–XVII вв. идея изменчивости природы человека на каждом возрастном этапе его развития активно осмысливалась и углублялась просветителями. Отличительной особенностью данного исторического этапа становится осмысление детства как значимого и уникального периода развития человека, а также формирование гуманного отношения к ребенку. Попытки объяснить систему воспитания согласно периодам становления человека нашли отражение в педагогическом наследии А. Ф. Моджевского, представившего человеческую жизнь через этапы детства, юношества, зрелости и старости. При этом, проецируя законы природы на становление личности, важнейшим условием реализации данного процесса он считает своевременность воспитательных воздействий. Просветитель настаивает на их использовании в самом раннем возрасте ребенка, апеллируя к тому, что «ничто так сильно не прививается в душах людей, как то, к чему они привыкли в детстве. Ибо когда что-то пагубное прививается, пока они молодые и податливые, это остается с ними навсегда, как если бы вы пропитали ядом росток, который в будущем превратится в большое дерево; плоды этого дерева будут ядовитыми и в значительной степени передадут способность наносить вред семенам, что будет ненамного лучше» [294, с. 30]. Согласно Ф. Скорине, возрастные особенности воспитанников должны определять содержание обучения и способы его организации: «У первых книг своих, еже словуть Притчи, писать о науце людей младых, якобы отец сына научаючи единого каждого особно... В сей книзе, рекомой Екклесиаст или Соборник, писать о науце всех людей посполите сущих в летех мужства...» [293, с. 50].

Гуманизм в отношении детей также был обусловлен пониманием того, что в раннем возрасте человек потенциально ближе к Богу, чем во взрослой жизни. А. Ф. Моджевский призывает родителей не препятствовать детям путем нравственного совершенствования идти ко Всевышнему, потому что «таким, как они, Царство Небесное принадлежит» [294, с. 31]. Кроме того, мыслитель подчеркивает, что взрослым необходимо уподобляться детям, чтобы войти в Царство Небесное. Такая идея являлась достаточно

устойчивой, поэтому неудивительно, что в педагогическом наследии Я. А. Коменского встречаются похожие мысли: «...дети, еще не оскверненные снова грехами и неверием, провозглашаются единственными наследниками царства божия...»; «Христос повелевает нам, взрослым, чтобы мы стали подобными, как дети, т. е. чтобы мы отучились от зла, которое мы восприняли от дурного воспитания и которому мы научились благодаря дурным примерам мира, и чтобы мы вернулись в прежнее состояние простоты, кротости, смирения, чистоты, послушания и пр.» [53, с. 174–175]. А. Ф. Моджевский разделяет взгляды на ребенка как на чистую доску, считает, что душа от рождения и до определенного времени «чиста и не запятнана дурными мыслями» [294, с. 34], чем утверждает всемогущество воспитательного воздействия. В то же время он признает стихийность природы человека, особенно ребенка, поэтому настоятельно призывает к ее сдержанности.

С. Полоцкий считал, что воспитание следует начинать как можно раньше, «от материнской груди», «от младых ногтей» [303, с. 212]. В произведении «О воспитании чад» он говорит о том, что как тяжелее пересадить старое дерево по сравнению с молодым, так тяжелее воспитывать более старшего: «младому древесю подобна есть юность: ибо аможе хочет кто, тамо тонкое древо преклонити может...» [304, с. 263]. Мыслитель подчеркивал: «Нрав юноши от детства всаженный, даже до старости бывает храненный» [305]. С. Рысинский также был убежден: «деревце смолоду дается гнуть, в старости же нет» [289, с. 154]. Указывая на необходимость учета возрастных особенностей, С. Полоцкий разработал возрастную периодизацию, согласно которой определил содержание воспитания на каждом из трех семилетних этапов взросления личности. Так, в первые семь лет, по мнению отечественного просветителя, ребенка следует обучать «хорошим и чистым словам» и воспитывать у него правдивость, потому что «каким жиром новый сосуд будет наполнен, от запаха того [жира] никогда не избавиться» [303, с. 213]. В следующее семилетие ребенку необходимо прививать интерес к делу, обучать какому-нибудь ремеслу. В последующие семь лет юноша должен стать обладателем «доброго и достаточного разума», мудрости и иметь страх перед богом [303, с. 213].

В практической деятельности конфессиональных учебных заведений также большое внимание уделялось требованию учета возрастных возможностей учащихся. В протестантских школах рекомендовалось тщательно продумывать систему воспитания и начинать процесс формирования личности с колыбели. Важнейшим условием при поступлении в иезуитские школы являлся ранний возраст детей, так как считалось, что воспитательное воздействие на учащихся «съ неразвитыми ещё понятіями» более эффективное и безболезненное [306, с. 98]. Каждый ученик братской

школы должен был советоваться со старшим школы, за какую науку ему взяться, исходя из его лет, интересов и способностей [307, с. 85]. В уставе Слуцкой протестантской школы писалось: «Воспитание наиболее часто помогает или мешает в последующем возрасте, в зависимости от того, было ли оно тщательно продумано или запущено и небрежно» [308, с. 196]. Один из представителей протестантизма М. Лютер аргументировал данное требование для лютеранских учебных заведений, прибегая к аналогиям из мира природы: «трудно приручить старую собаку или сделать набожным закоренелого негодяя... Однако молодые деревца легче гнуть и растить, несмотря на то, что некоторые иногда ломаются» [172, с. 145].

Особенности возрастного развития человека все интенсивнее стали детерминировать содержание и организацию процесса становления ребенка. В практике конфессиональных учебных заведений возрастной фактор становился доминирующим при определении способов стимулирования, коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. В методических рекомендациях иезуитских школ профессорам даётся наставление: «Ученики, кажушіеся, смотря по возрасту и внешнему виду, слабыми, хилыми, въ редкихъ случаяхъ достигаютъ достоинствъ, счастья и силы, а потому необходимо относительно ихъ строго взвешивать манеру обращенія и наказанія» [262, с. 82]. А в братских школах более взрослых ребят вовсе освобождали от телесных наказаний и в случае провинностей делали выговор или отсылали к «дозорце школьному» для беседы [64, с. 471]. Метод наказания в таких случаях был сопряжён с разъяснениями и убеждениями, потому что при сформированном характере это способствует снятию возможного озлобления воспитанника.

Принципиальную важность для педагога представляло умение отличать личностное или возрастное от ситуативного, особенно при серьезных случаях нарушения внутришкольного порядка, к которым в иезуитских учебных заведениях относились такие действия, как «появленіе въ классѣ съ оружіемъ, порча классной мебели, неповиновеніе учителямъ» [64, с. 108]. Средства и формы рассматриваемого метода в данном случае колебались от простого замечания до заключения воспитанника в карцер или исключения из учебного учреждения [64, с. 108].

В XVIII – 30-е гг. XIX в. развитие знания о возрастной природе ребенка и ее учете в процессе воспитания осуществлялось с опорой на формирующиеся психологию и физиологию. А. Снядецкий утверждал, что ощущения детей значительно отличаются от ощущений взрослых, а их чувства находятся во мгле и мраке, которые со временем рассеиваются. Глубоко изучив специфику детского возраста, он настаивал на необходимости физического развития человека с самого рождения и до двадцатипятилетнего возраста. Структурировав свою книгу в соответствии с возрастными периодами развития детей, каждому из периодов посвятил

отдельную главу: «Воспитание младенцев», «Воспитание детей после отлучения до седьмого года», «Воспитание детей после семи лет, это значит после смены молочных зубов», «Воспитание подрастающей молодежи» [283]. Стоит обратить внимание, что одним из критериев периодизации А. Снядецкого стала смена зубов у детей, который за основу своей периодизации намного позже взял ученый-педагог, психолог, основоположник педологии П. П. Блонский [309].

Для следующего периода генезиса характерно апеллирование к педологическому знанию в обосновании необходимости выстраивать процесс воспитания с учетом закономерностей возрастного развития детей. Ф. А. Кудринский считал, что природу ребёнка отличает конкретное мышление, предрасположенность к чувственному восприятию, богатое воображение и фантазия, способность к творчеству и доверчивость [68]. Используя сравнения, педагог образно характеризует детей: «...они подвижны – как ртуть, отзывчивы – как эхо и впечатлительны – как струны» [240, с. 252]. Подобно Я. А. Коменскому, он использует аналогии с природными явлениями и называет детей «хорошими семенами человечества, которые учитель обязан оплодотворить умственно, чтобы они пустили хорошие жизненные ростки» [240, с. 255]. Доцент кафедры педологии БГУ А. А. Гайворовский в помощь педагогам разработал таблицы психологических параллелей, в которых соотнес особенности различных функций психики дошкольника, школьника и взрослого [310]. Также он актуализировал насущные для его времени вопросы воспитания и обучения взрослых, раскрыл обусловленность данных процессов особенностями их внимания, восприятия, наблюдения, воображения мышления, речи, памяти и др. [311, с. 66–73]. Характеризуя период детства, Якуб Колас заключает, что у ребенка «свой дзіцячы светапогляд», отличающийся от взрослого, однако уже в этом возрасте он имеет «асноўныя, маральныя, практычныя і іншыя ідэі» [300].

Наряду с возрастными особенностями просветителями осмысливались проявления *гендерной природы человека* и важность сообразовывания процесса формирования личности, необходимость как соответствующего содержания воспитания, так и особых педагогических подходов к мальчикам и девочкам на различных этапах их становления.

В эпоху Средневековья воспитание девочек и мальчиков определялось их социальными ролями. Как отмечает Д. С. Лихачев, женщины в период Древней Руси не выполняли государственных обязанностей и доминирующими для них стали роли дочери, матери и жены, что нацеливало на формирование у девочек заботливости, скромности, верности, любви к близким, способности «проникновенного понимания государственных тревог своих мужей и братьев» [312, с. 119–120]. Воспитание мальчиков было детерминировано его будущим социальным статусом, «ступеню в иерархии феодального общества, на которой он стоит» [312, с. 44].

Демократическая направленность общественных процессов на белорусских землях в эпоху Возрождения способствовала становлению идей женского просвещения. М. Сарбевский, обращаясь к этому вопросу, соглашается со Св. Августином в том, что любой пол «пригодны для осуществления добродетели» [313, с. 86]. Как отмечает ученый К. Харлампович, «у виленской лютеранской общины въ первой половине XVII в. существовала наряду съ мужской школой и женская, въ которой вместе съ учителемъ занималась и его жена (если онъ былъ женатъ)» [64, с. 153]. Документально доказано, что при монашеских католических орденах в середине XVII в. в Речи Посполитой (в том числе и в Беларуси) для девочек из простых семей были открыты училища шариток и фелицианок. Несмотря на активное распространение идей социального равенства, шляхтянки отдавались родителями обычно в католические монастыри бернардинок, бенедиктинок, бриджиток, визиток и сакраменток, где наряду с религиозным воспитанием предлагался к изучению ряд наиболее необходимых предметов: чтение, письмо, счет, рукоделие, а также танцы и музыка [314, с. 120–121]. Однако следует отметить, что уровень женского образования был еще достаточно низким.

Разные социальные функции мужчины и женщины, различия женской и мужской природы определили важность их учета в воспитании. А. Ф. Моджевский указывал на необходимость по-разному воспитывать девочек и мальчиков. Что касается юношей, он считал важным уделять пристальное внимание их физическому развитию. Просветитель был уверен, что для представителей разного пола должны быть свои развлечения и настаивал, чтобы времяпрепровождение для мальчиков не было женоподобным [294, с. 35]. Лютеранские учебные заведения, получившие распространение на белорусских землях, были нацелены на обучение и воспитание всех детей, вне зависимости от пола, однако содержание этих процессов различалось ввиду задачи «сделать мушину способнымъ выполнять свое призваніе и женщину научить правильно вести свое хозяйство и воспитывать своихъ детей в христіанстве» [273, с. 95].

В трудах мыслителей следующего периода (XVIII – 30-е гг. XIX в.) особенности гендерной природы все чаще обуславливали содержание воспитания. Что касается образования женщин, то Ф. Бохвиц считал для них предпочтительнее домашнее воспитание, в отличие от мужчин, которые, за исключением лишь особых случаев, обязаны были получить государственное образование. При этом мыслитель уточнял, что в случае, когда женщина демонстрирует неординарные умственные способности, государственное образование также может быть ей полезным. Однако наилучшим решением в этой ситуации он называет знакомство женщины с наукой через беседы с отцом, братом, женихом, мужем. По наблюдениям Ф. Бохвица, это предпочтительнее потому, что все, почти без исключения,

браки несчастливы, когда жена ощущает и признаёт в себе научное или какое-либо другое превосходство [278, с. 40–41]. Если муж вводит жену в мир научных открытий, изобретений, исторического прошлого и делится своим научным восприятием, это укрепляет семью, приводит к доверию, обожанию мужа, удваивает уважение и привязанность к нему. В результате супружеская любовь приобретает более высокую цель. Ф. Бохвиц видел замысел Всевышнего в том, чтобы женщины и мужчины направляли друг друга в поисках способов личностного самосовершенствования [278, с. 42].

Мыслитель утверждал, что природа мужчины часто ограничивается и искажается теориями, в которых миропорядок определяет его роль лишь как воина, борющегося за справедливость, милосердие и правду. Важным в процессе воспитания юноши является учёт ещё и его врождённых индивидуальных потребностей и задатков, которые могут проявляться «у одного к путешествиям, у другого – к парусному спорту, у третьего – к познанию, у четвёртого – к сельскому хозяйству» [278, с. 44].

Несколько позже, в конце XIX в., К. Ельницкий обращает внимание на отличия девочек и мальчиков, которые необходимо учитывать в воспитании: девочки более эмоциональны, в то время как мальчики в большей степени склонны к умственной деятельности и проявляют волевые способности; то, к чему девочки приходят через предчувствия, мальчики – путем логических умозаключений; физическое и душевное развитие у девочек осуществляется раньше и завершается быстрее, чем у мальчиков [315, с. 7–8].

Белорусскими мыслителями также обращалось внимание на особенность формирования личности с *особенностями, обусловленными укладом социальной группы, типом поселения*. В их работах поднималась проблема соответствия транслируемого знания уровню культурного и интеллектуального развития представителей различных социальных групп. Ф. Скорина определил, что библейская мудрость выявляется двояко: в форме, доступной для богословов, интеллектуалов, и в общедоступной форме для простого народа. Книжный материал, в котором затрагивались вопросы практической морали, истории, права, земной жизни Христа и апостолов, просветитель посчитал целесообразным рекомендовать для чтения простому человеку [316, с. 62]. Кроме того, Ф. Скорина издает свои книги на понятном для простых людей языке, сопровождая тексты иллюстрациями, чтобы «люди поспялостые, чтучи могли лепей разумети» [248, с. 37]. Считалось крайне необходимым учитывать уровень культуры каждого сословия в лютеранских школах, получивших распространение на белорусских землях в период XVI–XVII вв.: «Такъ ремесленникамъ и торговцам должно особенно внушать восьмую заповедь, запрещающую воровство и обманъ...» [274, с. 314].

Данная проблема занимала умы не только людей, профессионально занимающихся педагогической деятельностью, но и обычных граждан,

родителей, которые озабочены образованием своих детей. Например, основываясь на сохранных архивных данных, брацлавский каштолян Василий Загоровский в 1577 г. в своем завещании составил образовательную программу для своих малолетних сыновей по мере их взросления. Прежде он распорядился найти по достижении детьми семилетнего возраста «дзяка добре учоного... руское науки в Писме Светом дать учити», потом нанять бакалавра, «который бы их науки латинского писма добре учити мог», а затем отправить в виленскую коллегию иезуитов, «бо там фалят детям добрую науку», однако с условием, чтобы они «писма своего русского и мовенья рускими словы и обычаев... русских не забачали, а наболийей веры свое» [317, с. 73–74].

При определении объема и содержания физической нагрузки считалось важным знать, в какой степени и какого рода активность уже присутствует в повседневной жизни ребенка. Так, А. Снядцкий обращает внимание на детей рабочих и крестьян, которые чрезмерно перегружены физическим трудом при обучении определенному ремеслу, поэтому в отношении их необходимо регулировать нагрузку. Более того, подвижные игры как средство народного воспитания заключают в себе также возможности физического развития детей. Социальное расслоение общества и, как результат, сословный характер воспитания и образования обусловили возможность обучения представителей определенного социального класса в учебном заведении конкретного типа. В Уставе 1828 г. указано, что уездные училища открыты для всех людей, но в особенности для «детей купцов, ремесленников и других городских обывателей», которые получают сведения «кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям, могут быть им полезны» [318, с. 95].

Важными в развитии природосообразного воспитания стали идеи А. А. Гайворовского об обусловленности развития и формирования личности той культурной средой, в которой осуществляются данные процессы. На примере групп, сформированных по национальному, возрастному и половому признакам, он экспериментальным путем определил их объем знаний и представлений, а также динамику культурного уровня в зависимости от принадлежности к социальному слою общества и социального строя. Полученные данные нашли отражение в его работе «Психология взрослого малокультурного человека» (1928).

Начиная с эпохи Возрождения, в наследии белорусских просветителей возникает интерес к *сообразности воспитания с этнической природой человека*, которая проявляется прежде всего в особенностях ментальности и национального характера. Анализ уставов учебных заведений на белорусских землях в этот период свидетельствует о том, что изучение и учет национальных особенностей, традиций и уклада жизни народа выступали приоритетной задачей для учителей, так как определяли

специфику воспитательного воздействия на формирующуюся личность. И. Гизель утверждал: «Звезды не являются единственной причиной темперамента, ибо (на его формирование) в наибольшей степени влияют естественные способности родителей и местные условия...» [268, с. 168]. Сообразность с этнической природой воспитанников проявилась в обращении к традиционной отечественной педагогической культуре, заключающей ментально- и культуросообразные идеи формирования представителей белорусской народности. Такие идеи ярко представлены в наследии С. Рысинского, который высоко оценивал народную мудрость и ассоциировал ее с «новой, высшей ступенью развития человеческого разума» [289, с. 12], а традиционную педагогическую культуру относил к важнейшим источникам естественного воспитания, неиссякаемому природосообразному воспитательному ресурсу. Более того, согласно мыслителю, принадлежность людей к определенному этносу соединяет и сближает их, что важно использовать в воспитании. Позже, уже А. Снядецкий поддержит и разовьет эту мысль и будет призывать обращаться к накопленному поколениями традиционному педагогическому опыту, который реален и сохранен в истории каждого народа, но пока еще остается недооцененным источником педагогических идей [283, с. 21].

В XVIII – 30-е гг. XIX в. развитие естественных наук способствовало углублению и обогащению данных идей представлениями об обусловленности физической природы человека и процесса ее развития естественной природной и культурной средой. Процесс взросления связывался как с природно-географическими, так и социально-культурными условиями той местности, где он осуществлялся. А. Снядецкий указывает, например, что «в нашем крае и климате воспитание молодёжи мужского пола должно продолжаться до 24 или 25, женского – 20, когда может быть по-настоящему полезным и полным» [283, с. 80]. Подлинная взрослость, характерными признаками которой является наличие здравого смысла и разума, по его наблюдениям, наступает только в 35 лет. Значительные перемены, которыми сопровождается процесс взросления, как правило, приходится на 18–19-летний возраст, однако «в некоторых теплых странах эта взрослость наступает в девять или десять лет; в умеренных и тёплых – в четырнадцать или пятнадцать; в странах северных – почти в девятнадцать или двадцать» [283, с. 80]. Более того, А. Снядецкий утверждает, что дети цивилизованных народов взрослеют быстрее, чем диких, которые живут на лоне природы, также как и в городах быстрее, чем в деревнях [283, с. 81].

Усиление интереса к национальной культуре определило дальнейшее активное развитие идеи сообразности воспитания с этнической природой человека. К. Ельницкий как представитель следующего периода генезиса (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) в работе «Воспитание и обучение

в семье и школе» акцентирует внимание на важности учета национальных особенностей, которые, по его глубокому убеждению, возникают под воздействием «природы, климата и исторических и бытовых условий» [315, с. 11]. Якуб Колас посредством ярких образов усиливает убежденность в обусловленности этнической природы белорусов природой и раскрывает особенности их ментальности, с которыми необходимо соотносить воспитание: «Палешукі – людзі паважныя, сталыя, асцярожныя, не адразу і не кожнаму расчыняюць сваю душу, бо ўжо, мусіць, сама прырода Палесся палажыла на іх сваю адзнаку. Бясконцыя балоты вучылі іх мудраму разважанню, мора лясоў выходзіла ў іх засцярогу, бо так лёгка тут напаткаць небяспеку: на звера натрапіць, згубіць дарогу або папасціся ў рукі сярдзітым леснікам графа Патоцкага» [319, с. 91].

Янка Купала в статье «Независимое государство и его народы» (1919) особенностями этнической природы белорусов определил гуманность, толерантность, добродушие, демократизм. Он также задавался вопросом, найдется ли народ «более демократический по своей природе и более уживчивый народ, как народ белорусский?» [320, с. 311]. Учет специфики ментальности народа белорусские классики находили особенно важным в формировании национальной и этнической идентичности личности. Белорусский педагог и этнограф М. В. Родевич в своей статье «Цветы на могилу К. Д. Ушинскому» (1896) продолжил эту мысль, обратив внимание на сложности выявления в процессе воспитания индивидуальной природы воспитанника и на преимущества определения особенностей, свойственных для всего народа: «Но ведь сколько людей, столько и характеров, а сколько характеров, столько наклонностей и особенностей, с которыми неизбежно и прежде всего нужно иметь дело. Поэтому необходимо, и удобнее всего отыскать между ними одну общую, главную, сильнейшую прирожденную наклонность, а это именно и есть то, что мы называем народностью» [321, с. 210]. М. В. Родевич считал, что именно простые крестьяне сохраняют свойства славянского менталитета. Белорусский педагог цитировал К. Д. Ушинского, который, по его мнению, как нельзя точно охарактеризовал простой народ, определив в нем «много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности» [321, с. 222]. Ему близки были мысли русского педагога о том, что народ при его необразованности «вовсе не глупь» и у него можно поучиться «очень твердым и ясным убеждениям» [321, с. 222]. Такие взгляды на народность определили для белорусского просветителя необходимость выстраивать процесс формирования личности на национальных ценностях и с учетом этнической природы человека.

Осмысление *индивидуальной природы человека* и учета ее специфики в процессе воспитания мы находим в трудах отечественных просветителей на протяжении всех этапов генезиса теоретико-методологических основ

природосообразного воспитания. В «Толковой Палее», литературном памятнике Древней Руси, автором утверждается мысль об уникальности и самобытности человека: «насколько мы различаемся внешне, настолько и характером» [255, с. 136]. Что касается духовно-нравственного развития, то в решении этой задачи он считал необходимым обращать внимание на направленность личности и ее природную предрасположенность к высоко- и низконравственным поступкам: «...у одного она мудра, у другого – безумна, у третьего – неразумна, у четвертого же – способна к размышлению; одна, обуреваемая страстью, склоняется ко злу, а другая – к благу; третья же душа [хотя и] хвалит правду и любит добрые нравы, но уклоняется от благородства» [255, с. 88]. Древнерусский мыслитель также связывал индивидуальные особенности людей с различиями в их способностях, объясняя это тем, что в каждого человека Бог вкладывает ум особым образом. В подкрепление данной мысли им приводятся суждения великого Павла: «Одному дается слово премудрости, другому знание, одному истолкование языков, другому различение [духов], иному разные языки, – все это производит один и тот же Дух, разделяя каждому особо, как Ему угодно» [255, с. 126]. Индивидуальную природу человека, по мнению просветителей, во многом определяет наследственный фактор. Так, например, Даниил Заточник писал: «Сука не может родить жеребят – аще бы родила, кому на нем ездить» [322, с. 38]. При этом наследуемые особенности и склонности человека никак не могли оправдывать безнравственное поведение личности.

Обусловленная средневековыми представлениями идея греховности и несовершенства природы человека осознавалась достаточно глубоко и не всегда однозначно. Согласимся с выводами В. П. Адриановой-Перетц о том, что «дидактическая литература учила, что человек «по естеству» сложен» [322, с. 61]. Так, Иоанн Златоуст непоследователен в своих взглядах в этом вопросе: в одном из своих поучений он утверждал, что в природе человека посеяны добрые семена и поэтому любой его безнравственный поступок противоречит человеческой природе [65, с. 6], в другом – человек «родом», «по естеству» не может быть ни добрым, ни злым [65, с. 6], а в разделе «Пчелы» «О житии добродетели и о мудрости» он пишет о том, что человек от природы может быть сосредоточением и зла, и блага: «Да не глаголемь, яко он сии есть естеством благ, а он сии естеством зол. Аще бо кто естеством благ, то никогда же может быти зол; аще ли естеством зол, то никогда же может быти благ» [291, с. 3]. Более того, в поучении «О напастех и бедах» автор заключает, что и злое, и доброе начала могут одновременно быть сосредоточены в человеке: «Несть праведна, иже не имать ничто же согрешения, и несть грешна, иже не имать ничто же блага» [291, с. 105]. В «Изборнике 1076 года» несовершенство природы человека несколько оправдывается его типичностью для людей:

«Кто же без греха, разве один Бог» [322, с. 60]. Такие зачастую полярные взгляды на природу человека свидетельствуют о понимании ее сложности и многомерности.

Представители Возрождения продолжали развивать идеи сообразности воспитания с индивидуальной природой воспитанника, чему в немалой степени способствовала гуманистическая направленность эпохи. Просветитель С. Кошутский в своих работах определяет индивидуальность следующим образом: «... При наличии общего разума, которые люди будто бы делят между собой, в каждом человеке в особенности от природы заложено что-то свое, свойственное только ему одному, чем он отличается от всех других» [293, с. 80]. С. Рысинский также в своих рассуждениях тяготел к осмыслению человека в более индивидуальном порядке: «... сколько встречается оттенков интеллекта, столько же почти характеров, весьма между собой различающихся...» [289, с. 12]. Ф. Скорина индивидуальность считал воплощением наивысшей мудрости, которую, в свою очередь, понимал как «... размышление смерти и познание самого себе, и вспоминание на приидущие речи [предвидение грядущих событий]» [293, с. 29]. Подобные взгляды были присущи и основоположнику природосообразной педагогики Я. А. Коменскому, который определил уровни совершенствования индивида как стадии подготовки к вечности: «познание себя (и вместе с собой – всего); управление собою и стремление к богу» [53, с. 191]. Однако следует отметить, что Ф. Скорина утверждает иррациональную индивидуальность путём развития сферы подсознания, в отличие от Я. А. Коменского, у которого индивидуальность более рациональна. Общим для обоих просветителей является акцент на собственных усилиях человека в процессе самосовершенствования. В целом, анализ педагогических идей показал, что индивидуальность в представлениях отечественных просветителей являлась результатом включения человека в высшую систему мироздания.

Уникальные природные задатки и личностные особенности человека мыслители считали основополагающими при выборе жизненного пути. Для молодого человека, по мнению С. Кошутского, предпочтительнее деятельный образ жизни, «наполненный трудом, опасностями, препятствиями». В случае, если природа не позволяет этого сделать, – продолжает просветитель, – то в его власти добродетели – справедливость, щедрость, умеренность и т. д. [323, с. 25]. А. Ф. Моджевский выявление талантов юноши, проявляющих его индивидуальность, относил к обязанностям родителей, которые должны направлять сына на изучение того, к чему он склонен, чтобы сын мог начать учить и любить основы будущего дела своей жизни.

Обладать способностями считалось недостаточным условием для их развития, и обращалось внимание на важность потребности в этом у самого

воспитанника, а также волевых качеств, обеспечивающих самоорганизованность и самодисциплину. Ярko и природосообразно такое явление представил А. Волян: «Существенно больше зародышей добродетелей привито в душе некоторых людей, но пробудить их к жизни можно только большими усилиями, старанием и трудом. Ленивый же, как урожайный, но запущенный загон, вместо зерна дает только сорняки» [324, с. 11].

Просветительский и демократический характер гуманизма в Беларуси XVI–XVII вв. способствовал появлению научного интереса к детям с различного рода функциональными нарушениями, к определению их прав и созданию необходимых условий для нормальной жизнедеятельности. Гуманное отношение к таким ученикам демонстрирует письмо Я. Намысловского, в котором он пишет своему ученику о том, что в глубине сердца страдает от того, что тот «по природе лишен остроты зрения», и советует ему «остротой ума восполнить слабость глаз» [325, с. 79].

Наряду с необходимостью гуманного отношения к данной категории учащихся осмысливаются конкретные вопросы организации процессов воспитания и обучения в условиях образовательного учреждения с учетом индивидуальных особенностей таких воспитанников. Как утверждает И. М. Бобла, впервые в православных братствах в качестве воспитанников стали дети с частичными расстройствами зрения, слуха, дефектами речи и познавательной деятельности [326, с. 40]. Так, даже уставами братских школ за каждым учеником закреплялось отдельное место, которое определялось не только успехами детей в учебе, но и ростом, состоянием здоровья, особенно зрения и слуха [327, с. 32]. Следует заметить, что идеи Я. А. Коменского о необходимости всеобщего обучения, даже «тупых и злых от природы», глухих, медлительных, отстающих в развитии, тех, «у кого бог отнял смысл, или разум», были высказаны им в период деятельности в польском городе Лешно и контактов с просветителями Речи Посполитой, в состав которой входили и белорусские земли [53, с. 215].

Взросший интерес к психологическому знанию и механизмам развития личности способствовал усилению значения психолого-педагогической диагностики, которая позволяла быстрее и точнее определять индивидуальное своеобразие каждого учащегося. Учитывать «естественно врожденное», которое «присуще нам от первоначала и из истоков природы» [299, с. 98], по мнению Л. Залусского, считалось важным прежде всего потому, что некоторые противоречия, «которые существуют от природы, навыком не уничтожаются», так же, как «камень, брошенный вверх, падает вследствие природной тяжести и во второй, и в третий, и в десятый раз; он не привыкает двигаться вверх, но и не отвикает падать вниз» [299, с. 99].

Педагогические подходы, организация учебно-воспитательной деятельности учащихся, специфика коммуникации педагога и воспитанника строились с учетом особенностей внимания, памяти, представления, вообра-

жения, фантазии, речи, мышления, воли, структуры личности (способностей, темперамента, характера) воспитанников.

Зарождающееся на белорусских землях в рассматриваемый период естественно-научное знание предопределило интерес отечественных просветителей к влиянию звезд на человека, изучению темперамента и использованию данных психологии, анатомии, астрономии, астрологии в процессе формирования личности. Результатами научно-теоретического осмысления проблем биологических и психологических особенностей человека стали работа Я. Намысловского «Анатомия и гармоничность христианского человека» (1592), диссертация белорусского врача и поэта, ученика Г. Галилея, Д. Наборовского «О темпераментах» (1593). С. Полоцкий в эмоционально-образной форме раскрывает характерологические черты людей различных темпераментов [298, с. 117; 298, с. 348], определяет степень воздействия планет [298, с. 113] и стихий на индивида [298, с. 123]. В своих научных рассуждениях философ, выпускник Виленской академии Т. Биллевич, выявляя свойства сангвиников, холериков, меланхоликов и флегматиков, предостерегал от их смешения при воспитании с добродетелями: «так как одни люди от природы мрачны, другие – жизнерадостны, одни – тугодумы, другие – легкомысленны, то такие качества лучше называть естественными недостатками или достоинствами, а не добродетелями или пороками, поскольку и добродетели, и пороки должны совершаться с участием разума и осмысления» [328, с. 158].

Большое внимание в процессе работы с воспитанниками педагоги Киево-Могилянской академии уделяли наличию у них предыдущего опыта, сформировавшихся элементов суждения, выражаясь современной терминологией, базы сенсорного познания, которая часто определяла направленность воспитательных воздействий. Рассмотрение всех сфер жизнедеятельности учащихся и их способностей позволяло многочисленным конфессиональным школам выявлять зону их потенциальных возможностей, прогнозировать и контролировать процесс совершенствования формирующейся личности. Однако, по мнению И. Гизеля, искусство (в нашем случае воспитание) уступает природе в том, что оно даже при безупречной и правильной организации, с учетом природных склонностей ребенка не в состоянии реализовать его природный потенциал, потому что всегда «природное творение превышает способности искусственных причин» (т. е. воспитания) [268, с. 167]. Такие суждения представляют природосообразность в воспитании в качестве идеала, который не достижим, но к которому необходимо стремиться. Подобные мысли находят отклик и у современников. В. С. Степин утверждает, что «система низшей степени сложности не сможет создать точную до деталей модель системы большей степени сложности, частью которой она является, так как любая модель упрощает и схематизирует целое» [329, с. 284].

В эпоху Просвещения углубляется научное знание об индивидуальной природе человека, что усиливает важность учета ее особенностей в формировании личности. В педагогическом наследии Ф. Бохвица просматривается оперирование такими понятиями, как «индивидуальный организм человека», «врождённые чувства и способности», «призвание человека». При этом врождённые знания и чувства, согласно мыслителю, представляют собой истинную природу и «извечную систему», в которую надо вчитываться и которой необходимо следовать, «не доверяя новым системам и теориям, созданным человеком» [246, с. 170], так как они часто «несовместимы с устами природы», заключают лишь собственные рассуждения и опыт [278, с. 43]. Ф. Бохвиц считал, что воспитание необходимо строить на объективных законах человеческой природы. Эта мысль получила своё развитие у современных учёных, которые именно такую природосообразность воспитания находят подлинной, потому что она «не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец» [12, с. 62].

В данный период генезиса находят свое продолжение и развитие идеи гуманного отношения к детям с особенностями развития. А. Снядецкий считал, что нужно заботиться о каждом ребенке, как здоровом, так и неблагополучном, потому что каждый имеет право на достойную жизнь. Такие убеждения были усилены его опытом врача и профессиональным взаимодействием с детьми-инвалидами. Определяя таких детей как слабых, деликатных, больных, обессиленных, болезненных, с природными недостатками организма, слабой и болезненной конституцией и др., он настаивал на разработке особой системы воспитания и обучения, адаптированной к их индивидуальным потребностям и возможностям [283, с. 22]. Таким образом, А. Снядецкий указывает на необходимость соотносить воспитание также и с «поврежденной» природой ребенка, посвящая этой проблеме целый раздел «Воспитание детей, слабых от рождения или обессиленных» своей книги «О физическом воспитании детей». Автор актуализирует востребованные сегодня идеи инклюзивного образования. Наряду с этим, обращая внимание на помощь детям, «обделенным дарами природы», он считал важным поддерживать и тех, кто «от природы дополнительно одарён», помогая им сберечь, удержать и усилить свой природный потенциал [283, с. 23].

Философ и педагог Я. Снядецкий настаивал на том, чтобы учитель уделял пристальное внимание поступкам воспитанников, их склонностям, стремлениям и характеру, который ученый называл «следствием физической конституции ребенка» [330, с. 164]. Обязанностью педагога должна быть подготовка отчета в начале каждого месяца о поведении и здоровье каждого воспитанника. Силы и способности человека, согласно

Я. Снядецкому, носят относительно врожденный характер, так как заложены в «человеческую душу как возможности, которые развиваются и совершенствуются только в процессе их использования» [270, с. 81].

В 40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в. представители отечественной педагогической мысли определяют учет индивидуальных особенностей ребенка требованием, которому должен следовать педагог. При этом акцентируется внимание на сложностях его реализации, обусловленных прежде всего многомерностью индивидуальной природы человека. К. Ельницкий отмечает важность учета в процессе воспитания особенностей памяти, восприятия и воображения ребенка, играющих ключевую роль в познании им окружающего мира. Что касается темперамента, то просветитель считает его изменяющимся с возрастом и уверен, что человек может заключать в себе свойства разных типов темперамента или вовсе не находить в себе черты, свойственные для того или иного типа. К. Ельницкий убежден, что воспитатель «прибегая к той или иной воспитательной мере, должен сообразоваться с индивидуальными особенностями питомца», так как одна и та же воспитательная мера приведет к разному воспитательному эффекту [315, с. 11]. Он усиливает данную мысль аналогией с врачом, который, прописывая лекарство, сообразовывается с особенностями организма человека. Якуб Колас также обращал внимание на особенности индивидуальной природы каждого ребенка: «Адны схватваюць большую колькасць слоў, другія меншую, у залежнасці ад індывідуальных асаблівасцей – адны маюць большае поле назірання, другія – меншае» [300]. При этом белорусский педагог считал, что индивидуальную природу воспитанника во многом определяет тот социокультурный опыт, с которым он приходит в школу.

Белорусский писатель Янка Купала касается понятия индивидуальной природы достаточно поэтично, но при этом раскрывая в нем новые грани. Он пишет о том, что все природные объекты, в том числе и человек, наделены индивидуальными свойствами и наполнены смыслом, имеют «свой воблік, акрэсленую індывідуальнасць, сваё пэўнае жыццё, свядомае, адухоўленае» [331, с. 15–16]. Причиной такого явления он называет саму жизнь, которая «не стварыла на свеце ўсяго чыста пад адну мерку, пад адзін калібр...» [332, с. 182]. Таким образом, по его мнению, у каждого живого существа есть естественное прирожденное право «пасвойму развівацца, не сыходзіць з прастай, раз назначанай пуціны» [332, с. 182].

Ф. А. Кудринский был убежден, что индивидуальными особенностями ребенка «непременно нужно сообразоваться» [240, с. 248]. Ученый, часто оперируя понятиями «индивидуальные дарования», «индивидуальные особенности ума», «индивидуальные черты воли и чувства», «индивидуальное призвание», считал важным приспособить их к жизни. Также находил необходимым, чтобы включение в социум не требовало от человека

проявления сверхусилий и напряжения, а, наоборот, осуществлялось согласно природному дару и внутреннему призванию. Ф. А. Кудринский актуализировал проблемы выявления индивидуальных особенностей воспитанника и их учета в условиях школы и класса. Однако в условиях небольшой группы и при повышенной наблюдательности учителя считал возможным заметить, «кто из учеников является более предрасположенным к отвлечённо-теоретическим наукам и кто представляет собой людей практического склада» [240, с. 247]. Ф. А. Кудринский пишет: «Умение отгадать индивидуальное призвание воспитанника и по возможности подготовить его к его будущему делу – вот реальная цель воспитания...» [240, с. 247]. При этом он указывает, что особенности интеллекта у детей легче увидеть, чем «индивидуальные черты воли и чувства», которые не сразу проявляются. Один из разделов своей работы «О воспитании и обучении» он назвал «Об индивидуальности обучения», обращая пристальное внимание на категорию малоспособных учеников, которые нуждаются в помощи педагога, в подбадривании и внушении уверенности в своих силах. Ф. А. Кудринский был убеждён, что «слишком плохих учеников можно совершенно освободить на некоторое время от постановки баллов, так как плохие отметки убивают их энергию» [240, с. 257].

Роль профессионального педагогического сопровождения он сводил не только к тому, чтобы помочь освоить учебный материал, но и опередить в этом способных учеников. Более того, педагог утверждал, что «неспособных детей нет» и природа каждого по-разному одарила способностями, однако единые требования к ученикам в школе, отсутствие сообразности воспитания и обучения с их индивидуальной природой приводит к нежелательным последствиям. Успешность ребёнка в школе во многом определяет его темперамент, поэтому, например, небрежность к знаниям сангвиника, по мнению исследователя, иногда можно поддержать баллом за каждый ответ [240, с. 257]. И. М. Соловьев считал, что многообразие темпераментов и талантов можно и важно использовать в жизни школы и класса. Решение этой задачи он связывал с естественной дифференциацией, которая позволит учителю давать поручения, исходя из способностей детей [241, с. 63]. Ученый уверен, что люди от рождения «природой наделены соответствующими дарами», и согласно своим наблюдениям, он группирует воспитанников на детей с художественным чутьем, любителей книг, активных подвижных типов и любителей природы [241, с. 63].

На современном этапе генезиса принципы воспитания, сообразующиеся с природой человека, активно развиваются в рамках исследований, связанных с индивидуализацией и профилизацией образовательного пространства. Профессор А. В. Торхова, изучая проблему индивидуального стиля профессиональной деятельности, указывает на первостепенность в его формировании учета и реализации индивидуально-творческих возможностей будущего педагога [333; 334]. Данные идеи углубляются

в контексте философско-антропологической традиции, которую также актуализирует А. В. Торхова, сосредотачивая внимание на «теме человеческой сущности как реализации индивидуальности через продуктивное, житнетворческое начало [335, с. 24]. Такие взгляды основаны на понимании целостности природы человека в единстве ее видового, родового, группового и индивидуального начал. Кроме того, в них отражается выявленная и обозначенная ранее особенность генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания: обусловленность развития и реализации индивидуальной природы личности, проявлений ее свободы и активности идеей общего блага. В. П. Тарантей в своей монографии теоретически обосновал индивидуально-типологический подход в образовании, который предполагает, по мнению автора, «учёт типа личности на основе изучения типологических качеств или особенностей, позволяющий по-особенному индивидуально подойти к детям или молодёжи», компенсацию и коррекцию уже сформировавшихся дефектов развития, а также «учёт дисгармонических вариантов развития личности» [336, с. 15–16]. Ученый осуществляет попытку широкого охвата специфики природы человека, включая свойства ее индивидуального и типологического начал, а также особенности, проявляемые в норме и при различных нарушениях психофизического развития.

Данные принципы природосообразного воспитания нашли свое продолжение и формирование в теории инклюзивного образования. Одной из ее центральных идей выступает необходимость соответствия целей и содержания, методов, приемов и форм процесса формирования и развития личности спецификой ее природы. В случае с инклюзивным образованием процесс воспитания определяют ограниченные возможности и особые образовательные потребности ребенка с особенностями психофизического развития. Важным в этом процессе представляется природосообразное сопровождение индивидуального развития такого воспитанника, которое включает в себя прежде всего эмоциональную сопричастность к этому процессу, бережное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья и оказание ему необходимой индивидуальной помощи. Более того, толерантное и уважительное отношение к детям с особенностями психофизического развития и экологичное встраивание их в социальную среду напрямую соотносится с направленностью природосообразного воспитания на гармонизацию отношений человека со средой его жизнедеятельности через глубокое познание и следование законам окружающей природы и социобиодуховной природы человека.

Данные идеи развиваются в Беларуси, главным образом, учеными Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (далее – БГПУ им. М. Танка). Профессор В. В. Хитрюк исходным условием реализации образова-

тельного процесса считает субъектную позицию ребенка, в которой проявляется его сознательность, активность и уникальность, то есть индивидуальное начало природы человека. Именно его ученый определяет детерминантой процесса развития личности, которое, в свою очередь, называет «главным критерием эффективности всей образовательной системы» [337, с. 23]. Более того, В. В. Хитрюк через понятие «инаковости» расширяет понимание индивидуальной природы человека, с которой необходимо соотносить процесс ее формирования, и одним из принципиальных подходов в образовании называет «признание ценности “инаковости”, когда непохожесть, отличительная особенность человека рассматривается как вариант проявления индивидуальности и предполагает наличие “иных”, “особых” потребностей, в том числе и образовательных» [337, с. 23].

Таким образом, формирование конститутивно-регулятивного компонента природосообразного воспитания осуществлялось посредством развития идей, отражающих как метапринципы, так и принципы практической организации процесса формирования личности. Выявление и анализ данных идей определили систему принципов природосообразного воспитания, сообразующуюся с законами природы окружающего мира и законами социобиодуховной природы человека, что обусловлено сущностью исследуемого педагогического феномена и отражено в таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Система принципов природосообразного воспитания

Основание классификации принципов	Детерминанты принципов	Принципы
Устройство окружающего мира	Структурно-системная организация	– принцип целостности – принцип иерархичности
	Пространственно-временная организация	– принцип цикличности – принцип последовательности – принцип непрерывности
Структурная (уровневая) организация природы человека	Видовая природа	– принцип апелляции к разуму и сознанию – принцип наглядности – принцип экологичности
	Родовая природа	– принцип свободы – принцип движения к высшему – принцип созидательной активности личности
	Групповая природа	– принцип учета возрастных, гендерных, этнических особенностей; особенностей, обусловленных укладом социальной группы, типом поселения
	Индивидуальная природа	– принцип учета специфики индивидуальной природы воспитанника

Их историческая динамика проявилась в дополнении группы принципов, соотносящихся со структурно-системной целостностью природного мира (системность, иерархичность), принципами, соотносящимися с пространственно-временной организацией природного мира (цикличность, последовательность, непрерывность). Также характерным стало внутреннее движение принципов, соотносящихся с проявлениями видовой, родовой, социальной и индивидуальной природы человека.

3.2 Развитие ценностно-целевых основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Ценностно-целевой компонент теоретико-методологических основ природосообразного воспитания обусловлен конститутивно-регулятивным и детерминирует содержательно-процессуальное наполнение изучаемого феномена. Единство связанных в нем ценностей и целей отражает аксиологическое наполнение цели природосообразного воспитания, которое определено изменяющимися на каждом этапе исторического развития мировоззренческими установками и ценностями общества, представлениями о природе и человеке. Ориентация природосообразного воспитания на гармонизацию отношений человека с окружающей его природой, выявленная в рамках педагогического измерения в параграфе 1.1, находит общее выражение в цели формирования целостной и гармоничной личности. В исторически изменяющихся ценностных контекстах развития общества данная цель имеет свои особенности и задает определенную направленность идеям природосообразного воспитания.

В Средние века теоцентричность древнерусского мировоззрения и утверждение Бога высшей и абсолютной ценностью нашли свой выход в отечественной педагогической мысли через идею приобщения человека к природе идеального, воплощенной во Всевышнем. Такие взгляды были вызваны главным образом устойчивыми религиозными представлениями об изначальной греховности и несовершенстве природы человека как последствиях того, что он «восстал против своего существа, оставил Бога и Божие и свел себя к чистой материи, к чистому человеку... изгнал Бога в надчеловеческую трансцендентность и весь остался при себе и в себе» [292, с. 64–65]. Именно с приобщением к Богу связывалось восстановление утраченной целостности природы человека и обретение им внутренней гармонии. В трудах просветителя Кирилла Туровского звучит мысль о том, что искаженную природу человека может восстановить только Бог, духовно его возродив [233, с. 381]. Восстановление души духом, то есть внутренней природы человека природой внешнего мира (Бога) представляло суть процесса совершенствования личности. Такое понимание природы человека,

его гармоничности и целостности проявилось в **духовно-нравственной направленности** идей природосообразного воспитания, определяющей приоритетность совершенствования духовно-нравственной природы человека через интериоризацию свода религиозно-нравственных норм, правил и предписаний, регулирующих как контакт с внешним миром, так и внутренний мир самого человека.

Характер взаимодействия с внешней природой находил проявление в отношениях к внутренней природе самого человека. Идеи формирования целостной природы личности через сообразность с Богом как духовной природой определялись неоднозначным и разнонаправленным отношением мыслителей к физической природе человека и ее целостности с духовной. Достаточно распространенными в период Древней Руси были представления о природе человека в противоборстве души и тела и необходимости с целью духовного самосовершенствования подавлять физическое инстинктивное начало. При этом анализ взглядов древнерусских просветителей показал, что подобное противостояние отличалось умеренностью, а подавление телесного выступало преимущественно способом управления им посредством разума. Более того, в памятниках древнерусской литературы просматриваются попытки примирения духовного и телесного, определения их единства и взаимовлияния, что в немалой степени связано с существовавшими в христианстве дихотомической (душа, тело) и трихотомической (дух, душа, тело) моделями целостности человека, элементы которых рассматривались в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Развитие таких идей мы находим в произведении «Толковая Псалтырь»: «душа... оживляет плоть и невидимо дает ему [телу] силу и, наоборот, ... принимает от тела болезни, восприимчива к плотским страданиям и болезням» [255, с. 125]. В случае же душевных мук и скорбей, согласно автору, страдает тело. Не прибегая к рациональному объяснению такой тесной связи, он ссылается на «божественное повеление» («[Бог] соединяет душу и тело, сосуществующие в родственной связи» [255, с. 125]) и называет это «премудростью Господней», «чудным соединением» и «изумительным сочетанием» [255, с. 125], обнаруживая, таким образом, уникальность, ценность и целостность природы человека. Далее автор продолжает, что «совокупление и соединение обоих [есть] цельный по составу [человек]» [255, с. 125], тем самым указывая на необходимость совершенствования духовной и физической природы человека в неразрывном единстве и определяя целостную личность целью природосообразного воспитания.

Важным в данной цели представляется понимание мыслителями целостности, которая не воспринималась как механическая сумма элементов, а рождалась как нечто новое за счет их объединения, что подобно явлению эмерджентности в современной науке. Ранневизантийский мыслитель Немезий Эмесский, на чьи идеи опирались древнерусские мыслители, писал,

что «будучи соединены (между собой), они [душа и тело] образуют нечто иное», и «соединение совершенно изменяет соединяемые элементы, так как обращает их уже в иные тела» [338, с. 40]. Типичность подобных представлений подтверждается и словами Иоанна Дамаскина: «Душа соединена с телом – вся со всем, а не часть с частью; и она не объемлется им, но объемлет его, подобно тому, как огонь железо; и, находясь в нем, совершает свойственные ей действия» [258, с. 49]. Существовали также взгляды о том, что деление природы человека на духовную и телесную избыточно, так как человек уже сам собой представляет часть природы и нет необходимости его делить еще на части [338, с. 288]. Такие представления демонстрируют глубину осмысления идеи целостности и актуализируют для современной педагогической науки и практики важность интерпретированных подходов к воспитанию.

Теоцентрические религиозные установки, отражая противостояние идеального и материального начал, несколько снижали ценность естественного природного мира и его законов в деле воспитания. Иоанн Златоуст в своем сочинении «О воспитании» пишет: «Под долгом воспитать детей я понимаю не только то, чтобы не допустить им умереть с голоду... Для этого не нужно ни книг, ни постановлений: об этом весьма громко говорит природа...» [339, с. 3]. В таком контексте природа выступает лишь средой физического существования человека, но не духовно-нравственного совершенствования. Более того, активность учителя, родителя в процессе воспитания ребенка связывается непосредственно с формированием его духовного мира, а не с тем, о чем может позаботиться сама природа и что не требует вмешательства человека. Однако интерес к окружающей природе сохранялся благодаря преемственности средневековой культуры с античной, а также тесной связи с традиционной культурой народа, что способствовало просцированию законов природы на процесс воспитания. При этом объекты и явления природного мира, включая индивида, носили на себе печать символа либо идеи, вложенной Богом, что во многом обусловлено религиозной установкой сознания и символическим видением природного мира. Яркое проявление этого мы находим в творчестве Кирилла Туровского, который в одном из своих произведений представляет, природосообразную модель воспитания, используя образ «древа животного». Само дерево отождествляется у автора со смиренномудрием, что, по сути, определяет смысл воспитания. Корнем дерева просветитель называет исповедание, которое выступает движущей силой воспитания, его необходимым условием и преследует прежде всего покаяние человека, проявляющееся в анализе своих поступков, признании греховных действий и, соответственно, очищении души от греха. «Корене стебло» ассоциируется с содержанием процесса формирования личности и представляет собой благоверие как служение Богу и спасение человека в системе христианских представ-

лений. Многообразные и многочисленные ветви ствола дерева – это «рече, образы покаяния: слезы, пост, молитва чиста, милостыни, смирение, вздыхания и прокая», которые в данном контексте могут выступать способами, приемами и средствами воспитания. Плодами дерева, которые отождествляются с конечным результатом представленного процесса, у мыслителя являются «любь, послушанье, покорение, нищелюбие...» [109, с. 47], то есть совокупность нравственных качеств личности.

Формирование ценностно-целевых основ природосообразного воспитания в период XVI–XVII вв. осуществлялось в условиях «становления, проникновения в индивидуальное и общественное сознание ренессансно-гуманистической интенции» [153, с. 59], что повлияло на изменение существовавших ценностей и устоявшихся представлений о природе человека и окружающем мире. Анализ педагогической мысли данного периода свидетельствует о том, что человек, природа и воспитание во многом продолжали осмысливаться отечественными просветителями через детерминацию высшей целью, однако она уже находила выражение не только в Боге, но и непосредственно в его земных творениях. Воплощение в них божественного являлось механизмом их сближения с Богом. В одной из работ ректора арианской школы в Ивье (1585–1593) Я. Намысловского просматривается подобное обожествление природы, наделение ее особой силой, превосходящей возможности и усилия человека: «...когда природа не благосклонна, человек ничего не может предпринять», «...никто ничего не воспринимает, если природа не показывает» [340, с. 185]. Более того, мыслитель обращает внимание на то, что несогласование процесса становления и формирования человека с природой даже вредит ему [340, с. 185], чем повышает ценность и значимость природосообразного воспитания как соотносящегося с природой земного мира, пусть и опосредованной духовным началом.

Идея сближения человека с Богом ярко представлена в педагогическом наследии Ф. Скорины. Белорусский просветитель считал, что поведением человека управляет естественный закон, который написан в сердце каждого от рождения и основан на любви к ближнему [293, с. 138], определяя, таким образом, врожденность духовно-нравственных качеств личности и необходимость следования в воспитании духовно-нравственной природе человека, заключающей в себе божественное. Далее он продолжает, что если человек не придерживается естественного закона, приносит зло другим, тем самым совершая чуждые его природе действия, то такие поступки должны регулироваться светским законом, установленным людьми и заключенным в книгах Старого и Нового заветов, уставах и т. п., чтобы злые люди «боячися казни, усмирили смелость свою и моци не имели иным ушкодити, и абы добрыми межи злыми в покой житии могли» [293, с. 138]. Следование естественному закону, согласно Ф. Скорине, является исходным условием

социальной гармонии и благополучия, что коррелирует с направленностью природосообразного воспитания на гармонизацию отношений личности со средой ее жизнедеятельности.

В анализируемый исторический период наблюдается постепенный переход к уменьшению противостояния природы и человека. Писатель-полемист XVI в. С. Ориховский считает, что нет ничего случайного и все подчиняется высшему закону природы, записанному «в органах нашего тела», прежде всего для того, чтобы мы жили «в соответствии с природой и ее законами» [341, с. 78]. Такие представления свидетельствуют о поиске тождественности и сонастроенности человека с миром через единство законов их природы, а также о том, что внешняя, во многом еще обожествленная природа находит отражение не только в духовной («в сердце»), но и в физической («в органах нашего тела») природе человека, и, следовательно, в формировании личности следует придерживаться законов природы как души, так и тела. Соответствие законам природы как цель воспитания у С. Ориховского вновь убеждает в укорененности в педагогической мысли Беларуси природосообразной по своей сути идеи формирования гармоничных отношений с окружающей природой.

Осознание божественного начала явлений окружающего мира, как правило, не приводило к их отождествлению в полной мере с Богом и осмыслению как единственного источника законов, сил и энергии, что было характерно для западноевропейского Возрождения, где процессы секуляризации и гуманизации всех сфер жизнедеятельности человека развивались более интенсивно. При этом западноевропейская ренессансная культура все же оказывала влияние на отечественные педагогические традиции ввиду вхождения белорусских земель в состав ВКЛ, а позже – Речи Посполитой, и наряду с эпикурейским учением стала источником появления материалистических идей и свойственной им атеистической трактовки природы человека и бытия. Например, просветитель второй половины XVI в. С. Лован утверждал: «...яко пес кровю албо бидле сходит..., души в человеку, раю и пекла нет и судного дня не будет» [163], а К. Бекеш писал: «Все имею из себя; не хочу признавать бога» [162, с. 99]. Такие взгляды не получили широкого распространения на белорусских землях, однако свидетельствуют о попытках осмысления природы и человека через призму их собственных законов, а также некотором утверждении в отечественной педагогической мысли идеи опоры в воспитании непосредственно на природу личности, ее цели и потребности как существа, принадлежащего лишь земному реальному миру. Как ни парадоксально, но этому во многом способствовали пантеистические концепции, которые «растворяли бога в природе и подводили к материализму, представляя собой учения, оппозиционные по отношению к господствовавшему теистическому религиозному мировоззрению» [342, с. 459]. Пантеистические идеи отечественных мыслителей

о божественном начале природного мира отражали, как справедливо заметила В. М. Ничик, стремление размежевать философию и теологию, что «объективно способствовало отходу от православной ортодоксии и укреплению в ней материалистических тенденций» [343, с. 20].

К XVII в. в общественном сознании усиливается связь человека с миром естественной природы. Восприятие себя ее частицей во многом обусловлено, с одной стороны, восприятием эпохой Возрождения античных традиций и представлений о тесной связи человека с природой, со второй – устойчивостью языческих воззрений, в целом характерных для белорусской культуры, с третьей – зарождающимися материалистическими тенденциями Просвещения. Так, профессор права Виленской академии А. Олизаровский отмечал, что во всем, включая и воспитание, следует «идти за природой как лучшим предводителем» [344, с. 169], а выпускник Слуцкой кальвинистской школы Я. Белобоцкий в конце XVII в. в своем учении о натуре писал: «Естество – есть вещь, вышшая всех вещей, разумом нашим постиженных, выше убо естества ничто же есть» [153, с. 84]. Проецирование законов природного мира на воспитание оправдывалось педагогами-мыслителями целью самопознания и использования этих знаний в процессе самосовершенствования человека как природного существа. Т. Билевич такую природу человека соотносил с «состоянием простой природы» [328, с. 156] а Л. Залусский – с «состоянием чистой природы» [299, с. 95]. Ректор Киево-Могилянской академии, автор произведений «Ключ разумения...», «Наука албо способ зложения казаня» И. Галятовский в своих трудах рекомендовал читать книги о зверях, птицах, рыбах, деревьях для того, чтобы узнавать их характерные свойства, отличия и отмечать это в себе [345, с. 118]. На страницах произведения восточнославянского мыслителя Кирилла Транквиллиона-Ставровецкого «Зерцало богословия» (1618), которое получило особую популярность на белорусских землях, раскрывается сущность природы человека через ее связь и отождествление с миром естественной земной природы: «Человек составом своим имеет отношение, или соучастие и общность, ко всякому творению: земли – плотью, воде – кровью, дыханием – воздуху, теплом – огню, дереву – растительной мощью, молчаливым существам – яростью и похотями, неодушевленным – ногти, волосы...» [346, с. 422].

Профессор Киево-Могилянской академии И. Гизель посредством аналогий с природным миром определяет, что как природа, так и воспитание начинают с несовершенного: «...растение постепенно в процессе своего развития приобретает совершенную форму» [268, с. 166]. Особенно ценными в обосновании цели природосообразного воспитания являются его мысли о том, что если природа создает «одновременно целостность..., все части человека, а потом при помощи силы совершенствует их и развивает», то воспитание как искусственное явление «создает последовательно одну

часть за другой» [268, с. 166]. Такие суждения вновь подчеркивают необходимость формирования целостной личности и реализацию данной цели посредством интегрированных и холистических подходов.

Утверждение ценности человека и земной жизни в данный период нашло выход в идеях социальной активности личности. Заклучая в себе божественное начало, человек выступал творцом, выражая свою деятельность (божественную) природу в реальном мире на благо общества, а также, что дополнительно подтверждают исследования В. А. Рыбина, через категорию гражданственности [155, с. 28]. Целостность и гармоничность личности начинают транслироваться представителями педагогической мысли как результат включения человека в социум, что проявилось в *социально-гражданской направленности* идей природосообразного воспитания. Получившие в данный период широкое распространение теории общественного договора и учение Гроция о «естественном праве», основанном на природе человека и его стремлении к мирному общению, организованному на началах разума [347, с. 26], способствовали осмыслению социальной сущности человека. Динамику развитию данной направленности на белорусских землях придавало характерное генетическое стремление народа к общему благу.

Формирование ценностно-целевых основ природосообразного воспитания в период XVIII – первой половины XIX в. было обусловлено утверждением ценности естественного природного мира и человека как его представителя. Повышение роли естественно-научного знания способствовало глубокому изучению законов природы, которые проецировались на природу человека и процесс его совершенствования. Активное распространение получили идеи механистического истолкования явлений материального и духовного мира, методы эмпирического обоснования научного знания. Опора на физику и естествознание, применение понятия «движение» к явлениям, в которых оно внешне не проявляется, обусловили интерпретацию педагогических феноменов в динамике их развития. Прежде всего это было связано с пониманием того, что обоснование явлений вне категории движения свидетельствует о незнании природы [348]. Простота, экономность и соответствие естественным законам движения становятся ключевыми свойствами научного знания, не исключая и педагогическое.

Особенности развития идей природосообразного воспитания на белорусских землях главным образом были связаны с тем, что в отечественной педагогической мысли еще сохранялась тенденция связывать природные явления и объекты с божественным замыслом, в то время как для западноевропейских стран характерной стала прямая экстраполяция законов естественных наук на воспитание, что снизило ценность духовного начала, понимаемого как идеалистического, его упразднение в жизни человека и общества. По мнению белорусских современных исследователей,

для данного периода для нас характерными стали «интенсификация поисков гармонии человека и природы, микро- и макрокосма» [349, с. 136], «презумпция растворения человека в контексте его природного окружения – как органичной части природного и, более того, – космического целого» [349, с. 138]. Согласно Э. К. Дорошевичу, в это время получают развитие естественно-научные концепции, которые интерпретировались «в духе деизма или метафизического материализма», а позже – «элементы историзма и эволюционизма» [229, с. 8], что отражает стремление к познанию природы и единству с ее законами в различных сферах, включая воспитание.

Единство и целостность личности как результат включения в систему природного мира через познание и соблюдение его законов и законов природы человека на данном историческом этапе начинает представлять собой цель природосообразного воспитания и проявляется в его *интеллектуально-психологической направленности*. Усиление секуляризации, а также пантеистическое осмысление природы человека и окружающего мира все активнее способствовало их осознанию в качестве источника законов, сил и энергии [228, с. 79]. Ученый-педагог, ректор Виленского университета (1807–1815) Я. Снядецкий, обращаясь к идее целостности мироздания, раскрывает тесную связь его событий и явлений, гармоничное единство всех элементов природы, исходит из закона, который «охватывает все в едином отношении и в единой системе» [281, с. 611]. Что касается роли и места человека в данной системе, то просветитель ставит его на порядок выше всех остальных живых существ, обосновывая тем, что человек «в мире природы представляет искру наивысшей мудрости» [270, с. 65], является «совокупностью удивительных феноменов и неразгаданных тайн» [251, с. 631]. При этом, согласно Я. Снядецкому, это не освобождает человека от подчинения общим природным законам, которые первичны.

А. Снядецкому были близки идеи брата, однако их философское содержание примирил с естественно-научным знанием. Опираясь такими понятиями, как «всеобщий строй живого мира», «явления всеобщей жизни», «всеобщий и постоянный кругооборот живой материи», ученый указывал на сходство всех живых существ, а также взаимосвязь между объектами природы, относя к ним и человека. Всю живую часть окружающего мира он рассматривал как «органическое единство, роды и виды которого являются различными членами его, настолько взаимно связанными между собой, что одни необходимы для существования других; они помогают и служат друг другу; одни готовят пищу для других и, так сказать, переливают свою жизнь в них» [264, с. 673]. Ввиду данной взаимосвязи, по убеждению просветителя, существуют единые законы, которым они подчиняются: «...законы природы неотвратимы и не терпят никакого исключения» [264, с. 670]. Каждый объект живой и неживой природы отражает в себе мир: «То, что происходит в огромной машине всего мира, в том же порядке

и соответственно действию тех же законов происходит в каждом отдельном организме» [264, с. 674]. В таких взглядах мыслителя находят продолжение и развитие идеи раннегреческой философии о том, что не существует различий между космосом и человеком, следовательно, познание мира и деятельность человека могут осуществляться через экстраполяцию функций и свойств целого на часть, известного на неизвестное, не проверяемое опытом, знание. Сообразность воспитания с природой А. Снядецкий находит в подчинении данного процесса общим законам органического мира. В воспитательных воздействиях на ребенка, по мнению просветителя, необходимо исходить из «порядка природы», которая «должна иметь точное и неизменное право» [283, с. 18]. На его взгляд, эти законы природы можно изучать на примере жизни простых существ, а «спрятанные в них правды к другим существам приспособлять» [283, с. 54].

Подобные идеи просматриваются в работе Ф. Бохвица «Мысли о воспитании человека», в которой указывается на необходимость человека подчиняться законам материального мира, поскольку он является его единицей и включает материю в своей телесной сущности [278, с. 6]. Как представитель своего времени, просветитель считал, что законы физики находят отражение в телесной структуре организма человека [278, с. 75], и проецировал их на биологическую природу человека, обуславливал ими процесс воспитания. В частности, Ф. Бохвиц утверждал, что физическое движение в целом обеспечивает существование материала и частным проявлением такого движения является циркуляция питательных веществ, крови в организме человека, что определяет его физическое состояние. Теоретические воззрения Я. и А. Снядецких, Ф. Бохвица были достаточно типичными и распространенными для своего времени, а также явились базовыми для осмысления сущности феномена природосообразного воспитания, сохранения и развития его направленности на гармонизацию отношений личности с системным, целостным и иерархичным окружающим миром природы.

В работах общественно-политического деятеля, инспектора Эдукационной комиссии Г. Коллонтая (1750–1812) идея зависимости всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и воспитания от природных законов, усиливается представлениями о единстве, целостности и взаимообусловленности физического и нравственного мира. Его труд «Физическо-моральный порядок, или наука о правах и обязанностях человека, вытекающих из вечных, неизменных и необходимых законов природы» уже в своем названии отражает исходную позицию автора. Г. Коллонтай считал, что воспитание должно согласовываться и с законами окружающей природы, и непосредственно со специфической природой человека, аргументируя это тем, что тот «подчинен законам природы, которые общи ему со всеми другими существами; но он имеет и особые законы, свойственные ему

одному» [271, с. 367]. Подобно Аристотелю, Г. Коллонтай выявляет некоторые сходства человека с животными, растениями и «всеми предметами». Определяя человека «естественным существом, необходимым связанным с физическим строем вещей целого мира» [271, с. 336], ученый был убежден, что познавать природу ребенка необходимо с изучения естественных законов природы. Что касается законов природы человека, то он их определяет как физические и моральные. Физические законы мыслитель относит к физическому бытию, то есть «физическим законам нашего организма», а моральные связывает с моральными поступками, осуществляемыми за счет «силы, действующей в нас» [271, с. 369]. Процесс воспитания, таким образом, видится в соблюдении физических условий существования ребенка, а также в активизации и взращивании в нем сил, побуждающих к нравственному поведению. При этом данные законы соотносятся с предназначением человека, которое Г. Коллонтай видит в «сохранении и поддержании собственного существа» через реализацию своих потребностей, а также в том, чтобы «совершенствовать свои способности познания, упражнять их в правильном наблюдении, понимании и распознавании вещей, чтобы таким путем уберечься от ошибок, нерассудительности, невежества и глупости...» [271, с. 367].

Идея целостности природы человека являлась не только отражением целостности с миром, но и целостности мира и его объектов. Единство духовного и телесного начал трансформируется в большей степени в их взаимосвязь и обосновывается естественными причинами, а не божьим замыслом. Зарождающаяся психологическая наука актуализировала интерес к особенностям природы человека и ее движущим механизмам. Отечественный просветитель К. Нарбут, признавая сотворение человека Богом, объясняет взаимодействие души и тела подчинением системе «физического воздействия», согласно которой тело и дух взаимозависимы и воздействуют друг на друга. Более того, исходя из этого же, мыслитель определяет тесную связь души с мозгом и разумом. Философ и педагог Г. Конисский углубляет эту идею, считая, что пребывание души в теле позволяет ей проявить свои основные особенности – интеллект и волю. В данном случае формирование целостной и гармоничной личности как цели природосообразного воспитания предполагает развитие духовных, физических и интеллектуальных свойств человека. Я. Снядецкий рассматривает природу человека в единстве тела, души и разума, соотнося их с определенной способностью либо психическим процессом. Так, на уровне ощущений человек является животным, интеллект делает его разумным существом, а воля как регулятор желаний управляет его нравственными чувствами [270, с. 85]. А. Снядецким человек представлен в единстве физического и нравственного начал, а воспитание определяется процессом его всестороннего и гармонического развития. С физическим воспитанием просветитель связывает развитие тела и чувств,

а с нравственным – разума и сердца. Целью воспитания, таким образом, является человек, который «в развитом теле носит чистое сердце и безупречную душу, кто свои способности направляет на благо общества, в котором живет...» [283, с. 19]. Однако при понимании целостности природы человека А. Снядецкий считал приоритетными и первостепенными задачи физического воспитания, а благополучное физическое состояние организма называл исходным и неперменным условием всестороннего и гармонического развития личности.

Медицинское образование А. Снядецкого и практический опыт профессиональной деятельности обусловили глубокое понимание им целей, задач и содержания процесса развития физической природы человека, вопросов сохранения и укрепления здоровья детей. Новаторской для первой половины XIX в. была попытка интеграции медицинских и педагогических знаний, а теория физического воспитания стала одной из первых в педагогической науке. Ее идеи изложены в работе ученого «О физическом воспитании детей» (1805 г.), которая была переведена с польского на белорусский язык и издана лишь в 2018 году.

Мыслитель аргументировал важность физического воспитания тем, что человек прежде всего природное существо и первоначально его появление не предполагает жизни в социуме. В таком случае цель существования и, соответственно, воспитания должна быть направлена на его собственное физическое и психологическое благополучие, раскрытие природной естественности, в которой проявляется его органическая сущность. Однако в процессе жизни человек включается в общественные отношения и социализируется, что обуславливает в дальнейшем необходимость нравственного воспитания. С одной стороны, это лишает личность части себя и своего благополучия, наносит ущерб ее психическому и физическому здоровью, с другой – это детерминировано условиями социального функционирования человека.

Ученый-педагог, анализируя практическую организацию воспитания, обращает внимание на то, что данный процесс направлен преимущественно на подчинение личности общественным законам и нормам, которые зачастую противоречат биологической природе индивида. Задачи развития ума и нравственности детей реализуются зачастую в ущерб их физическому развитию, в результате чего вместо людей мы находим «разумные тени» [283, с. 21]. Если естественный человек у ученого образно отождествляется с луговыми дикими цветами, то человек, воспитанный для социума – с цветами, выращенными в парнике или теплице, «отполированными людьми» [283, с. 18]. Данная параллель ярко демонстрирует то, что крайностью является как отсутствие нравственного и умственного воспитания, что при этом обеспечивает физическое благополучие личности, так и их чрезмерность и сверхзначимость, лишаящие человека здоровья, которое в иерархии

жизненных ценностей, по мнению А. Снядецкого, занимает первые позиции и напрямую определяет счастье человека.

Мыслитель, не отрицая важности нравственного и умственного воспитания, считал, что физическое воспитание должно им предшествовать. Более того, именно физическое воспитание должно быть основой процесса воспитания.

Естественно-научные обоснования педагогических явлений сдерживались устойчивостью религиозного миропонимания, причинами которого вначале стали контрреформационное движение, а с вхождением белорусских земель в состав Российской империи – активизация идей православной веры. Также наблюдался синтез таких разнородных идей, яркие примеры которого мы находим в наследии белорусского просветителя Ф. Бохвица. Он связывал индивидуальную природу человека с духовным началом, которое, по его словам, у славян воплощено в Боге как самом универсальном целом. Благодаря его творческой силе появились объекты живой и неживой природы, цели которых обуславливают их предназначение и индивидуальную природу. Также в индивидуальной природе животных, растений и человека находит отражение сила всемирного движения в физическом мире, обеспечивающая вселенскую гармонию. И только человек как мыслящее существо, обладающее творческим потенциалом и внутренней силой, способен узнать цели и законы этого движения и примирить его с вечными законами мира [278, с. 8]. Таким образом, при самом пристальном внимании к индивидуальному началу природы человека, его реализация, согласно мыслителю, должна быть направлена на благо «вселенской божественной системы» [278, с. 112]. Более того, человек у Ф. Бохвица является венцом творения, в котором заключено содержание всего мира. Его дух сосредотачивает в себе представления обо всех низших существах, все элементы и силы природы. Сосуществованием в природе человека таких разнородных элементов мыслитель объясняет его противоречивую природу, а внутренние страсти и хаос определяет источником развития личности и предпосылкой акта творчества в человеке [278, с. 107]. Как типичный представитель своего времени, одним из условий духовного совершенствования человека он называет подавление в себе «животной чувственности и примирение страстей» [278, с. 50].

Внимание к вещи и предмету в науке заменяется сосредоточением на человеке и науке в человеке. В данный период все больше осознается недостаточность мировоззренческой позиции с ориентацией на естественные и точные науки, осуществляется выход за пределы механистических представлений, просветители опираются на достижения немецкой классической философии. Мыслитель Ю. Голуховский популяризировал идеи целостного взгляда на мир, единства с народом и мирозданием, без чего, на его взгляд, невозможен процесс формирования и развития личности. Также он был

уверен в необходимости национальной философии, что было обусловлено его видением человека не только гражданином мира, но и конкретной страны, представителем определенной нации и культуры [176, с. 34]. Такие взгляды актуализировали идеи выстраивания процесса воспитания с опорой на особенности этнической природы личности. Он рассматривал общество как организм, а человека как разумную часть природного мира. Называя человека венцом природы, считал, что тот должен руководствоваться моральными законами как в отношении людей, так и окружающей среды, что свидетельствует об экологической направленности его педагогических взглядов.

И. Стройновский в своем труде «Наука права природного, политического и государственного...» исходил из идеи установленного естественного порядка, который движет миром, и естественной, врожденной связи между человеком и средой. Биологизируя общество, он считал необходимым соотносить процесс формирования личности в первую очередь с ее биологической природой. К естественным правам и обязанностям человека, которые, по его убеждению, основываются на естественном порядке, он причислял право заботиться о своем теле и сохранять его в целостности, совершенствовать свои силы и реализовывать естественные потребности. Воспитание, в свою очередь, должно было обеспечивать соблюдение и поддержание этих прав ребенка. При этом собственное право на свободу должно согласовываться с правом на свободу другого ввиду существования нравственных законов, которые регулируют отношения людей в обществе [350]. И. Стройновский не считал, что социальная среда сковывает естество человека, а, наоборот, называл ее условием наиболее полного проявления естественного состояния природы индивида.

В работах С. Стапица (1755–1826) мы также находим идеи о том, что человек неотделим от социального окружения, а его потребности и интересы взаимообусловлены: «...счастье человека-гражданина неотделимо от счастья всего общества; так как счастье общества вытекает из полезности всех его членов» [284, с. 104]. Целью государственного воспитания он называл полезность гражданина, однако в духе своего времени обосновывал ее естественным порядком вещей, взаимосвязью всего существующего в мире: «...бытие каждого предмета в данный момент должно быть приведено в соответствие с бытием всех созданий, сосуществующих с ним» [284, с. 104].

В последующем (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) ценности социального мира усилили понимание целостности и гармоничности личности через ее принадлежность обществу, государству, этносу и нации, что, в свою очередь, определило **этнонациональную и гражданско-патриотическую направленность** природосообразного воспитания. Анализ педагогического наследия данного периода указывает на то, что взгляды представителей отечественной педагогической мысли были детерминированы особенностями

и проблемами социально-политического и культурно-исторического развития белорусского общества конца XIX – начала XX в. В частности, исследователи подтверждают направленность духовных усилий писателей-просветителей Якуба Коласа и Янки Купалы на «решение тех неотложных задач, которые имели первостепенную значимость в плане национальной самоидентификации, национального самопознания, самоутверждения, защиты общечеловеческих и национальных прав, самоценности личности» [351, с. 239].

Белорусский педагог Ф. А. Кудринский считал, что «человека вообще не существует», а есть «определённый человек, гражданин известного общества, народа, государства» [67, с. 203]. «Без физиономии нет лица. Без национальности нет человека ...», – утверждал он, обуславливая природу человека принадлежностью к нации и этносу и находя в этом основание для создания системы национального воспитания [67, с. 203]. При этом такие взгляды не мешали рассуждениям Ф. Кудринского о человеке в целом, вне его принадлежности к социальной группе. Смыслообразующие основания процесса формирования личности он находил в экзистенциальных ценностях и считал необходимым выстраивать его, исходя из целей человеческого существования, с учетом потребностей и возможностей личности. Самой важной потребностью Ф. А. Кудринский называл желание быть счастливым, а счастье определял как результат наилучшего приспособления человека к жизненным условиям, которое измеряется полнотой индивидуальной жизни человека и его делами на пользу рода [68, с. 210]. В таких идеях не было противостояния общему благу, наоборот, просветитель подчинял им задачи реализации природного потенциала личности. Подтверждение этому мы находим в определении им цели воспитания: «Жить в целом всеми частями своего я, осуществить все нам доступное, сделать то, что мы можем сделать, стать тем, чем мы способны стать» [240, с. 247]. В данной формулировке находят проявление конкретные свойства личности, формируемые в процессе природосообразного воспитания: «жить в целом» соотносится с целостностью личности и мира, а «всеми частями своего я» – с ее цельностью. Это подтверждает и сам педагог, когда акцентирует внимание на том, что «школа, какой бы характер она ни носила, должна воспитывать цельного человека» [240, с. 252]. Реальную цель воспитания он определял как необходимость «вести к организации в каждом человеке таких средств и сил, которые дали бы возможность приспособиться к самой разнообразной окружающей социальной и физической среде» [240, с. 245]. Приспособление к среде и выстраивание с ней гармоничных отношений может быть возможным, согласно педагогу, лишь посредством «сообразности» с ее законами. Социальное и природное окружение он относил к ведущим факторам формирования личности, оценивая их влияние на человека «всемогущим» и «беспредельным» [240, с. 245].

Важности встраивания ребенка в социум Ф. А. Кудринский подчинял задачу развития его личностных качеств, формирования у него самостоятельности, душевной устойчивости и способности управлять самим собой. Просветитель считал, что именно эти свойства обеспечат социальную и психологическую адаптацию личности к миру и помогут ему выстоять в «житейской борьбе». Также выстраивание гармоничных отношений с социумом, готовность встретиться с жизненными трудностями и «не потеряться ни при какой житейской обстановке», по его мнению, обеспечиваются развитием высокого уровня сознания и чувства собственного достоинства личности [240, с. 246]. Таким образом, педагог актуализировал прежде всего социализирующую функцию природосообразного воспитания.

В его педагогическом наследии находит проявление одна из ведущих идей природосообразного воспитания: осознание всеобщей и универсальной социально-природной взаимозависимости. Используемый Ф. А. Кудринским взаимопереход явлений и понятий естественно-органического и социального аспектов обеспечивает видение их тесной связи. Педагог крайне важным при воспитании считал учет «условий места и времени», в которых оно осуществляется, что свидетельствует о понимании значимости культурного контекста этого процесса [67, с. 204]. Формирование у подрастающего поколения связи с окружающей его средой является, по его мнению, необходимым условием патриотического воспитания. При этом данные связи по мере взросления ребенка должны расширяться и углубляться, то есть начинаться с любви к «родителям, своему дому и окружающей обстановке», далее распространяться на «среду, к которой он привыкает с детства» и в итоге приводить к «тесной связи с народом и его языком» [67, с. 204]. Через четырнадцать лет К. Н. Вентцель в своей работе «Заметки о космическом воспитании» (1925), по сути, оспаривает эту идею, считая, что «... человек не только часть социального целого (семьи, народа, класса человеческого), он часть, пусть и малая, Вселенной, Космоса, как своего рода универсального общества» [352, с. 162]. Однако в воспитании ребенка также, как и Ф. А. Кудринский, он придерживался принципа «от малого к большому» и считал необходимым постепенно расширять знания ребенка о среде, начиная с формирования представлений о самом себе как части маленького, доступного ему для охвата сознанием, уголка природы, части поля и т. д. Ф. А. Кудринский чувство привязанности к родине называет естественным, а любовь к ней природной, что указывает на обусловленность патриотического воспитания природосообразным [353].

В период с 90-х гг. XX в. по начало XXI в. коэволюционный императив и экологические ценности определили целостность и гармоничность личности выражением единства человека и окружающей среды, что нашло отражение в **нравственно-экологической направленности** природосообразного воспитания. Этнонациональная и гражданско-патриоти-

ческая направленность природосообразного воспитания находит продолжение и развитие в этнопедагогике, делающей акцент в понимании природосообразного воспитания на его естественности (В. С. Болбас, А. П. Орлова, И. С. Сычева и др.). Идеи космизма как проявление отказа от антропоцентризма и телеологической замкнутости нашли продолжение в идеях коэволюции природы и человека, а педагогическая антропология и педология, фокусирующие внимание на учете в воспитании социобиодуховной природы человека, определили психологизацию природосообразного воспитания. Сегодня она осуществляется в рамках коррекционной педагогики, нейропедагогики, дифференциальной педагогики и др. направлений, интегрирующих в себе педагогическое и психологическое знание.

Таким образом, формирование ценностно-целевого компонента природосообразного воспитания обусловлено историческими долговременными тенденциями и особенностями генезиса феномена в педагогической мысли Беларуси и проявляется в смене направленности данного процесса на каждом из выделенных исторических этапов.

3.3 Формирование содержательно-процессуального компонента природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Формирование и развитие ценностно-целевых основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси X – начала XXI в. обусловили особенности теоретического осмысления его содержания, представляющего «систему знаний, взглядов, убеждений, ценностных отношений, умений, навыков и устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями» [354, с. 43].

Духовно-нравственная направленность идей природосообразного воспитания определила содержанием данного процесса прежде всего формирование христианских представлений об устройстве мира. Познание системы мироздания включало, в первую очередь, понимание места Всевышнего и человека в иерархии окружающего мира. Согласно Кириллу Туровскому, человек иерархически ниже Бога, однако при этом он обладает властью над животным миром («превыше скота вознес мя и твари всей владыку устроил мя еси») [233, с. 254], которую приобрел благодаря тому, что Бог наделил его «словесем же и разумом» [233, с. 254]. В таком контексте ум человека связывается с его способностью изъяснять мысли, быть «словесным» и указывается на то, что человек именно с этими качествами почитаем Богом. Несмотря на признание силы разума человека, Климент Смолятич и Кирилл Туровский обращают внимание на недостаточность природы человека, проявляющейся в том, что его разум ограничен лишь тем

знанием, которое открыл для него Бог. Кирилл Туровский считает, что разуму доступны «не свойство, но величие, и сила, и слава, и благодать» Творца [109, с. 41]. Климент Смолятич близок к этой же мысли, подтверждая ее словами: «...следует помышлять нам о Боге, разума которого и премудрости не может наш ум и в малой степени постигнуть» [109, с. 30], потому что «божье естество было сильнее человеческого естества» [109, с. 23]. Стоит отметить, что сама по себе идея познания как работы ума не вступала в работах древнерусских мыслителей в противоречие с постулатами религиозной веры. Антагонизм между верой и разумом, характерный в целом для Средневековья, часто сменялся их единством. Так, Климент Смолятич в «Послании Климента, митрополита русского, написанное к смоленскому пресвитеру Фоме, истолкованное монахом Афанасием» придерживался концепции рационалистического толкования религиозных текстов, признавая тем самым и определяя для читателя ценность разума и интеллектуальных возможностей человека в деле веры.

Процесс познания окружающего мира просветителями не ограничивался освоением идей божественного идеального мира. Важным считалось формирование знаний о реально существующей материальной природе, хоть и противостоящей Богу, но порожденной им. Иоанн Дамаскин в своих работах знакомит читателя со стихиями и небесными телами, приводит конкретные данные, например, перечисляя названия ветров и морей и даже цифры, определяя общую площадь всех морей и др. [258, с. 63–65]. Климент Смолятич как приверженец православно просветительской кирилло-мефодиевской традиции ссылается на взгляды древнегреческих философов Античности: Гомера, Аристотеля, Платона и др. Свое произведение богослов насыщает сведениями из жизни животных и птиц, расширяя и обогащая тем самым кругозор человека о природном мире. Например, он рассказывает про саламандру, которая «живет во внутренней Индии, а внутренняя Индия – это Средиземье...» [109, с. 32], или алкиона, морскую птицу, которая «гнездо себе вьет на морском берегу, на песке, и яйца рождает на песке среди зимы, когда со многими бурями устремляются ветры на землю» [109, с. 31]. Кроме того, средневековый сборник рассказов «Физиолог» знакомил человека с природным миром через естественно-научные представления о нем у древних греков.

В Средневековье развитие духовно-нравственной природы личности связывалось с ее собственными осознанными усилиями и представляло процесс внутренней духовной работы человека над самим собой. В результате идеи природосообразного воспитания в сочинениях просветителей представлены в тесной связи с идеями природосообразного самовоспитания, а содержание этого процесса включает формирование у человека и самим человеком представлений о своей природе и ее духовно-нравственном совершенствовании [355]. Самопознание выступает первостепенным

условием воспитания. При этом Иоанн Дамаскин замечает, что данный процесс подходит не для всех, а лишь для людей совершенных и не боящихся перемен по причине устойчивого владения ими такой способностью. Для «юных и сластолюбивых в устремлениях», по мнению просветителя, самопознание осложнено «нетвердостью пребывания их в высшем...» [296, с. 201]. В «Толковой Палее», содержащей пересказ Ветхого Завета с рядом полемических толкований, авторских дополнений и комментариев, затрагиваются вопросы сложности и противоречивости природы человека (фрагменты «О души и о уме и о мысли», «О души и теле», «О теле» и др.) и его отношений с окружающим миром. Иоанн Златоуст, развивая идеи учения Платона о душе, находил самопознание в развитии сердца, ума и воли [339, с. 68]. Подобные мысли высказывались митрополитом Киевским, «епископом полоцким» Никифором, который определял «разум [«словесное»], и чувство [«яростное»], и волю [«желанное»]» частями души либо ее силами [232, с. 173]. Таким образом, сам процесс познания выступает сообразным природе человека.

В «Толковой Палее» представлены попытки познакомить читателя со свойствами и функциями ума человека, которые автор связывал с восприятием и осознанием информации, поступающей извне посредством органов чувств, а также регулированием страстей и желаний, рождающихся в его сердце [255, с. 126]. При этом заострялось внимание на том, что зрительное восприятие способно исказить информацию, поступающую от окружающего мира [255, с. 52]. Ум назван мыслителем «разумной и державной силой», «владыкой» и «царем», а также «оком душевным», что указывало на его близкую связь и единую природу с душой [255, с. 93]. Размышления по поводу анатомии и физиологии мозга и сердца свидетельствуют о попытке научного осмысления биологической природы индивида и глубине понимания обусловленности процесса формирования человека ее особенностями. Более того, религиозные тексты мыслителей не лишены «психологизма», характеризуются глубоким проникновением во внутренний мир человека, расширяют границы интерпретации природосообразного воспитания, психологизируя его сущность. Анализ работ Немезия Эмесского «О природе человека» и Иоанна Дамаскина «Точное изложение Православной веры» показал круг и глубину знаний о психологической природе человека, на которые опирались древнерусские просветители. Так, мыслители в рассуждениях о совершенствовании личности обращаются к природе познавательных процессов (восприятие и воображение, способность помнить, внутреннее слово и произносимое, способность мышления), эмоционально-чувственной сферы человека («чувственно-пожелательной способности») и состояниям печали, страха, гнева и др. Они также определяют важность в процессе познания органов чувств и умений управлять собой, задаются экзистенциальными вопросами свободы воли и предназначения человека.

Содержание природосообразного воспитания включало не только формирование конкретных знаний о естественной природе, Боге и человеке, но и развитие чувств сопричастности и общности с ними. Такое единство транслировалось посредством образных и символических аналогий, сравнений и отождествлений. Немезий Эмесский даже физиологические процессы, свойственные человеку, соотносил с объектами природы и, в частности, объясняя процесс передвижения пищи, прибегал к аналогиям: вены ассоциировал с «корнями» печени, подобными корням растений, желудок – с землей, «доставляющей пищу растениям», а печень – со стволом» [338, с. 91–92]. Климент Смолятич определял принадлежность человека природному земному миру и миру Бога через проецирование свойств природных объектов на процесс совершенствования духовно-нравственной природы личности. Просветитель, обнаруживая в образах животных проявления божественного, с одной стороны, демонстрировал человеку образец целостности земного и небесного, с другой – использовал опосредование объектами природы связи людей с Богом [356]. Ссылаясь на книгу Левит, он приводит примеры явлений и объектов земного мира, которые можно использовать в воспитании. Например, отделять добрые поступки и действия от злых учат человека животные, имеющие «раздвоенное копыто» [109, с. 28]. Животные, жующие жвачку, подают человеку пример боголюбия, так как «жующие жвачку отгрыгают пищу, так и нам подобает день и ночь помышлять о Божиих заповедях» [109, с. 28]. Мыслитель считает, что водные животные с перьями и чешуей учат нас возвышаться над мирской суетой посредством благородных и разумных дел. «Птицами же учит нас воздерживаться от лихоимства, не ходить во тьме – не во тьме, но в свете, что значит: в правде» [109, с. 28]. Проецируются не только типичные свойства определенных классов животных, но и индивидуальные особенности поведения, а также образ жизни отдельных животных. Климент Смолятич приводит пример морской птицы Алкион, образ жизни которой человеку может стать наукой о том, «как просить у Бога себе добра и пользы, чтобы некогда получить и сподобиться спасения, которым Бог и бессловесных наделяет по своему промыслу» [109, с. 31]. Просветитель соотносит возможности зверька Саламандры, которого «если бросят в огненную печь, то пламень от него угасает, а сам он остается невредим», с юношами, которые, согласно притче, в столь сильном огне не сварились, потому что осиял их прохладный дух и превратил пламень в росу [109, с. 32]. При этом, если зверек так «устроен от Бога естеством» [109, с. 31], то люди данную способность получили от Бога в дар за веру. Яркие образы, которые представлены в примерах, воздействовали не только на рациональную сферу личности, но и эмоциональную, способствуя формированию чувства единства с природным и божественным миром.

Древнерусские мыслители обращали внимание на развитие в целом чувственной сферы человека, так как наряду с сознанием и мышлением

процесс познания мира также обеспечивали чувства. Никифор связывал с органами чувств решение задач души, которая «по всему телу действует через пять слуг своих, то есть через пять чувств: через глаза, слух, обоняние, то есть через ноздри, через вкус и через осязание, то есть руками» [232, с. 175]. Кирилл Туровский считал, что чувства объединяют тело и душу, которые часто находятся в противоборстве. Кроме того, если создание человеческого тела просветитель связывал с Богом, то чувства – непосредственно с природой человека («А иже в нем людие – чювьственныя уды нарицаем: слух, видение, обоняние, вкушение, осязание...») [233, с. 418].

Природосообразное поведение отождествлялось главным образом с духовно-нравственным, предполагало соблюдение религиозных предписаний, норм и правил. Человек как подобие Бога воспринимался творческим и духовно активным по своей сути, что отличало его от всех других живых существ. Восточнославянский деятель православной церкви Григорий Цамблак как представитель исихазма считал творчество совместной деятельностью с Богом, а проявления деятельной природы человека связывал с его собственной внутренней духовной работой по самосовершенствованию и сосредоточенностью в молитве [357, с. 208].

Важным в воспитании являлось формирование волевого поведения, проявляющегося через умение человека управлять своей инстинктивной природой, что было обусловлено христианскими представлениями о душе и теле. Подобных взглядов придерживался Кирилл Туровский: «...буду царь телу своему и господин вредом и естеству приставник...» [233, с. 311]. Согласно его рассуждениям, плоть является возможностью физического существования человека в условиях земной жизни. Она объединяет нас с животными и связывается с «неразумным скотом ядением и питием и всеми похотми скверными, и иже далече бых от Тебе» [233, с. 263]. Кирилл Туровский осуждает тех, кто поддается искушениям плоти и тем самым уподобляется животным. Он призывает человека к духовному развитию, утверждая, что «душа – подобие аггельское» [233, с. 381]. Более того, умение управлять плотскими соблазнами мыслитель считает условием духовного развития и творчества: «Ибо как и по ногам повязанной птице невозможно в воздушную взмыть высоту, так и мне, в телесных погрязшему желаниях, нельзя о духовном беседовать...» [109, с. 44]. Таким образом, развитие духовно-нравственной природы человека связывается с ограничениями инстинктивных проявлений его физической природы. Данная мысль не лишена смысла и в контексте современной науки, в частности психологии, находит отражение в явлении сублимации, когда человек реализует свою энергию не по прямому ее предназначению, в данном случае, плотских утех, а перенаправляет ее на достижение социально и личностно значимых целей.

При этом Кирилл Туровский не является сторонником чрезмерного подавления человеком своего телесного начала и считает, что такие действия

не приближают человека к Богу, а, наоборот, отдаляют. Несмотря на то, что киево-печерская традиция утверждала аскетический образ жизни, отказ от земного мира, плотского начала, жертвенность и воздержание, древнерусский просветитель был убежден, что в управлении потребностями плоти центральную функцию должен выполнять разум: «Многие иссушили тело свое постом и воздержанием, – и уста их смердят: но, поелику делают сие без рассуждения, то далеки они от бога» [358, с. 235]. Такие взгляды могли быть обусловлены тем, что в Средневековье сознательность и моральность определяли формирование системы правил и запретов, культурных кодов, преследуя цель запрета «жить по плоти» и необходимости контролировать биологическую инстинктивную природу человека. По мнению исследователей, принцип нравственной рациональности, получивший развитие в данный исторический период, оправдывает то, «что совершается сознательно, а не инстинктивно, нравственно, а не безнравственно» [359].

При этом значимость совершенствования духовной природы человека в работах древнерусских мыслителей не входила в противоречие с вопросами заботы о теле и здоровьесберегающего поведения.

Социально-гражданская направленность природосообразного воспитания в период XVI–XVII вв. определила обусловленность совершенствования природы личности жизнеутверждающими и социально значимыми ценностями и смыслами. Особое распространение получила идея общего блага как прообраз неоплатонической идеи универсального блага, но особенностью на белорусских землях было развитие ее социального аспекта. Содержание природосообразного воспитания стали представлять идеи формирования у подрастающего поколения ценностей реальной земной жизни и опыта социального взаимодействия, активизации деятельной (творческой) природы в стремлении к общему благу. Белорусский просветитель первой половины XVI в. Н. Гусовский в своих педагогических взглядах исходил из превалирования социальных интересов над интересами отдельного человека, однако не путем отрицания последних, а гармонизируя проявления общего и индивидуального. В своей поэме «Песнь о зубре» посредством приема аналогии он ярко продемонстрировал преимущества общинного способа жизни на примере стада зубров, чем усилил важность формирования общественной направленности личности: «Общим усилием зубры себя защищают, а стража зорко следит, чтобы в стаде был строгий порядок» [360, с. 136]. Согласно Н. Гусовскому, вне социума человек теряет внутреннюю силу, подобно зубру, который отбился от стада: «Он, разлучившись со стадом, отныне боится даже рогатины...» [360, с. 137]. Несколько позже, во второй половине XVII в., подобные педагогические взгляды озвучивает С. Полоцкий, который также полагал, что сила человека в единении с людьми, что их «яко и стрел, во едином скопце сущих, никтоже сломати доволен. Тыя ж де, паки по единой разлученныя, и малая ломит

сила» [361]. Проецируя законы природного мира на воспитание и жизнь человека в целом, Н. Гусовский, относился к ним осторожно и избирательно, опасаясь слепого копирования, которое могло быть не всегда приемлемым в деле формирования личности: «И в пущах, и всюду в мире сильные мира сего за право власти бьются на слом головы, хоть кулачное право, как и верховенство животной грубой силы, – спорное дело» [360, с. 165].

Актуализировавшиеся в данный период гедонистические идеи античности о стремлении человека к удовольствию и счастью нашли свое отражение в представлениях о человеке как активном и жизнерадостном субъекте. Авторами устава Слуцкой школы обращается особое внимание на то, что «чувства людей, пребывающих в обществе, больше развиты, чем в одиночестве...» [277, с. 98]. В связи с этим особую важность отечественные просветители придают среде общения формирующейся личности. По мнению Л. Залусского, первой и наиболее естественной общностью для ребенка являются дом и семья [299, с. 99]. А С. Полоцкий, вступая в противоречия с общепринятыми взглядами на социальную роль женщины, важную роль в воспитании детей отвел матери, аргументируя это тем, что ее влияние на ребенка естественно и определено самой природой [303, с. 248].

Содержание природосообразного воспитания включало также духовно-нравственное и умственное развитие личности, которое в данный период приобрело значимость в решении задач формирования и освоения социальных норм и правил. Подчеркивая тождественность понятий «разум» и «нравственность», отечественные просветители обращали на их единство в процессе формирования личности. Ф. Скорина в Предисловии к «Притчам Соломона» пишет: «...отец сына научая мудрости, разума... и иных добрых нравов» [293, с. 35], подчеркивая, что разум – это характеристика не столько интеллекта, сколько нравственности человека. Мыслитель считал, что «...единый каждый человек, имея разум, познает, иже непослушание, убийство, прелюбыдеяний, ненависть, тат/ь/ба, несправедливость, злоимание, неволя, досаждение, гордость, злоречение, нелютость, клеветание, зависть и иная тым подобная злая быти» [293, с. 137]. Знание в этом контексте включает в себе не только сумму сведений, а выполняет мировоззренческую функцию, выступает важнейшим средством преобразования социальной действительности и совершенствования человека, воздействуя целостно на его разум, чувства и поведение. Необходимость единства умственного и духовно-нравственного развития личности, согласно К. Транквилиону-Ставроецкому, объяснимо тем, что «ум – это врожденная сила души, источник, фундамент всяких знаний человека» [346, с. 422]. Именно это, по его мнению, отличает ум от интеллекта, который «к душе приходит» в результате научения и осмысления [346, с. 422]. Л. Залусский утверждал, что обладая от природы разумом, человек должен «устроить свою жизнь

по законам разума» [299, с. 98]. Натурализируя важность природного разума в процессе познания, С. Полоцкий писал: «Еже корень есть в древе, то мысль в человеце» [362].

Важным условием познания и преобразования реального мира являлось постижение человеком своей собственной природы. К. Сакович высказал мысль о том, что человеку дано знать о всех вещах, но для чего все это нужно ему, если он не узнает самого себя, не будет знать, из чего, кем и для чего он создан [363, с. 445]. Идея вселенского разума в данный период находит воплощение в природе человека. В своих педагогических воззрениях просветители часто опирались на широко распространенные идеи Аристотеля о человеке как части космоса и уме как смысле и сущности этого космоса. Постигание своей сущности посредством ума, согласно античному философу, приводило к обретению индивидом истинного счастья, которое заключалось в завершении своей природы через включение в настоящую природную жизнь [49, с. 634]. Подобная мысль была высказана и отечественным педагогом Л. Залусским, однако, по его мнению, не ум, а «добродетель... завершает вторую ступень человеческой природы» [299, с. 98]. Признавая исключительную роль знаний в процессе становления личности, просветитель рассматривает их в контексте не столько личного, что стало более характерным для западноевропейских мыслителей, сколько «общего блага». Он делает акцент на том, что в интеллекте пребывает деятельная способность человека к добру.

Большое значение белорусские мыслители отводили развитию у подрастающего поколения социально-нравственного чувства единства с обществом и государством. А. Ф. Моджевский в формировании социально-гражданских качеств у детей и молодежи считал необходимым не только учить их обязательствам, но и воспитывать у них чувство ответственности перед «другими людьми, родителями, соотечественниками, государством» [294, с. 35]. Утверждая социальную природу человека, он называл ценным и значимым умение выстраивать отношения в обществе, правильно вести себя в отношении коллег, товарищей, родственников, даже врагов и соперников. Особый акцент педагог делает на развитии у молодежи гражданских и патриотических чувств. С расширением практики получения образования за границей он связывает возможности изучить опыт, традиции и законы других стран, чтобы, «вернувшись домой, мог другим рассказать для улучшения порядка в своей стране» [294, с. 36]. А. Ф. Моджевский считает преданность и заботу о своей стране гражданским долгом и призывает родителей в случае, если они решат отправить ребенка в чужие страны, помочь ему осознать важность и необходимость выполнения долга перед государством и обществом.

Смещение фокуса на земную жизнь и земное предназначение человека повлекло развитие педагогических идей о важности в процессе воспитания

обращенности к миру, социального обмена и активных реальных действий на благо общества. Отечественный просветитель С. Ориховский определял человеческую жизнь как «actio» – действие, после которого остается «дело», а непосредственно этот процесс сравнивал со строительством, подчеркивая его естественный характер [228, с. 56]. Один из основоположников протестантизма, инициатор Реформации и богослов М. Лютер, чье учение получило широкое распространение на белорусских землях в рассматриваемый исторический период, предостерегал молодое поколение от опасности «быть одинокими, лишенными возможности социального общения и обмена мыслей», находя в этом что-то противоестественное человеческой природе. Богослов считал, что юношам следует «позволять ... видеть, слушать и знать все, что делается вокруг нихъ въ міре...» [234, с. 55]. Прибегая к аналогиям с объектами природы, он предупреждал о том, что человек, отделенный от общества, подобен молодому дереву, которое предназначено для обильного плодоношения, но так как посажено в маленький горшок, обречено на жалкое существование [364, с. 132]. В работах белорусских мыслителей потребность человека в диалоге выступает в качестве врожденного свойства человеческой природы. Так, Л. Залусский утверждал, что «для человека естественно быть коммуникабельным и общественным» [299, с. 99], а С. Рысинский стремление к общению и взаимопониманию называл животным инстинктом, достойным человека [365].

Утверждение ценности земной жизни способствовало росту научного интереса к физической природе человека, которая в большей степени отражает связь человека с материальным миром. Осознание человеческой личности в целостности души и тела, созданной Богом и природой, начинает вытеснять взгляды о греховности плоти и направлять внимание мыслителей на вопросы сохранения и укрепления физического здоровья, его взаимосвязи с внутренним состоянием индивида. Ф. Скорина одним из первых, с опорой на постулаты христианства, возрождает отвергнутые Средневековьем идеи античной педагогики о воспитании гармоничного человека, прекрасного нравственно и физически. А. Ф. Моджевский большое значение придавал развитию у молодежи устойчивого интереса к занятиям спортом и здоровому образу жизни. Определяя содержание физкультурно-оздоровительной работы, он указывал, что юноши не должны пренебрегать «верховой ездой или тренировками ног, такими как бег, прыжки, бросание камней, игра в мяч, метание диска или другими видами спорта» [294, с. 35]. В зарождающейся на белорусских землях системе образования физическому воспитанию также уделяли огромное внимание, в частности, нововведением лютеранских школ стала гимнастика как самостоятельный учебный предмет [234, с. 56].

Социально-гражданская направленность идей природосообразного воспитания определила социально значимую ценность здорового образа жизни каждой отдельно взятой личности. М. Литвин в трактате «О нравах

татар, литовцев и москвитян», находя в пристрастии к алкоголю непосредственный вред здоровью человека, считает его также нравственным пороком и общественным злом. Он убежден в необходимости формирования здоровьесберегающего поведения и нетерпимого отношения к такому явлению прежде всего со стороны общества и государства. Он демонстрирует возможность и эффективность такого подхода, приводя примеры из жизни других народов. Так, если у татар человек, употребивший алкоголь, получал 80 ударов палками и платил штраф, то «москвитяне» вообще обращались сурово: подвергали избиению не только провинившегося, но и его семью, и соседей, считая их сообщниками [366, с. 31]. Такая суровость оправдывалась мыслителем общественно значимыми интересами, которые подчинены задачам обеспечения безопасности жизнедеятельности всех людей и заботы об их социально-психологическом благополучии.

Идеи о важности здорового образа жизни как для самого человека, так и для общества находили свое реальное воплощение в практике школ различных конфессий. Например, в братских школах углубление знаний о человеческом организме, формирование у учащихся правильного отношения к своему здоровью и умений оказывать помощь в его сохранении другим осуществлялось через сочетание учебы с работой учащихся в «шпиталиях» (больницах) [236, с. 121]. «Неприлично человеку, – говорил один из представителей Острожского культурно-образовательного центра К. Сакович, – не знать законов своей природы, неизвестных свойств и обязанностей членов, из которых состоит его тело, не знать того, что сохраняет ее природу в целости, и что ведет к ее разрушению» [367, с. 339]. Наряду с физическим здоровьем особо высокую ценность для человека, по мнению Л. Залусского, представляет «здравость ума» [299, с. 94].

Самосохранение личности лишь в определенных случаях связывалось с ограничением различного рода нагрузок, в остальном же его движущими силами, наоборот, являлись активность индивида, всевозможное использование заложенных природой потенциалов. Н. Гусовский очень точно описывает один из всеобщих законов всех живых систем, которому подчиняется и природа самого человека: «...птицы и звери, которые живут в воде и на суше, гибнут, когда человек очень бережлив к ним. Видел не раз и не два, как уменьшалось рыбы в озерах, где хозяин не давал рыбу ловить рыбакам» [368, с. 19]. Просветитель считает, что в случае, если человек будет регулярно заставлять работать все свои органы, их функциональное состояние лишь улучшится. Достаточно аргументированно он обосновывает способы улучшения слуха и зрения: «...как стараемся мы уловить даже шорох незначительный, звук тогда в наших ушах более выразительно звучит. Предмет, который неблизко от нас, когда мы стараемся увидеть, усилие то для глаз – самый целительный бальзам» [368, с. 22]. Более того, нехватка адекватной нагрузки и излишняя бережливость мешают формированию способности

растущего организма противостоять изменениям нормального функционирования под воздействием внешних факторов. Так, М. Литвин призывал к активной физической деятельности и ставил в пример представителей татарского народа, которые ведут суровую жизнь, с детства занимаются верховой ездой, отмечая, что «употребление повозки презирают даже старые и больные, избегая изнеженности и щадя лошадей...» [366, с. 19].

Важнейшим компонентом здорового образа жизни человека и условием его гармоничного развития мыслители считали гигиену питания и употребление здоровой пищи. А. Ф. Моджевский указывал на зависимость хорошей физической формы и активности человека от пищи, которая должна быть «легкой, простой и не зажигать душу». Такой подход был основан на его убеждении, что это «поможет не только в обуздании телесных желаний, но и в поддержании сильного и здорового тела, а также трезвого ума» [294, с. 32]. С. Полоцкий утверждал, что еда оказывает большое влияние на душевное состояние человека и его характер, например, масло и жир, по его мнению, «похоть умножают» [298, с. 165]. Более того, заморские и изысканные яства вызывали лишь негативную и критическую оценку просветителей, в частности Я. Намысловского, который советовал воспитанникам презирать подготовленный стол для роскошного пира, потому что жизнь и здоровье сохраняет скромная пища [369, с. 88]. Изменения в человеческом организме часто связывались не только с характером еды, но и с ее излишним количеством, что, по мнению восточнославянского просветителя Е. Славинецкого, особенно чревато для детей, так как приводит к их «отупению» [370, с. 323]. Его современник Т. Билевич также считал, что следует ограничивать чувственные наслаждения и страдания, особенно те, которые «касаются вкуса и осязания; ведь они, когда дело идет о сохранении жизни, бывают наиболее сильны, ... более всего противны разумной природе, ослабляют телесную силу, вызывают преждевременную смерть, затемняют и ослепляют разум, и потому нуждаются в особой добродетели» [328, с. 161]. В то же самое время С. Полоцкий в одном из своих стихотворений всячески подвергал критике чрезмерное воздержание от употребления пищи, аргументируя это тем, что «плоти бо изнемогший ум не добр бывает... Пост бо безмерный силу истребляет, дух уныния и печаль рождает» [371]. Некоторые мыслители сохранение здоровья и следование законам здорового питания и диеты считали более значимым, чем соблюдение правил хорошего тона. Советы С. Полоцкого употреблять чеснок, который «смрадно пахнет», и пить вино в меру, которое «сердце утверждает и возвеселяет», противоречили правилам этикета [298, с. 234].

В XVIII – 30-е гг. XIX в. развитие идей природосообразного воспитания было обусловлено активным ростом наук и необходимостью развития у человека естественно-научного мышления. При этом важно отметить, что формирование новой картины мира не входило в противоречие с еще

достаточно устойчивыми на белорусских землях представлениями о том, что природа создана высшими силами. В частности, Я. Снядецкий наряду с приверженностью естественно-научным взглядам транслирует идею Всевышнего разума и видит в Боге наивысшую мудрость, которая разлита по всему миру [270].

Интерес к естественным наукам, в частности, активно формирующимся знаниям из области физиологии и психологии, способствовал содержательному обогащению идей природосообразного воспитания. А. Снядецкий на основе глубокого анализа возрастных особенностей физического и психического развития детей в одной из своих работ осуществил попытку определить содержание их воспитания на каждом из возрастных этапов. В первые семь лет, согласно его теории, воспитание «должно быть физическим и только физическим» [283, с. 53]. Жизнь ребенка, по мнению просветителя, нужно наполнить физической активностью, соотносимой с его потребностями и возможностями. Он считал важным обеспечить свободу движений детей и избегать всякого сдерживания активности. Бег, прыжки, упражнения на сохранение равновесия и преодоление препятствий находил необходимым включить в содержание физического воспитания детей этого возраста. Разнообразные игры, особенно проводимые на свежем воздухе, А. Снядецкий определяет эффективным средством стимулирования детского развития. Гигиенические и закаливающие, ежедневные водные процедуры он называет обязательными в деле воспитания и рекомендует, чтобы дети как можно больше времени находились на свежем воздухе, а летом ходили босиком. В раннем детстве, на взгляд просветителя, нужно ограничивать употребление детьми мясных блюд и острой пищи и в целом обеспечивать их здоровое и сбалансированное питание. После семилетнего возраста у ребенка следует развивать силу и ловкость, обучать его плаванию, охоте, верховой езде, фехтованию, стрельбе и борьбе. Подростковый возраст требует, согласно А. Снядецкому, систематических гимнастических упражнений, а также различных видов двигательной деятельности, которые юноша, исходя из своих интересов, уже способен самостоятельно выбрать. Просветитель указывает на важность внимательного отношения к здоровью молодежи юношеского возраста, так как это «период жизни без необходимых знаний и опыта, склонный к щедрой раздаче» [283, с. 21].

Белорусский мыслитель Ф. Бохвиц, определяя в своей работе контуры возрастной периодизации развития человека, по сути, также представляет специфику и элементы содержания воспитания на каждом этапе взросления личности. Период детства он связывает с поисками первопричины и цели всего сущего. Выявляя отличительной особенностью детей раннего возраста любопытство, проявляющееся во множестве вопросов об устройстве окружающего мира, он считает, что ответить на эти вопросы наилучшим образом

сможет мать, «вдохновлённая Провидением с высшим благочестием и нежностью» [278, с. 27], но не богослов, влияние которого в этом возрасте, по мнению мыслителя, является преждевременным. Материнская миссия сводится к возвращению в ребёнке чувства веры, развитию ума и сердца, совместному поиску первопричин и целей существования. Именно в период детства (приблизительно до девяти лет) воспитанием ребёнка, как отмечал Ф. Бохвиц, лучше заниматься матери или просто женщине, так как данное призвание она получила от самого бога. Более того, женщина в большей степени способна на проявление «благочестия, достоинства, деликатности и терпения» на начальных этапах становления личности своего чада. Мужчина же более аскетичен и глубокомыслен, поэтому как учитель он подходит детям на следующем возрастном этапе, начиная с девяти лет [278, с. 27–28]. В данном случае мыслитель продолжает и развивает идеи Я. А. Коменского о необходимости и важности в развитии и воспитании ребенка материнской школы, а также взгляды С. Полоцкого, который первым из представителей педагогической мысли Беларуси определил необходимость участия женщины в воспитании детей: «Ты убо, рождший и честная мати, тщицесь чада ваша соблюдати» [298, с. 294].

Специфику содержания воспитания у Ф. Бохвица обуславливают гендерные отличия мужчины и женщины, их цели и задачи перед социумом. Так, мужчина в силу своей природы должен обладать всесторонними знаниями, быть способным к умственной работе, иметь силу воли и наполнять общественные законы божественными [1, с. 34]. Поскольку для женщины врожденными являются красота души и тела, чувств и поступков, она должна проявлять доброту, заботиться о чистоте и порядке, приучать домашних к молитве и побуждать мужа к актам милосердия. Воспитание женщины во многом сводится к подготовке её к роли хорошей матери и жены. Женщина-мать с врожденным чувством красоты должна и во внешнем облике детей, и в беседах с ними воплощать идеи прекрасного, красоту всего мира. Ей необходимо с самых ранних лет прививать детям любовь к литературе и искусству [278, с. 37].

Будучи подверженным веяниям своей эпохи, Ф. Бохвиц считал, что двадцать лет своей молодости вне зависимости от достатка любой человек должен посвятить только обучению и как положительный факт отмечал интерес у молодых людей к естественным наукам, позволяющий раскрывать тайны природы. Однако наряду с интеллектуальным развитием личности важнейшей задачей считал её нравственное совершенствование. Культ научных знаний и упрощённое понимание сущности и роли совести, как отмечал Ф. Бохвиц, приводит часто к нарушению баланса между умственным и духовно-нравственным воспитанием, результатом чего становится образованный человек, который «умело и красиво рассуждает, но не способен к добросовестным и красивым поступкам» [278, с. 84]. Разум,

по мнению мыслителя, ошибочно принимается рационалистами за подобие образа Бога, истинным же подобием является человеческий дух в единстве знания, любви и силы, что коррелирует с целью природосообразного воспитания о гармоничной и целостной личности.

В период с 40-х гг. XIX в. по 80-е гг. XX в. этнонациональная и гражданско-патриотическая направленность природосообразного воспитания определила ведущими идеи формирования и реализации социальной и этнической природы человека. Отечественные просветители связывали их осуществление с приобщением личности к национальной культуре, развитием национального и гражданского самосознания, чувств сплоченности и коллективизма, этногенетического единства, формированием гражданского и социально ответственного поведения.

Ярко выраженный интерес представителей отечественной педагогической мысли был сосредоточен на изучении родного языка. Янка Купала в своей статье «Ці маем мы права выракацца роднай мовы» назвал человеческую речь «самым важнейшим и непратомным законом жыцця», так как она делает человека «найвышэйш ад усякага стварэння пад сонцам» [332, с. 182]. Белорусский писатель акцентировал внимание на том, что способность владеть языком является особенностью человека, в которой находит выражение его природа и которая выделяет его из мира природы, возвышает над всеми живыми существами. Что касается родного языка, то он связывал его с проявлением этнической природы субъекта и считал средством и фактором формирования национальной и этнической идентичности.

Якуб Колас указывал на способность языка отражать внутреннее содержание общности людей, разговаривающей на нем. Он глубоко и тонко чувствовал связь языка с национальной ментальностью как глубинным уровнем коллективного и индивидуального сознания. Развивая идеи Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского о первостепенности изучения родного языка, педагог опирался на научные данные психологов и лингвистов, которые доказывали связь языка в целом с мышлением и объясняли это взаимообусловленностью их развития. Более того, Якуб Колас родной язык рассматривал не столько как предмет преподавания, сколько как средство отношений, которое обеспечивает встраивание человека в социум и взаимодействие в нем. Он также определял особую роль языка в формировании детского коллектива. При этом принимал во внимание зависимость речи ребенка от его возрастных особенностей и важнейшими условиями решения этой задачи называл необходимость осознания родного языка как «жывой стыхіі дзіцячых зносін», изучения «прыроды і сутнасці моўнай чыннасці дзяцей», а также использования педагогами языка, не оторванного от «жывой стыхіі дзіцячай гутаркі» [300].

Определение Ф. Кудринским родного языка как «сердца народа, охраняющего и приводящего в движение весь его организм» [67, с. 204]

свидетельствует о понимании глубинных природных механизмов и средств формирования патриотизма. Природосообразное воспитание он видит в следовании тому, что заложено «в народном гении» и «предрешено в направлении его инстинктов». В обратном случае, по его мнению, воспитание будет «мертво, фальшиво и совершенно бесплодно» [67, с. 203]. Представления о наличии инстинктов народа коррелируют с идеями К. Юнга о коллективном бессознательном и углубляют мысль о необходимости выстраивания процесса формирования личности с учетом подлинных ценностей и традиций конкретного народа, которые часто не осознаются, однако имплицитно присутствуют в его культуре.

В произведениях Янки Купалы и Якуба Коласа просматривается особое отношение к природе как ведущему фактору формирования ментальности и национального самосознания, развития патриотических чувств у подрастающего поколения. Якуб Колас писал: «Любовь к Родине начинается с любви к той природе, которая окружает ребенка с детских лет и оказывает на него большее воспитательное воздействие, чем любой учитель» [372, с. 222]. Природа в произведениях Янки Купалы часто представлена в образе одушевленного существа, нередко «очеловеченной», что сближает мир человека и природы, вызывает в нем чувства сопричастности к происходящему в природном мире, формирует бережное к нему отношение. Зимний лес в рассказе Якуба Коласа «Калядны вечар» наделен свойствами человека: «...перастаў хістацца, закрыўшыся белым снегам, усё роўна як узлажыў к святу чыстую кашулю» [373, с. 46]. Антропоморфизация используется автором и в описании весеннего неба накануне Пасхи: луна ведет себя, как заботливая хозяйка накануне великого праздника, а звезды уподобляются девушкам, которые уходят прихорашиваться в укромные места, «неба і зямля абняліся ў змроку і маўчалі» [373, с. 119]. Заключая в себе уникальное, одухотворенное и сознательное начало, природа представляет собой образец для подражания, облегчает узнавание и осмысление человеком своих собственных индивидуальных свойств и качеств, стимулирует его к духовно-нравственному росту. В некоторых работах Якуба Коласа встречается образ звездного неба, который выражает абсолютное единение человека с окружающим миром. Такая слитность с мирозданием способствует формированию экзистенциального сознания, достижению экстаза как истощенно-восторженного состояния и наивысшей степени воодушевления: «...душа мімаволі адрывалася ад зямлі і ляцела ў невядомую высь, каб зліцца з хараством, з безмежнасцю гэтага таемнага, неразгаданага свету, і нейкая беспрычинная радасць разыходзілася па ўсім целе...» [373, с. 170].

Необходимость единства и целостности со средой в произведениях Янки Купалы выражается в стремлении к созданию единого пространства культурной коммуникации, которое открывает возможность совместных усилий для людей в решении задач социокультурного развития, а также

способствует формированию национального самосознания, активизации и реализации внутреннего потенциала человека. Частыми в произведениях Янки Купалы являются слова «братство», «братцы», «наш народ» и т. п., определяющие национальную общность, что также свидетельствует о значимости включения человека в социум как среду, в которой человек проявляет и реализует свою природу [374]. Якуб Колас полагал, что для народа в целом характерно желание обмениваться мыслями, но у белоруса такое стремление более выражено: «Он любит собрания, любит жить общественной жизнью. Белорус готов целый день, сложив руки в рукава своего кожуха, стоять на улице, если позволяет время, в мороз, в холод, лишь бы послушать других и поделиться с людьми своими мыслями и мечтами» [375].

Понимание природы человека в ее целостности обусловило для Якуба Коласа единство задач воспитания и просвещения, которые, по его убеждению, «органично связаны между собой, одни других поддерживают, одни другим помогают» [376, с. 39]. Педагог считал необходимым развивать не только интеллектуальную сферу личности ребенка, но и эмоционально-чувственную, которые, в свою очередь, должны найти выход в практической деятельности. При этом деятельность представлялась не имитирующей и подменяющей реальность, что мы можем наблюдать в жизни современных детей, а настоящей, но посильной для детей: следить за чистотой класса и школы, работа в саду, огороде и на школьном участке, посадка деревьев [376, с. 40–41]. Также важным является то, чтобы действия ребенка приносили не только ему благо, но и обществу, родине, осуществлялись, согласно классике, для «пользы народа».

Подготовка детей к реальной жизни путем прямого в нее включения и коллективистическая направленность такой деятельности – основополагающие идеи народной педагогики, которую на практике в процессе собственной жизни освоил Якуб Колас и распространял как приобретенный, осмысленный и эффективный опыт. Еще в годы обучения в Несвижской учительской семинарии (1892–1894) он собирал и записывал этнографический и фольклорный материал, обнаруживая в народной мудрости источник этнопедагогических идей [377]. Исследователь М. А. Лазарук педагогическое мастерство Якуба Коласа как раз и связывал с «синтезом традиционной школьной педагогики с народной педагогикой» [378, с. 132]. Янка Купала так же, как и Якуб Колас, находил эффективным формирование человека, познание им мира в ходе естественного и непосредственного с ним контакта, о чем и писал в стихотворении «Мая навука»: «Ад самай красы маіх дзён невясёлых / Настаўнікам быў беларускі абшар; / Усходы палеткаў і гоманы ў сёлах / Навуку сваю мне прыносілі ў дар». Более того, белорусский поэт также, как и чешский педагог Я. А. Коменский, считал особо ценной для развития ребенка материнскую школу: «Наўчыўся я слоў беларускіх ад маці / І дум беларускіх без школы і кніг...».

В целом положительно оценивая включение формирующейся личности в реальную жизнь, белорусский просветитель С. Карпович указывал на необходимость определенных ограничений, связанных с влиянием внешней среды. Он осуждал, в частности матерей, которые максимально включают ребенка во взрослую жизнь, считая, что «пусть он в меру своих сил черпает маленькую чашу из источника познания и наслаждения, который мы вливаем в себя полной чашей» [285, с. 6]. Свобода чтения, развлечений, присутствие детей при беседах взрослых, на его взгляд, претит детской природе. Нарушающим процесс развития индивидуальности личности он находил излишнюю опеку со стороны взрослых, а также искусственно создаваемые ими для ребенка развлечения и удовольствия (публичные детские балы и конкурсы, детский театр, детский клуб, детские концерты и др.). Такую систему свободного воспитания С. Карпович связывал с ошибочным отождествлением ребенка со взрослым и, соответственно, незнанием особенностей детской природы и нарушением ее законов. По его мнению, такая свобода лишает детей естественных для них проявлений самостоятельности и активности, что во взрослой жизни приводит к лени ума и духовной пустоте, отсутствию инициативы, неумению себя организовать и развлекать ввиду сформировавшегося ожидания инициативы со стороны. С. Карпович считает, что «мимолетные и поверхностные развлечения притупляют их чувствительность к естественным раздражителям, проникающим глубоко в душу, и, лишённые самых прекрасных даров детства, эти манипулятивные существа начинают испытывать отвращение к жизни: они учатся по принуждению, только по привычке, играют по команде, проводят дни и годы без движения, без энтузиазма, временно оживляясь видом скандальных зрелищ, увиденных ими в книге, на природе или под влиянием чувственно возбуждающей игры» [285, с. 8].

Более того, в период детства для ребенка характерны высокая степень нервной возбудимости и чувствительности ума, что позволяет ему самостоятельно наблюдать за предметами и явлениями окружающего мира, а также действовать, исходя из своего интереса и своих возможностей. Именно такое познание, представляющее самостоятельное исследование с опорой на собственные органы чувств и потребности, не опосредованное взрослыми, делает детский мир разнообразным и богатым и, как следствие, не требует искусственного «расширения сферы жизни ребенка и создания впечатлений, стимулов для мысли и действия» [285, с. 6].

Интересной и глубокой мыслью как для эпохи С. Карповича, так и для современного времени является связь развития индивидуальности ребенка с физическим воспитанием, которое просветитель определял в этом процессе необходимым условием. Он писал: «При всех других благоприятных условиях индивидуальные свойства могут проявиться только при правильном питании организма, умеренных и всесторонних тренировках и когда

нервная система не подвергается слишком сильному потрясению и истощению» [285, с. 44].

Отечественная педагогическая мысль аккумулировала в себе идеи и взгляды, касающиеся *способов организации природосообразного воспитания*, которые в динамике историко-педагогического процесса изменялись и обогащались новыми приемами, средствами и формами их реализации. Анализ таких идей позволил представить их в системе методов формирования природосообразного сознания, развития чувства сопричастности (принадлежности, единства) к окружающей среде и формирования природосообразного поведения, которые соотносятся с компонентами содержания природосообразного воспитания.

Исследование педагогического наследия Беларуси показало, что основными *методами формирования природосообразного сознания*, обращенными к разуму и эмоциям человека, являются, в первую очередь, методы убеждения и внушения. В X–XV вв. апеллирование мыслителей к данным методам было обусловлено тем значением, которое придавалось слову и речевому воздействию на человека. Просветители наделяли слово в некоторой степени магической силой, считали, что оно обеспечивает связь и единство божественного мира с миром человека, сообразовывает их в решении задач земного предназначения человека. Автор «Толковой Палеи» расширяет функции обращенного к человеку слова в ходе бесед с духовными лицами способностью очищения души, ума и сердца, а также разгорания души божественной любовью [255, с. 128]. Григорий Цамблак, отмечая способность слова совершенствовать природу человека, находил важным использовать его в случае исцеления ума и души, то есть в процессе перевоспитания личности: «...поврежденный ум уврачуеть, прельщенную душу обратить и совершена собою обновит человека» [379, с. 304]. Уже сами названия литературных произведений древнерусского периода («Поучение архиепископа Луки к братии», «Поучение» Владимира Мономаха, «Слово» Даниила Заточника, «Слово некоего отца к сыну своему» и др.) отражают приоритетность в совершенствовании природы человека вербальных средств, обеспечивающих убеждающее и внушающее влияние. Как показал анализ текстов, авторы оперируют такими понятиями, как «духовная беседа», «душеполезные поучения и послания», «наставления», «советы» [380], «разговоры с духовными мужами», «книжные беседы» [255], что свидетельствует о многообразии используемых ими форм реализации методов убеждения и внушения, понимании их эффективности и сообразности с задачами совершенствования духовно-нравственной природы личности. Советами-изречениями, разъяснениями, предостережениями насыщен «Изборник 1076», которые для большей убедительности усилены изречениями античных философов и народными пословицами. При этом значение придавалось не только смысловому наполнению слова, но и его

эмоциональному заряду, что обеспечивалось в произведениях различными средствами художественной выразительности, а в устной речи – различными риторическими приемами и невербальными средствами общения. Слово обладало смысловой глубиной, воздействовало на разум и эмоции, сознание и подсознание, обеспечивало развитие у человека природосообразного мышления и потребности в гармоничных отношениях с окружающим миром.

Воспитательный эффект убеждения и внушения усиливался примером, который как метод природосообразного воспитания был направлен на воспроизводство личностью свойств и качеств, образцов поведения объектов и явлений мира природы во всем его многообразии. Такие примеры просветители Средневековья находили в образе Всевышнего и того, кто выступал посредником между ним и человеком, сопровождал на пути к Богу и транслировал его учение. В трудах Макария Великого мы находим обоснование важности примера. Он пишет о том, что нельзя вести речь о духовном, «не вкусив того самому»: «...если ведут речь о совершенстве, о радовании или о бесстрастии, не ощущавшие в себе их действительности и удостоверения в них; то на деле не все бывает так, как они говорят» [381, с. 123]. Также ввиду характерного для периода единения с естественной природой часты были обращения к природным объектам естественного происхождения, параллелям между свойствами, поступками человека и поведением представителей животного мира. В «Толковой Палее» некоторые примеры из жизни зверей и птиц подаются в произведении в качестве образцовых для человека. Например, птица феникс представляет для людей пример верности, благочестия и нравственной чистоты [255, с. 66]. В средневековом сборнике рассказов «Физиолог» аист и куропатка названы чадолюбивыми птицами, которые демонстрируют пример любви к детям, а птенцы удода иллюстрируют пример бережного отношения к своим родителям, когда «выходит один из птенцов и приносят пищу родителям своим, пока они не оперятся и не взлетят оба» [382, с. 294]. Птица горлица в «Физиологе» учит человека верности в отношениях, а змея – мудрости, умению сдерживать гнев и способности духовного обновления. При этом не все природные образы подаются как источники совершенствования природы человека: например, Ехидна и Горгона, наоборот, заключают в себе нежелательные для индивида характеристики и представляют собой отрицательный пример для людей. В «Толковой Палее» носителями негативных качеств являются кукушка, ассоциирующаяся у автора с тем, кто предаёт свое учение, а также многоножка, напоминающая своей изменчивостью поведение человека, быстро меняющего свою веру и точку зрения в зависимости от ситуации [255].

В эпоху Возрождения реформационно-гуманистическое движение обусловило утверждение ценности человека и изменение характера его взаимоотношений с окружающим миром. Подчинение жизни человека

законам внешней (божественной, обожествленной) природы стало уступать место взаимодействию и диалогу с ней, что создавало новые условия для востребованности и использования возможностей методов убеждения и внушения в процессе формирования личности. Современный исследователь С. А. Подокшин отмечает, что диалогичность выступала диалектическим принципом ренессансных отношений и мышления [153, с. 91], что, в частности, подтверждают взгляды одного из ярких представителей эпохи С. Будного, определившего важность сотрудничества людей, при котором противоположные мнения не только не являются помехой, а, наоборот, представляют источник рождения истины [249, с. 322]. Авторы устава Слуцкой школы также были уверены в том, что расхождения во взглядах не должны разъединять людей и все вопросы решаются путем убеждения: «Мы уже давно научены опытом, что религия – предмет убеждения, а не насилия и что посягают на небесные замки с безрассудной дерзостью те, кто распространяет обман своей веры на сознание и на законодательство» [277, с. 95].

Гуманизация всех сфер жизнедеятельности человека проявлялась наряду с рационализацией, определившей значимость интеллекта и необходимость обращения в решении воспитательных задач к разуму воспитанника. Это также способствовало актуализации представителями педагогической мысли методов убеждения и внушения и их активному использованию в образовательной практике. В частности, в иезуитских школах метод устного преподавания рассматривался как один из самых эффективных, благодаря которому «учитель приходилъ въ такое тесное личное общеніе съ учениками, что его воздѣйствіе оказывало сильное вліяніе, недоступное для школъ на иныхъ началахъ» [234, с. 70]. Посредством диалогового характера воспитательной системы педагог реализовывал свое «стремленіе приобрести доверіе ученика, сделаться его другомъ и не ограничиваться сухимъ до отвращенія обученіемъ...» [364, с. 432]. Такой стиль отношений между участниками образовательного процесса и потребность формирующейся личности в подражании и идентификации как основе психологического механизма общения способствовали усилению понимания важной роли учителя в воспитании и в целом значимости метода примера.

Следует отметить, что для периода XVI–XVII вв. примером для подражания все активнее начинает выступать авторитетный взрослый. А. Ф. Моджевский считал, что таким взрослым для ребенка являются прежде всего родители и другие значимые для него люди, что, в свою очередь, должно стимулировать их быть лучше и совершеннее. В подтверждение своих рассуждений просветитель приводит яркий пример: «... злоупотребляющий алкоголем отец не сможет пробудить в сыне любовь к умеренности; расточительный человек не сможет воспитать в детях бережливость, и также не сможет вспыльчивый человек, который в гневе становится жестоким, кровожадным и способным на убийство, привить своим детям законы

доброты, примирения и человечности...» [294, с. 36]. Н. Гусовский в качестве персонажей своих произведений выбирает не героев античных мифов, что было характерным для ренессансных мыслителей, а простых людей (воинов, охотников, крестьян) [360], тем самым не только приобщая обычного человека к культуре, но и понимая, что для него такой образец для подражания более приемлем.

Интенции эпохи Просвещения определили важность в процессе убеждения и внушения апеллирования к фактам реальной жизни. Я. Снядецкий считал необходимым использовать в воспитании поучительные рассказы нравственного и исторического содержания. При этом возросший в данный период научный интерес к психологии и физиологии способствовал развитию идей о влиянии методов и средств воспитания на детскую природу. Например, Я. Снядецкий критически относился к воздействию на сознание детей через выдуманные истории с пугающими ребенка сюжетами и персонажами, приводил примеры из своей врачебной практики, когда такого рода устрашения вызывали у детей расстройства нервной системы, резкие приступы, конвульсии и даже эпилепсию [283, с. 59]. Кроме того, мыслители считали, что познание мира через чтение книг, посредством рассказов педагога не должно быть чрезмерным для детского возраста и наносить ущерб здоровью. Решение этого вопроса они видели в балансе умственной и физической активности.

В отношении метода примера Я. Снядецкий указывал на эффективность как положительных, так отрицательных примеров из реальной жизни, которые представляют собой яркие, впечатляющие образы и способны вызывать отвращение у воспитанников. При использовании данного метода просветитель рекомендует приводить примеры из истории страны, ее традиций и обычаев, что свидетельствует о понимании важности учета в воспитании этнической природы человека. Исключительное значение в воспитании человека, по его мнению, имеет пример самого педагога.

Демократизация общества в период Просвещения способствовала определению важной роли женщины в процессе воспитания ребенка. Ее пример, по мнению Ф. Бохвица, имеет особое значение в воспитании дочерей, поэтому мать должна олицетворять благочестие, доброту, уважение к мужу, добродетельную семейную жизнь, заботу о больных и милосердие к бедным. Он считал, что Бог наделил женщину врожденным чувством скромности, нравственной чистоты, нежности и застенчивости, однако при неправильном воспитании врожденное чувство любопытства, красота и утонченность могут привести к появлению у неё тщеславия, кокетства и бесстыдства и, соответственно, к гибели. Матери богом внушены правила воспитания дочерей, поэтому она способна видеть малейшие изыяны в их поведении и предугадывать момент, когда тщеславие, зависимость, заблуждение и зависть закрадываются в сердце её дочери [278, с. 40–41]. В данном

случае преимущество женщины-воспитателя связывается с врожденным интуитивным чувством, которое позволяет ей особым образом вовремя выявлять изъяны в формировании дочери.

На следующем этапе генезиса (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) методы формирования природосообразного сознания осмысливаются просветителями через противопоставление их схоластическим методам и методам дисциплинарного воздействия, которые в наименьшей степени обращены к сознанию человека, основаны на зубрежке и страхе. Инспектор классов Полоцкого кадетского корпуса А. П. Аргамаков в своей лекции озвучил, что «долбня и преобладание книжной методы обучения» должны заменяться «экскурсиями, прогулками, физическими занятиями и ремеслами» [383, с. 12]. Также он считал, что детей необходимо воспитывать по убеждению, а не по принуждению, на основе «знакомства с природой, наглядности, интересе и свободе восприятия, а не насилии и поощрениях всякого рода, начиная с отметок и кончая высиживанием в классах, наградами и наказаниями» [383, с. 9–10].

В отечественной педагогической мысли ряд идей касаются способов **развития чувства сопричастности (принадлежности, единства) к окружающей природе**, которые связывались, главным образом, с воздействием на чувственно-эмоциональную сферу личности. В период X–XV вв. большое значение придавалось формированию тесной эмоциональной связи с Богом как идеальной природой, что требовало использования *методов развития чувства духовно-религиозного единства*: духовным практикам, песнопениям, ритуалам, молитвам и др. Они обеспечивали эмоциональную связь человека со Всевышним и помогали обрести внутреннюю гармонию. Молитва, в частности, представляла собой непосредственный духовный опыт общения с Богом и заключала в себе благоговение, прославление и поклонение ему как высшей силе. Митрополит ВКЛ Григорий Цамблак вслед за Григорием Паламой расширял возможности такого метода, считая, что путем «психосоматического самоуглубления» и «умной молитвы» возможно постижение Бога. Также необходимым условием называл изящное и экспрессивное произнесение молитвы, так как сами по себе слова, по его мнению, не отражают божественной сущности явлений [295, с. 53–54].

В период XVI–XVII вв. сохраняется важность духовного единства с окружающей средой и обращение к методам, его реализующим. При этом возможности таких методов расширяются за счет формирующихся законов нравственности, а их направленность сменяется в сторону развития *чувства духовно-нравственного единства*. В решении этой задачи Ф. Скорина большое значение придавал различным видам искусства, находя в них «покой денным суетам и роботам, защититель младых и радость, старым потеха и песня», а также «детем малым початок всякое доброе науки, dorosлым помножение в науце, мужем мощное утверждение. Яно тело пением веселить,

а душу учить» [293, с. 170]. При этом просветитель особо выделял музыку, и преимущественно жанр песнопений, который наделял способностью через воздействие на эмоциональную сферу личности вызывать не только эстетическое наслаждение, но и духовно-нравственное очищение и обновление природы человека: «...якобы сокровище... душу и смыслы отгоняють...» [293, с. 170]. Более того, Ф. Скорина расширил границы влияния такого средства на человека, наделил его способностью «изгонять бесов», отвел ему роль «щита против бесовским ношным мечтанием и сътрахом», вследствие чего происходит «душевное и телесное уздравление» [293, с. 170]. Гуманист как бы предугадал то, что в XX в. Л. С. Выготский отнесёт к биологической основе искусства, сделав вывод о том, что наше поведение отражает процесс уравнивания организма с окружающей средой, и поэтому у человека возникает необходимость в том, чтобы время от времени разряжать энергию, не нашедшую места в полезной деятельности [384, с. 186–187]. Посредством молитвы и песнопений человек достигал особого состояния, характеризующегося очищением гармонией, что можно определить как религиозно-нравственный катарсис.

Возрождающийся интерес к земной природе в данный период определил важность формирования у человека чувства единства с естественной природой. Анализ генезиса педагогической мысли Беларуси показал, что способы осуществления данной задачи соотносятся, как правило, с методами развития *чувства биогенетического единства*, которые обусловлены потребностью человека как природного существа в контакте с природой. В работах Н. Гусовского такое чувство достигается посредством полного погружения человека в природный мир, что способствует его воссоединению с природой как абсолютом и восполнению целостности, дает человеку ощущение силы и надежду, обеспечивает его духовное восстановление. Просветитель образно подтверждает это, находя в природе не только удовольствие, но и «полезную пищу для духа» [360, с. 140]. При этом источником взглядов Н. Гусовского о важности у человека ощущения целостности с миром естественной природы является народная педагогика, в то время как в эпоху Просвещения данные идеи получают свое развитие через призму естественно-научного знания.

Также идеи просветителей эпохи Возрождения отражают способы развития чувства этногенетического единства, обусловленного потребностью человека в принадлежности своему этносу, местности и культуре. Так, Н. Гусовский важную роль в этом отводил национальному искусству и творчеству, которые, воздействуя на бессознательную, духовную сферу личности, восполняют потребность в связи отдельно взятого человека с народом как единым организмом. В «Песне про зубра» просветитель указывал на магическую силу народного искусства в деле воспитания и удивлялся: «...Чем объяснимы силы, присущие северным травам и слову, песни воздействие мощное?» [360, с. 139]. По мнению отечественного мыслителя

М. Литвина, подобным эффектом обладает и национальная кухня, поэтому просветитель критикует зажиточную шляхту за то, что она не придерживается обычаев предков и питается «роскошными, привозными кушаньями, пьют разныя вина, отчего и разныя болезни» [366, с. 2]. Данные методы воспитания востребованы и современными теоретиками и практиками природосообразного воспитания, так как актуализируют идеи генетического взаимодействия со средой в процессе формирования личности [237, с. 85].

Авторы устава Слуцкой школы значимым в развитии детей считали контакт с природой родного края, с её «чистотой неба, плодородием почвы, богатством лесов, садов, рек, лугов...», которую относили к образцам искусства («щедрыми руками самой природы, музами и грациями всё это с самого начала было выпестовано и украшено») [277, с. 95].

Осмысление методов развития *чувства этногенетического единства* максимально активизировалось в 40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в. Также в данный период просветители в своих работах уделяли внимание методам развития чувства социального единства (сплоченности, коллективизма и др.). В размышлениях о таких методах Ф. Кудринский исходил из того, что транслируемые ребенку теоретические сведения посредством лекций, экскурсий и различных бесед плохо развивают чувства. Более того, по его мнению, теоретизация в решении этой задачи представляет собой «искусственное прививание» чувств и претит законам природы человека. На примере национализма, определяемого им как чувство и настроение, Ф. А. Кудринский считает наилучшим методом развития чувственно-эмоциональной сферы пример личности учителя-патриота, который воплощает в себе «лучший образец для развития чувств привязанности и любви к родине». Привычки, настроение и образ жизни такого педагога, по мнению ученого, способны эмоционально заражать и посредством подражания перениматься детьми [67, с. 206]. Таким образом, одним из механизмов развития чувства сплоченности у ученого выступает то, что сегодня в современной педагогической науке мы относим к социально-психологическому заражению.

В настоящее время актуализируется необходимость развития *чувства социокультурного единства*. К. В. Гавриловец и Т. Е. Титовец считают, что причастность человека миру создается через «диалог с природой, социумом, построенный на этике ненасилия, творчестве и любви» [243, с. 13]. «На диалоговых формах передачи-получения социокультурного опыта», как указывает О. Л. Жук, основаны интерактивные методы воспитания, которым посвящены работы белорусских ученых: А. И. Жука, Н. И. Запрудского, И. И. Казимирской, С. С. Кашлева, Л. Г. Кирилук, Н. Н. Кошель, Е. Н. Можар, В. В. Чечета и др. [385; 386; 387].

Методы формирования природосообразного поведения также находят отражение в отечественной педагогической мысли. Просветители

отводили важную роль развитию у воспитанника умений и навыков соотносить собственные действия с законами природы окружающего мира, природы человека и созданной им искусственной природы. Так, в эпоху Средневековья активность человека по отношению к миру идеальной природы (Богу) была регламентирована религиозными запретами и рекомендациями, которые, впрочем, и до сегодняшнего дня определяют жизнедеятельность верующих. Православные, а в период ВКЛ и Речи Посполитой, католические обряды и праздники ограничивали потребности и деятельность индивида, способствовали формированию убежденности в важности соблюдения законов Всевышнего и подчинения им своего поведения. Наиболее действенным обрядом и одним из методов воспитания Никифор называл пост: «Поистине нуждаемся мы в пище растительной, постной: это ведь укрощает телесные страсти, обуздывает противные стремления, и духу дает власть над телом» [232, с. 172].

Позже, в эпоху Возрождения, в своей работе М. Литвин вновь осмысливает значение *поста*, который заключается «въ воздержаніи не только отъ пищи и питья, но и отъ всякой работы и лишнѣхъ словъ» [366, с. 73]. Такой обряд, по его мнению, развивает у человека воздержанность и самоконтроль за собственными страстями. При этом детерминация жизнедеятельности человека данными законами не лишала его проявления творческого начала, однако нацеливала на такую возможность лишь в рамках высших законов природы.

Также одним из самых распространенных методов формирования природосообразного поведения являлся метод наказания. В Средневековье он выступал способом укрощения и управления физической природой человека, проявления которой, как правило, затрудняли путь к Богу. При этом уже в данный период наблюдается неоднозначное отношение к наказаниям, и появляются идеи о сообразности данного метода не только высшим законам, но и законам природы человека и воспитательным задачам. Так, Василий Великий считал, что воспитатель в случае необходимости наказания воспитанника должен соотносить методы его осуществления с «возрастом и другими особенностями» ребенка, а также делать это таким образом, чтобы «одно и то же служило бы наказанием за погрешность и обращалось в упражнѣніе в беспристрастности души» [380, с. 60].

Гуманистические тенденции эпохи Возрождения усилили интерес просветителей к законам природы человека, способствовали переосмыслению традиционных способов воспитательного воздействия на ребенка и осознанию вреда физических наказаний в ходе его становления и развития. Писатель-полемист и учитель одной из виленских школ Мартин Чеховиц выступал против насилия и оправдания такого способа природой человека. Признавая ее греховность и важность преодоления ее инстинктивного начала, он считал физическую силу не лучшим и даже бессмысленным

способом изменения поведения личности, так как все происходит по воле всемогущего и справедливого Бога [388, с. 98]. Высказывания С. Полоцкого, приверженца достаточно жестких способов регулирования поведения ребенка, о целесообразности телесных наказаний («... снопа аще не млатиши, ореха не разбивши, не приимиши сытости и сходости, чада же аще не биешы, не сподобишися радости») также дополняются мыслями об обращении вначале к сознанию ребенка: «Благороднии чада наставляйте, от дел безчинных страхом отлучайте» [298, с. 295]. Белорусские просветители в вопросе наказаний апеллировали как к особенностям человеческого создания, так и законам естественного природного мира. В частности, С. Рысинский в своих работах предупреждал учителя об осторожном и взвешенном выборе насильственных подходов в воспитании и только в крайних случаях допускал физические наказания, аргументируя это естественным законом всего живого на земле: «...отобрать силой можно, дать нельзя» [289, с. 143].

Идеолог протестантизма М. Лютер в осмыслении проблемы наказаний колебался между здравым смыслом и библейскими текстами, рекомендуя щедрое применение розги, хотя и считал, что «ребенок, запуганный дурным обращением, остается нерешительным во всех действиях. Тот, кто дрожал перед своим отцом и своей матерью, будет дрожать всю жизнь при шорохе листка, гонимого ветром» [364, с. 418]. Коллективы педагогов Слуцкой кальвинистской и Ивьевской арианской школ опирались на педагогическую систему западноевропейского гуманиста И. Штурма, который считал: «Быть наказанным и избитым плетями – есть унижение, и хотя большей части учеников присущи недостатки характера... нужно подумать, приведет ли к исправлению нравов физическая боль; потому что она тяжелее для духа, чем для тела» [308, с. 189]. Таким образом, физические наказания связываются с травмирующим психологическим воздействием, которое идет вразрез с задачами формирования личности.

При этом идеи о преимуществе психологического воздействия перед физическим нашли широкое практическое воплощение в иезуитских школах, в разработанных ими «моральных» наказаниях. Намного болезненнее ударов палкой для воспитанников было оказаться на скамье виновных, так называемой «адской лестнице», либо носить позорные знаки, типа ослиных ушей или «дурацкого» колпака и т. д. [274, с. 337]. При использовании наказаний обращалось внимание на то, что они оказывают воспитательное воздействие не только на провинившегося, но и на свидетелей происходящего. При антигуманности таких подходов следует отметить повышение интереса к психологической природе человека и попытках опираться на ее законы в управлении поведением воспитанников.

А. Ф. Моджевский в формировании поведения воспитанника отдавал предпочтение психологической поддержке ребенка и одобрению его

действий со стороны взрослых [389]. Добродетель, по его мнению, должна быть результатом сознательного желания самих детей, а не принуждения извне. Взрослым необходимо побуждать их к действию, подкрепляя свои усилия примерами добродетели из реальной жизни. В качестве средств мотивации и пробуждения интереса к делу просветитель называл игры, басни, загадки и прочее. Иногда эффективность в воспитании, согласно мыслителю, обеспечивается авансированной похвалой, что подтверждается мудрыми словами древнеримского поэта Овидия: «Совершенство растет с похвалой, а аплодисменты – его великий стимул» [294, с. 33]. Наряду с похвалой А. Ф. Моджевский не отрицал использования осуждения и замечаний в случае, если дети «слишком вялые или медлительные» [294, с. 34]. Причем, если ребенок избегает работы по дому, мыслитель допускал телесные наказания, обосновывая их применение словами царя Соломона: «Не позволяйте ребенку избегать дисциплины. От палки он не умрет. Вы бьете его и спасаете душу от ада» [294, с. 34].

С развитием педагогической мысли усиливалась критика методов и приемов воспитания, негативно влияющих на психическое состояние ребенка. Уже в XX в. Якуб Колас обратил внимание на частое использование в семейном воспитании устрашений, относил данный метод к травмирующим детскую психику. В статье «Як выдумляюцца страхі» он негативно отзывался об устрашениях, пытался объяснить самим детям возможные причины их страха, чтобы они могли осознанно ему противостоять: «Страхі найчасцей здараюцца ўначы. Уначы чалавек кепска бачыць і часта самую простую рэч прымае за страх. Апроч таго, нас яшчэ маленькімі страшаць цемнатаю, усякімі дзядамі з торбамі, каторыя быццам бяруць нягодных плаксівых дзяцей» [390, с. 85]. Писатель высмеивал ненужный страх в своих сказках, которые рассматривал одним из средств воспитания. Оценивая в целом эффективность методов воспитания, наилучшим Якуб Колас считал тот метод, который «не гвалтуе дзіцячай прыроды і ідзе на спатканне яе патрэбам» [300, с. 348], то есть сообразный природе ребенка.

В формировании природосообразного поведения, кроме обращения к сознанию и эмоциям воспитанника, использовались методы, направленные на его волевую сферу. Как показал анализ оригинальных и переводных произведений древнерусского периода нашей истории, метод упражнения достаточно активно и многообразно использовался в деле воспитания. Упражнение могло быть коллективным и «уединенным» (индивидуальным), религиозным и используемым в процессе обучения для «усвоения разума». К данному методу прибегали при отработке формируемых у личности способностей оказывать добро и проявлять «беспристрастность души» [380]. Необходимыми условиями эффективности метода упражнения просветителями назывались «беспрестанность» (непрерывность) и частота упражнения, а также проявление в нем усердия со стороны воспитанника [380].

М. Лютер, чье учение на данном историческом этапе активно использовалось в образовании и просвещении, рассуждая о детском возрасте, критиковал родителей, которые своим детям все прощают по причине их малолетства, оправдывая свои действия тем, что «они еще сами не знают, что делают» [273, с. 100]. Проводя параллели с миром природы, мыслитель подкрепляет свои взгляды примерами поведения собаки и лошади, которые также не знают, что делают, но их все равно учат ходить и делать разные штуки.

Представитель эпохи Просвещения Я. Снядецкий считал, что существуют способы активизации деятельной природы человека: «...человеческая душа имеет силы и разум, свойственные ей от природы: но когда она объединена с телом, эти силы находятся в состоянии сна и неподвижности, пока опыт, упражнения и обучение не выявят их, не пустят в движение, не расширят и не усовершенствуют» [270, с. 69]. Если у Я. Снядецкого выход на опыт и практику является условием определения способностей человека и способом их совершенствования, то у Ф. А. Кудринского как представителя следующего исторического периода – завершением полного цикла познания. Практические действия человека и различные жизненные ситуации, по его мнению, позволяют закрепить и сохранить информацию, воспринятую органами чувств [68], что соотносится с современным пониманием роли методов формирования природосообразного поведения.

Таким образом, содержательно-процессуальный компонент природосообразного воспитания представлен системой формируемых у личности знаний о природе человека и окружающего мира, чувств принадлежности к природе и природосообразного поведения, а также способами реализации данного процесса. Его динамика обусловлена историческими долговременными тенденциями и особенностями генезиса исследуемого феномена в педагогической мысли Беларуси.

Тенденциями генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси являются: переход в осознании связи воспитания и природы от имплицитной слитности их законов к эксплицитному синтезу; смена объекта сообразности воспитания с элементов системы «Бог – человек – природа – культура – общество» на связь между ними; трансформация представлений о роли природы в процессе формирования личности от детерминации воспитания ее законами к согласованию с ней как средой проявления субъектной природы человека; изменение проявлений в воспитании антропоприродного единства от сообразности формирования личности с внешней природой, опосредованной природой человека, к сообразности с природой человека, опосредованной внешней природой.

Особенностями генезиса исследуемого феномена стали: тесная связь с идеями традиционной педагогической культуры, транслирующими экофильность языческой религии и необходимость подчинения процесса формирования личности законам природного мира; устойчивость проявлений социально-гражданской и этнонациональной направленности природосообразного воспитания, вызванная сложностями формирования белорусской нации и исторической необходимостью ее самосохранения; синтез различных и противоположных идей природосообразного воспитания, обусловленный полиэтническим и поликонфессиональным составом населения, бытованием различных культурных традиций и религиозных верований ввиду вхождения белорусских земель в состав других государственных формирований; выраженность духовно-нравственного аспекта природосообразного воспитания, определяющего первостепенность совершенствования духовно-нравственной природы личности; обусловленность развития и реализации индивидуальной природы личности, проявлений ее свободы и активности идеей общего блага.

Выявленные тенденции и особенности генезиса определили динамику компонентов природосообразного воспитания. Относительно конститутивно-регулятивного компонента она проявилась в дополнении группы принципов, соотносящихся со структурно-системной целостностью природного мира (системность, иерархичность), принципами, соотносящимися с пространственно-временной организацией природного мира (цикличность, последовательность, непрерывность). Также характерным стало внутреннее движение принципов, соотносящихся с проявлениями видовой, родовой, социальной и индивидуальной природы человека. Динамика ценностно-целевого компонента природосообразного воспитания отразилась в смене направленности данного процесса на каждом из выделенных исторических этапов, а содержательно-процессуального – в изменении системы формируемых у личности знаний о природе человека и окружающего мира, чувств принадлежности к природе и природосообразного поведения, а также способов реализации данного процесса.

ГЛАВА 4

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

4.1 Специфика и механизмы преемственности развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

Большинство явлений современной педагогической науки находит свое начало в далеком историческом прошлом, что не всегда очевидно ввиду многочисленных изменений и трансформаций, сопровождающих процессы их зарождения, развития и формирования. Историко-педагогическое знание в данном случае выполняет методологическую функцию по отношению к теории педагогики, так как отражает мировоззренческие подходы, идеи, которые в процессе своего развития определили появление и интерпретацию многих современных педагогических феноменов и процессов. Следовательно, глубокое постижение педагогических феноменов возможно лишь посредством анализа их развития в историко-педагогическом пространстве и выявления преемственных связей между этапами их формирования.

Такая позиция определяет важнейшей задачей исследования теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. выявление такого рода связей между периодами генезиса изучаемого феномена. Реализация идеи преемственности позволяет представить педагогическое явление в целостности, системности, непрерывности и противоречивости его генезиса, определить причинно-следственные связи и закономерности развития в исторической динамике, обосновать связь педагогического прошлого с его педагогическим настоящим и спрогнозировать его педагогическое будущее. Согласимся с утверждением белорусского ученого А. П. Сманцера, что «ни одна из важнейших смысловых характеристик развития как целенаправленного, необратимого и закономерного изменения материальных и идеальных объектов не может быть рационально объяснена вне использования идеи преемственности» [391, с. 8].

В выявлении потенциала идеи преемственности для исследования исторического развития феномена природосообразного воспитания исходными стали ее следующие определения и свойства:

– преемственность – «это связь между различными этапами или ступенями как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его

организации при изменении целого как системы, то есть при переходе из одного состояния в другое» [392, с. 15];

– «преемственность, связывая настоящее с прошлым и будущим, обуславливает устойчивость целого» [393, с. 15];

– преемственность – «способ отношения человека к своему прошлому, истории» [392, с. 116].

Сущность идеи преемственности в ее широком понимании сводится не только к сохранению накопленного педагогического знания в его аутентичности, но и к сохранению этого знания в преобразованном виде, что зачастую осуществляется посредством отрицания предшествующих форм его существования, качеств и состояний. Знание в измененном виде включается как компонент в новую целостность. Содержательность отрицания заключается в том, что «будучи моментом развития, оно не прерывает его реализации, а оказывается звеном, соединяющим отрицаемое и отрицающее» [394, с. 40]. Преемственность как сложный многокомпонентный процесс представляет собой, по сути, единство противоположностей, проявляющееся в ее структуре, которая включает в себя деструкцию, кумуляцию и конструкцию. Степень выраженности и соотношение данных элементов определяют количественные и качественные изменения преемственности.

Преемственность связывают с континуальностью (непрерывностью) развития педагогического явления, что, однако, не исключает проявлений дискретности, проявляющейся во внутренней сложности и скачках в развитии. Зачастую под воздействием неблагоприятных внешних факторов процесс развития может сдерживаться и выражаться в прерывистости либо интерпретироваться как прерывистый при его внешней скрытости.

Анализ процесса генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания позволил определить преемственные связи между этапами их формирования в Беларуси X – начала XXI в., между развитием природосообразного воспитания в зарубежной и национальной педагогических культурах, между традициями и инновациями. Системный характер природосообразного воспитания также определяет преемственность между качествами и состояниями развивающегося объекта. Линиями преемственности в логике нашего исследования стали конститутивно-регулятивная, ценностно-целевая, содержательно-процессуальная.

Преемственность проявляется в том, что направленность природосообразного воспитания на предшествующем этапе продолжает свое дальнейшее развитие в новых условиях, трансформируясь в несколько иные содержательные формы. Так, духовно-нравственная направленность природосообразного воспитания и сообразность воспитания с религиозными законами на первом из выделенных нами этапов сохраняется, а на втором этапе находит свое развитие через опосредованность объектами и явлениями

земного мира, через уподобление природы человека природе Бога и аккумуляцию таким образом божественных законов не во внешнем мире, а во внутреннем мире человека. Кроме того, духовно-нравственная направленность сохраняла свой потенциал по причине активного контрреформационного движения на белорусских землях в конце XVI – XVII вв., которое сдерживало ренессансные идеи и возрождало средневековые традиции и ценности христианского мира и, соответственно, идеи сообразности воспитания с природой от Бога. Также существенным фактором сохранения такого характера направленности стала необходимость создания законов социального устройства, источником которых стали как раз религиозные заповеди.

Духовно-нравственная направленность природосообразного воспитания в период Просвещения находит воплощение в устойчивости понимания источником природного естественного мира Бога и, соответственно, необходимости подчиняться законам Высшей природы. Во многом это было обусловлено ограниченными способами познания природы и невозможностью научно объяснить определенные явления окружающей среды и найти их естественные причины. На следующем этапе (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.) данная ценностно-целевая направленность сохраняется и развивается в контексте идей космизма и ноосферы В. И. Вернадского, формирование которых было осложнено противоборством с философией марксизма.

На сохранение и дальнейшее развитие социально-гражданской направленности природосообразного воспитания, активно проявившейся в период XVI–XVII вв., повлияли преимущественно социально-политические факторы, в частности нарастающее революционно-демократическое движение, которое задало приоритетность социальных и национальных ценностей, активной гражданской позиции личности, что, в свою очередь, на последующих этапах актуализировало идеи сообразности воспитания с социальной средой и социальной природой человека. Социально-гражданская направленность природосообразного воспитания сохранила свою преемственность и нашла прямое выражение в этнонациональной и гражданско-патриотической (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.), а интеллектуально-психологическая (XVIII – 30-е гг. XIX в.) активно подпитывалась в последующий период идеями педагогической антропологии и педологии.

Этнонациональная и гражданско-патриотическая направленность природосообразного воспитания на современном этапе генезиса находит продолжение и развитие в этнопедагогике (В. С. Болбас, А. П. Орлова, И. С. Сычева и др.).

Таким образом, идеи, доминирующие на предыдущем этапе, продолжали развитие на последующих этапах, и, соответственно, те идеи,

которые преобладали в дальнейшем, уже ранее находили свое проявление. Развитие феномена природосообразного воспитания сопровождается процессами сохранения, аккумуляции и трансформации направленности предшествующих этапов в последующих.

Существуют механизмы, обеспечивающие преемственность развития педагогических феноменов в контексте историко-педагогического процесса, одним из которых является педагогическая традиция. Ввиду своей бифункциональной природы она выступает не только «механизмом накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем», «механизмом преемственности педагогической культуры», но и «той частью педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению» [395, с. 136], то есть непосредственно самим наследием как совокупностью педагогических ценностей, идей и практического опыта воспитания, обусловленных конкретно-историческим типом культуры. При том, что важнейшими свойствами педагогической традиции являются временная длительность и устойчивость, она не становится «закостеневшей» консервативной формой сохранения и воспроизводства педагогической культуры и при определенных условиях изменяется. Ученый-культуролог А. Я. Флиер такими условиями для всех традиций называет «ситуации, когда по своей функциональной эффективности или символической актуальности исполняемая традиция уже явно не соответствует решению стоящих перед ней задач, но и абсолютный отказ от нее по тем или иным идеологическим соображениям не желателен» [396, с. 287]. Формами выражения изменений традиции автор называет трансформацию, модернизацию (модификацию) и интерпретацию. Белорусский ученый И. Н. Колядко считает, что динамика традиций возможна в результате кардинальных социокультурных перемен и преобразований и сопровождается «интерпретацией и закреплением новых, ситуационных значений и смыслов универсалий культуры» [397, с. 93]. Таким образом, понимание педагогической традиции в изменчивости ее свойств, форм и состояний определяет ее как источник актуального педагогического опыта. Также ее востребованность обусловлена спиралеобразностью развития и, соответственно, повторяемостью идей, явлений и процессов предшествующих периодов на новом витке развития педагогической науки.

В общественном сознании педагогическая традиция, как правило, противопоставляется педагогической инновации, аккумулирующей новое знание, отвечающее запросам современной педагогической науки и практики. Однако научный анализ, подтверждая автономность смысловых и содержательных границ этих явлений, свидетельствует об их органической связи, которая обусловлена тем, что любая традиция, в том числе и педагогическая, «выступает необходимой социальной базой для инноваций,

является их имманентной предпосылкой», а «любая новация приобретает реальный смысл и значение в истории культуры только в том случае, если она войдет в традицию и станет необходимым элементом социально-исторического опыта» [398, с. 5]. Такая взаимообусловленность находит отражение в расширении функциональных возможностей традиции, которые И. Н. Колядко справедливо связывает с «поддержанием преемственности социокультурного развития и интеграцией инновационных компонентов творческой деятельности» (нормативно-стабилизирующая функция) и «обогащением социокультурного опыта» как условия развития общества (инновационно-эвристическая функция) [399, с. 29]. Данные функции применительно к педагогической традиции способствуют сохранению и обогащению накопленного педагогического знания и опыта, а также устойчивому развитию современной педагогической теории и образовательной практики в условиях нестабильности и неопределенности среды.

В рамках историко-педагогического знания связь традиции и инновации органично отражается в явлениях ретроинновации (М. В. Богуславский, С. В. Куликова, А. В. Селезнев и др.), ретровведения (С. Д. Поляков, А. И. Пригожин и др.), традиционной инновации (А. А. Пинский и др.). При всех их смысловых нюансах объединяющей становится ориентация на возвращение в современную педагогическую науку и образовательную практику феноменов или явлений педагогического прошлого. Они при этом несколько модифицируются, что делает возможным их актуализацию в изменившемся контексте. В этом случае историко-педагогическое знание о феномене природосообразного воспитания представляет собой потенциальный источник такого рода инноваций.

Понимание преемственности развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания углубляется в контексте диалогической концепции М. М. Бахтина, который определяет ее результатом диалога, возможного в контексте открытого культурного пространства. Смыслы предшествующих столетий, согласно ученому, не являются завершенными и мертвыми, а, обновляясь, актуализируются в последующие периоды исторического развития [227, с. 197]. Более того, именно «инакость», непохожесть и уникальность другой, в нашем случае современной, культуры провоцирует раскрытие новых граней и смыслов изучаемого педагогического явления. Таким образом, явление природосообразного воспитания как аккумулярованный культурный опыт в иных социокультурных условиях проявляет свои новые стороны, свойства и качества.

Важнейшими средствами диалога педагогических культур выступают рецепция и трансфер, которые в нашем исследовании также выполняют роль механизмов восприятия, заимствования и переноса идей природосообразного воспитания из одной культуры в другую. Рецепция может быть одним из результатов трансфера и представляет собой, как правило, пассивную форму

восприятия идей, заимствование готового знания. Трансфер предполагает не только заимствование готового знания, но и «достаточно активную деятельность по выбору, переводу, интерпретации и т. п.» [400, с. 123]. Именно творческое переосмысление идей природосообразного воспитания выступает необходимым условием их адаптации к принимающему их социокультурному контексту, особенностям и дефицитам педагогической теории и практики образования. Также отличительной особенностью трансфера является не только конечный результат, но и сам процесс взаимодействия между исходным контекстом и усваивающим, его механизмы и особенности, «имбрикации, вкрапления, трансформации, которые при всяком соприкосновении культур проявляются равно в воздействующей и в принимающей культуре» [401, с. 13].

К трансферу чаще всего обращаются, выстраивая диалог между национальным педагогическим наследием и наследием других народов и наций. Однако, согласимся с мнением Д. В. Лобачевой, что он «охватывает как интер- так и интракультурные взаимосвязи» [402, с. 24], что свидетельствует о возможностях его реализации в рамках истории педагогической мысли и образовательной практики одного народа или нации. Подобное подтверждает и белорусский ученый А. Ю. Дудчик относительно истории философии, указывая на возможности трансфера «во времени – между различными периодами в истории белорусской мысли» [400, с. 124]. Трансфер в таком понимании обеспечивает «встречу культур», а что касается идей природосообразного воспитания, то он позволяет определить их преемственность между периодами прошлого и настоящего, настоящего и прогнозируемого будущего. В таком случае педагогическое наследие транслирующей культуры представляет собой исходную культуру, сосредотачивающую в себе экспортируемые педагогические идеи и культурные артефакты, в нашем случае идеи природосообразного воспитания, а принимающая культура является импортирующей данные элементы историко-педагогического знания и опыта.

Научный анализ теории культурного трансфера и процедур передачи, разработанных руководителем лаборатории «Культурный трансфер» (“Transferts culturels”) Национального центра научных исследований Франции М. Эспанем, позволил нам преломить полученное знание на процесс передачи и восприятия педагогических идей, определить алгоритм их трансфера в историко-педагогическом пространстве. Специфика историко-педагогического знания и задача прогнозирования дальнейшего развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси определили необходимость включения в разработанный алгоритм выявления тенденций и специфики генезиса феномена, их проявления в прогнозируемом будущем. Таким образом, алгоритм трансфера в себя включает:

1. Выявление сущности и состояния объекта в исходном контексте трансфера (*что есть объект трансфера и каков он?*). В качестве объекта могут выступать идеи, феномены, явления, процессы педагогической действительности.

2. Определение тенденций и особенностей развития объекта (*каковы проявления объекта трансфера в исторической ретроспективе?*).

3. Анализ готовности исходного контекста транслировать определенные идеи, феномены, явления, процессы педагогической действительности, выступающие объектом трансфера, и потребностей «принимающей» культуры, ее готовности к их восприятию (*что вызывает необходимость трансфера?*).

4. Определение движущих сил трансфера (*с помощью чего осуществляется трансфер?*). Таковыми относительно объекта трансфера в историко-педагогической науке могут быть источники, внешние и внутренние факторы, а также условия его формирования и развития и др.

5. Описание процесса перехода и выявление механизмов трансфера (*как осуществляется трансфер?*), которым чаще всего выступает педагогическая традиция. Её изменения могут проявляться через трансформацию, модернизацию (модификацию) и интерпретацию. Конкретными формами выражения изменений объекта трансфера могут быть ретроинновация или ретровведение.

6. Выявление изменений и трансформаций объекта трансфера в результате его переозначивания, переинтерпретации и переосмысления в условиях принимающей культуры, представляющей новый контекст восприятия педагогического явления (*каков результат трансфера?*).

7. Анализ проявлений устойчивых долговременных тенденций и особенностей развития, преемственности в развитии идеи, феномена, явления, процесса педагогической действительности.

Таким образом, идея преемственности в контексте историко-педагогического исследования включает в себе возможности целостного и системного представления педагогического явления, определения закономерностей его развития в динамике времени и пространства. Педагогическая традиция, ретроинновация, ретровведение являются как непосредственно самым педагогическим наследием, так и механизмами «встреч культур» и трансляции педагогических идей. Впервые разработанный и представленный алгоритм трансфера охватывает выявление сущности и состояния педагогического феномена как объекта трансфера, анализ готовности контекста транслирования, определение сил, условий и механизмов трансфера, а также изменений и трансформаций его объекта.

4.2 Прогностическая модель развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси

Прогностический потенциал историко-педагогического знания о феномене природосообразного воспитания позволяет «связать» прошлое, настоящее и будущее, определить перспективы развития данного педагогического явления, исходя из исторически обусловленных тенденций, особенностей и динамики этого процесса. Исторический опыт его осмысления включает если не готовые решения для современной педагогической теории и практики, то мысли, которые их порождают и могут стать источниками их дальнейшего развития в новых условиях. Кроме того, выявление закономерностей между исследуемым явлением и вызывающими его предпосылками позволяет прогнозировать его актуализацию в случае возникновения подобных социокультурных условий и теоретико-мировоззренческих источников, что вполне возможно в силу спиралеобразности социального развития.

Экстраполирование в нашем исследовании представляет один из методов прогнозирования, который заключается в предположении, что будущее развитие объекта обусловлено его прошлым и настоящим. Процесс прогнозирования развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. реализуется поэтапно и включает в себя ориентационный, информационный, аналитический этапы, этап моделирования и итоговый этап. Проектирование непосредственно прогностической модели осуществляется на этапе моделирования и основывается на глубоком информационно-аналитическом анализе объекта прогнозирования, который обеспечивается предшествующими ему этапами.

Определение объекта, цели и ключевого методологического средства прогнозирования осуществляется в рамках **ориентационного этапа** и, соответственно, соотносится с вопросами «что», «зачем» и «с помощью чего» прогнозируется. В контексте нашего исследования таким объектом является непосредственно процесс развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, целью – определение их возможных изменений в будущем. В качестве методологического средства прогнозирования выступает трансфер, позволяющий реализовать перенос педагогических идей, определяющих теоретико-методологические основы природосообразного воспитания, из прошлого и настоящего в будущее.

Информационный этап направлен на изучение самого объекта трансфера, в нашем случае теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, их исторической ретроспективы, а также исходного и принимающего контекста (прогнозного фона) функционирования:

1. *Сущность и состояние объекта трансфера в контексте исходной транслирующей культуры.* Теоретико-методологические основы природосообразного воспитания представляют собой совокупность мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования конститутивно-регулятивных, ценностно-целевых и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания как научного феномена. Состояние данного объекта трансфера определяется его настоящим и характеризуется, с одной стороны, целостностью и системностью как результата синтеза социогуманитарного и естественно-научного знания, с другой – дифференцированностью его идей в направлениях современной педагогической науки и образовательной практики, междисциплинарных научных отраслях.

2. *Тенденции и особенности развития объекта трансфера.* Данная задача является одной из центральных в проектировании прогноза. Согласимся с мнением ученых о том, что «историческое прогнозирование состоит в выявлении и анализе наиболее существенных тенденций общественного развития, которые действуют не только в прошлом, но и в настоящем, и, скорее всего, будут действовать в тот период будущего, к которому относится данный прогноз» [403, с. 126]. К существенным тенденциям относят долговременные, что обеспечивается познанием генезиса педагогического явления [403, с. 21]. Особенности генезиса педагогического явления в педагогической мысли определённой нации могут быть осмыслены в сравнении с его развитием в контексте всемирного историко-педагогического процесса, в рамках данного исследования – западноевропейской педагогической мысли. Таковыми относительно развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. являются тенденции и особенности, выявленные и представленные нами в рамках главы 3.

Готовность исходного контекста транслировать определенные идеи, явления и процессы педагогической действительности, выступающие объектом трансфера, и потребностей «принимающей» прогнозируемой культуры, ее готовности к их восприятию. В данном случае внимание сосредотачивается, с одной стороны, на выявлении потребности транслирующей культуры в распространении и развитии объекта трансфера, с другой – на актуальности и востребованности объекта трансфера для педагогической теории и практики воспринимающего контекста. При отборе импортируемых элементов, по мнению Д. В. Лобачевой, роль играют «не только количественные или качественные характеристики объектов, но и «интересы, цели и особые “дефициты”» воспринимающей культуры [402, с. 25]. Генезис феномена природосообразного воспитания демонстрирует преимущество его идей на всех этапах развития педагогической мысли Беларуси, начиная с X в. и по настоящее время, что, в свою очередь, свидетельствует о закономерности их непрерывного транслирования. Экоантропоцентрическая

парадигма природосообразного воспитания, характеризующая период настоящего, представляет исходный контекст транслирования. Ее направленность на коэволюционное развитие человека и природы требует своего продолжения и выражает готовность к дальнейшему транслированию. Усиливает эту готовность органичность идей природосообразного воспитания белорусской ментальности, внутренняя потребность белорусского народа в контакте с природным миром и предрасположенность к гармоничным отношениям с окружающей средой, что в совокупности дает основания ученым относить традиции национального искусства белорусов к экофильным [404, с. 210]. «Принимающая» культура представляет собой прогнозируемый контекст развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания. Ориентация белорусского государства на долгосрочное устойчивое развитие, приоритетность гуманистического характера и экологической направленности образования, а также активные действия по выстраиванию системы воспитания на национальных традициях определяют готовность принимающей культуры к восприятию рассматриваемых идей. Современными белорусскими учеными также подчеркивается актуальность изучения различных аспектов природосообразного воспитания. А. В. Торхова к числу приоритетных относит исследования, направленные на «концептуальное обоснование и разработку научно-методического обеспечения формирования эколого-ноосферного мышления и гуманистического мировоззрения личности как условия преодоления антропологических вызовов и угроз техногенной цивилизации, детерминанты устойчивого развития общества» [405, с. 36]. А. В. Позняк указывает на усиление внимания к «“внутренней среде” личности человека, к возможностям осуществления ее мира с миром других и миром природы», определяя это основой современной образовательной парадигмы [406, с. 39].

3. *Движущие силы трансфера.* Таковыми относительно нашего объекта трансфера в контексте транслирующей культуры выступают теоретико-мировоззренческие источники и факторы генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси, которые создают не только движение феномена, но и его дальнейшее транслирование. Система факторов представлена *статическими* (этнопсихологические, природно-географические, геополитические) и *динамическими* (общественно-исторические, социально-культурные) факторами, определяющими функционирование педагогического феномена на современном этапе и выявленными в параграфах 2.1, 2.2. Движущими силами трансфера в будущем являются идеи глобального эволюционизма, глубинной экологии и «нового гуманизма», а также направленность белорусского общества на устойчивое развитие.

4. *Процесс и механизмы трансфера.* Процесс трансфера осуществляется на основе преемственности, а его механизмом является, главным образом, педагогическая традиция.

В рамках **аналитического** этапа определяются прогнозируемые изменения объекта трансфера:

1. *Изменения и трансформация объекта трансфера в условиях принимающей (прогнозируемой) культуры.* Интерпретация теоретико-методологических основ природосообразного воспитания как совокупности мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования конститутивно-регулятивных, ценностно-целевых и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания сохраняется в новом контексте восприятия педагогического явления. Изменения в данном случае связываются непосредственно с идеями и концепциями, определяющими его сущность и вектор развития, представленными в движущих силах трансфера, а именно теоретико-мировоззренческих источниках генезиса. Также изменения касаются повышения роли исследуемого феномена. Его идеи с усилением ориентации на устойчивое коэволюционное развитие будут представлять собой концептуальное основание педагогической теории и образовательной практики.

2. *Прогнозируемые проявления устойчивых долговременных тенденций и особенностей развития, преемственности в развитии объекта трансфера как результата «встреч в культуре».* Ввиду проявления тенденций и особенностей развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в течение длительного временного промежутка они отличаются устойчивостью и сохраняются в фоне развития педагогического явления в будущем. Конститутивно-регулятивная, ценностно-целевая, содержательно-процессуальная преемственность между периодами генезиса феномена будет прослеживаться в дальнейшем по причине сохранения ценностного отношения к природе и человеку.

3. *Сценарии развития объекта трансфера как возможные альтернативы в контексте принимающей прогнозируемой культуры.* Вероятностный характер и многовариантность прогноза нацеливает на разработку нескольких возможных сценариев развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в будущем: оптимистического, пессимистического и наиболее вероятного.

Оптимистический сценарий предполагает интеграцию идей природосообразного воспитания, обновленных и содержательно обогатившихся в результате дифференциации, характерной для современного этапа генезиса педагогического явления. Это создаст возможность проектирования теорий, концепций и моделей природосообразного воспитания с позиций его нового понимания, коррелирующего с идеями устойчивого коэволюционного развития. Учитывая тот факт, что пик научного интереса к идеям природосообразного воспитания возник в эпоху Просвещения, когда наблюдалось зарождение естественно-научного знания и его синтез с идеями духовно-нравственного развития личности, то подобные условия могут

способствовать новому витку развития феномена природосообразного воспитания. Возможное усиление процессов интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии национальных воспитательно-образовательных традиций может способствовать актуализации национального педагогического опыта в осмыслении и практической реализации в образовании идей природосообразного воспитания.

Пессимистический сценарий возможен в случае серьезной трансформации научного и, в частности, педагогического знания в направлении отдаления от субъекта воспитания и вопросов обусловленности его природы факторами внешней (природной, социальной) среды. Пренебрежение к законам природы человека и законам окружающей его среды подрывает саму идею природосообразного воспитания, согласно которой опора на эти законы является способом гармонизации человека с миром.

Наиболее вероятный сценарий обусловлен прогнозируемыми тенденциями развития общества и науки, а также стратегическими приоритетами белорусского общества и государства. Дальнейшее развитие теоретико-методологических основ природосообразного воспитания продолжит осуществляться за счет синтеза естественно-научного и гуманитарного знания и одновременно усиления дифференциации его идей в различных отраслях современной педагогической науки.

Приоритетность идей устойчивого развития и направленность на коэволюцию природы, человека и общества сохранит интерес к вопросам формирования гармоничной и целостной личности через гармонизацию ее отношений с окружающей средой. Глобальные вызовы для человеческой цивилизации и прогнозируемый учеными рост экологических угроз будут поддерживать необходимость формирования природосообразного и ресурсосберегающего мышления и поведения, актуализировать их в контексте экологии. Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь основной задачей этапа 2021–2030 гг. станет формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией.

Наряду с тенденцией глобализации начнет усиливаться стремление нации сохранить свою самобытность, что будет способствовать развитию национально-этнического аспекта исследуемого педагогического явления. Согласимся с А. И. Зеленковым, что следует объединить усилия народов и наций и, сохраняя их этнонациональную специфику, «сформировать идеал социоприродного единства и взаимообусловленности» [407, с. 560]. Актуализация данного аспекта будет дополнительно поддерживаться тенденцией к устойчивому развитию, так как характерная для этнической и национальной культуры традиционность реализует нормативно-стабилизирующую функцию. Такие перспективы следуют из Национальной стратегии устой-

чивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года, согласно которой будет продолжена работа «по сохранению историко-культурных ценностей и исторической памяти народа, национально-культурной самобытности и традиций» [408, с. 34]. Кроме того, условием интеграции в мировое образовательное пространство в Кодексе Республики Беларусь об образовании названо «сохранение и развитие традиций национальной системы образования» [409]. Такое требование, в свою очередь, определяет и особенности подготовки педагогов, которая, опираясь на Концепцию развития педагогического образования на 2021–2025 годы, должна осуществляться «на основе национально-культурных традиций» [410].

Уверенно заявляющая о себе цифровизация образования во всем мире и в нашей стране станет смещать фокус в сторону адаптации человека к новой искусственной природе, а также сопряженным с ней рискам для природы человека, что направит развитие педагогического феномена в сторону сообразности воспитания с культурой и параллельно актуализирует здоровьесберегающий аспект природосообразного воспитания.

На этапе **моделирования** с учетом полученных данных осуществляется непосредственно разработка прогностической модели развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси (рисунок 4.2).

Модель состоит из трех блоков, первый из которых представлен ретроспективным фоном развития, отражающим историю генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси. Он включает готовность исходной культуры к трансферу, его теоретико-мировоззренческие источники и факторы, являющиеся движущими силами переноса и выявленные в параграфе 2.2. Следующий блок отражает прогностный фон развития явления в контексте принимающей прогнозируемой культуры и включает прогнозируемые потребности в трансфере принимающей культуры, а также теоретико-мировоззренческие источники и факторы, способствующие в будущем восприятию и дальнейшему развитию идей природосообразного воспитания. Прогностный фон также включает в себя особенности и долгосрочные тенденции генезиса педагогического феномена, присутствующие как заданность в фоне развития педагогического явления в будущем. Преемственность развития объекта трансфера, связь его настоящего и будущего как «встреча культур» отражена на пересечении первых двух блоков модели и представлена линиями преемственности (конститутивно-регулятивной, ценностно-целевой, содержательно-процессуальной), которые отражают преемственные связи между компонентами теоретико-методологических основ природосообразного воспитания. Третий блок модели визуализирует оптимистический, пессимистический и наиболее вероятный сценарии развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в будущем.

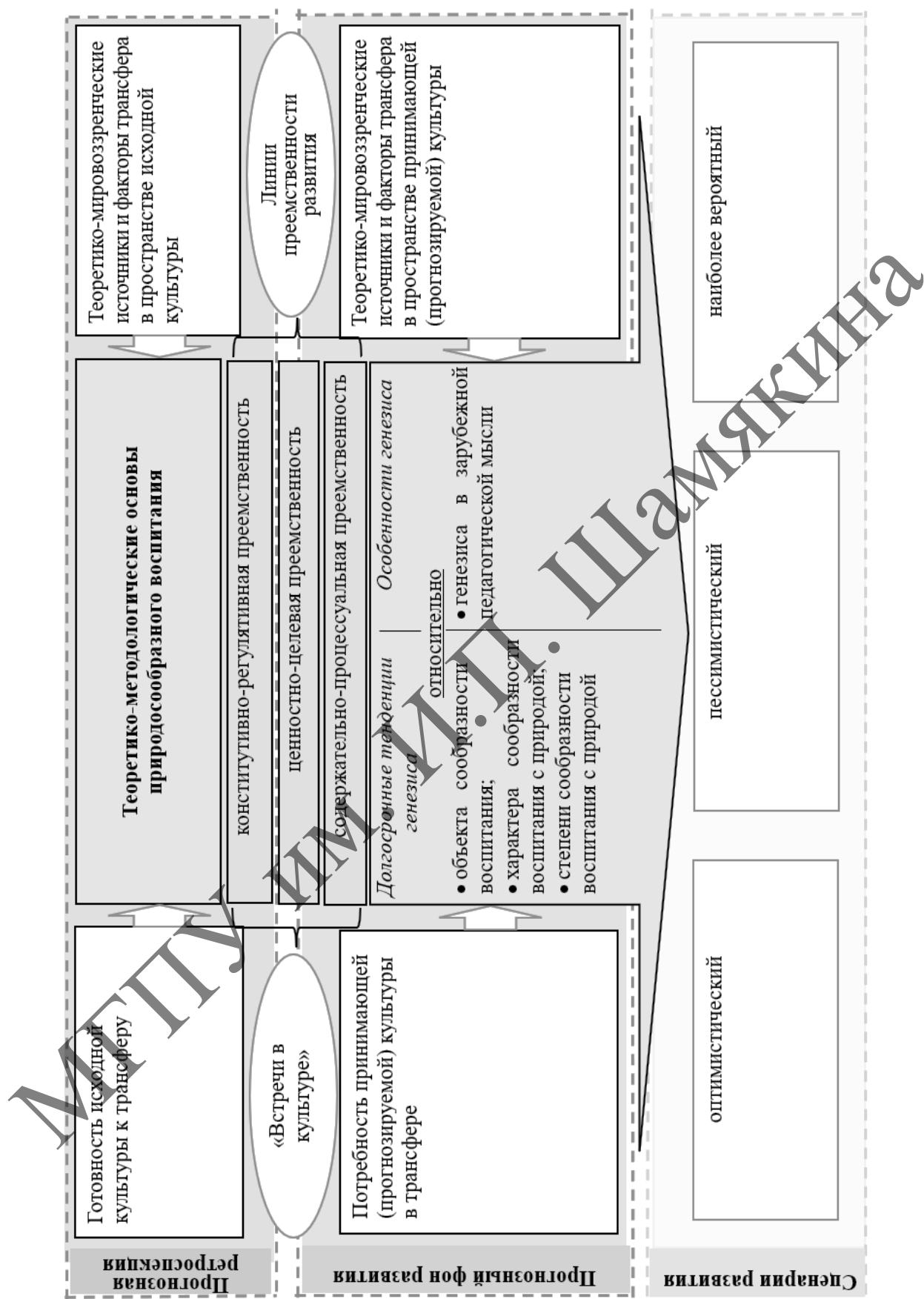


Рисунок 4.1 – Прогностическая модель развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси

Итоговый этап включает разработку рекомендаций по дальнейшему развитию теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси, которые обусловлены наиболее вероятным сценарием развития и имеют опережающий характер ввиду ориентированности на прогнозируемое педагогическое будущее изучаемого феномена. Такими рекомендациями являются:

1. Актуализация идей природосообразного воспитания:

- культивирование идей развития системного (коэволюционного) мышления, отражающего холистический взгляд на развитие и жизнь, обеспечивающего восприятие мира в генетическом единстве природы, общества и человека;
- просвещение и информирование широкой общественности в вопросах важности формирования природосообразного мышления и поведения;
- определение природосообразного воспитания одним из основных направлений совершенствования образования в целях устойчивого развития в национальной системе образования Республики Беларусь;
- популяризация идей природосообразного воспитания представителей педагогической мысли Беларуси и отечественного опыта их практической реализации.

2. Поддержка научных программ, моно- и междисциплинарных исследований, направленных на

- изучение феномена природосообразного воспитания в контексте мировой и национальной культур;
- создание теорий, концепций, систем, моделей и методик природосообразного воспитания на основе национально-культурных традиций [411];
- разработку природосообразных методов, средств и технологий воспитания;
- проектирование природосообразной образовательной среды (пространства) учреждений образования.

3. Содержательное обогащение педагогических дисциплин и предметов социально-гуманитарного цикла; разработка спецкурсов и учебно-методических пособий по философии и истории, теории и практике природосообразного воспитания (приложение Б).

4. Подготовка и переподготовка педагогических кадров к

- транслированию и культивированию в профессиональной деятельности ценности социокультурных отношений охранно-созидательного типа между человеком, обществом и природой;
- практической реализации задач формирования у подрастающего поколения целостного природосообразного мышления, ресурсосберегающего и природоохранного поведения;
- освоению знаний о внутренней природе человека, ее многомерности и целостности, а также природе внешнего мира, взаимообусловленности их развития и необходимости гармоничного взаимодействия.

5. Практическая реализация идей природосообразного воспитания в условиях учреждений образования:

- направленность образовательного процесса на формирование целостной и гармоничной личности как результата интеграции различных аспектов природы человека, а также его единства с природой окружающего мира;
- приоритетность задач формирования у подрастающего поколения целостного природосообразного мышления и природоохранного, ресурсосберегающего и самосохранительного поведения; развития чувства сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние;
- следование принципам природосообразного воспитания: целостности и системности; преемственности, непрерывности и последовательности; экологичности; единства индивидуализации и социализации; активности, сознательности и самостоятельности личности;
- включение элементов знаний о природе человека и окружающего мира, взаимообусловленности их развития и важности гармоничного взаимодействия в содержание различных учебных дисциплин, так как знание является междисциплинарным, и ни один предмет не может охватить все его аспекты;
- приобщение к национальной и народной белорусской культуре, заключающей ментально органичные идеи единства человека с природой;
- усиление значимости развития у учащихся психологической культуры и потребности в самопознании, формирования адаптационных способностей и навыков саморегуляции в условиях быстро меняющегося мира;
- активизация творческого потенциала воспитанников и стимулирование у них процессов саморазвития и самореализации;
- повышение значимости предметов художественно-эстетического цикла и художественно-творческой деятельности учащихся в развитии их эмоционально-чувственной сферы;
- усиление роли чувственного познания и методов непосредственного «живого» контакта с окружающим миром;
- повышение двигательной активности учащихся в условиях искусственной среды воспитания и развития ввиду взаимообусловленности физического и психологического начал природы человека.

Таким образом, прогностическая модель генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, спроектированная на основе теории культурного трансфера и диалогической концепции М. М. Бахтина посредством механизма трансфера педагогических идей, состоит из прогностной ретроспекции и прогностного фона, определяющих сценарии развития педагогического феномена в будущем, что, в свою

очередь, позволяет осуществить разработку рекомендаций по дальнейшему развитию теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси.

Преимственность развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси заключается в себе возможности целостного и системного представления данного педагогического явления, определения закономерностей его развития в динамике исторического времени и пространства. Педагогическая традиция, ретроинновация, ретроведение представляют собой педагогическое наследие и механизмы «встреч культур» и трансляции педагогических идей. Впервые разработанный и представленный алгоритм трансфера охватывает выявление сущности и состояния педагогического феномена как объекта трансфера, анализ готовности контекста транслирования, определение сил, условий и механизмов трансфера, а также изменений и трансформаций его объекта в условиях принимающей культуры.

Прогностическая модель генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, спроектированная на основе теории культурного трансфера и диалогической концепции М. М. Бахтина посредством механизма трансфера педагогических идей, состоит из прогнозной ретроспекции и прогнозного фона, определяющих оптимистический, пессимистический и наиболее вероятный сценарии развития педагогического феномена в будущем. В рамках итогового этапа прогнозирования, исходя из вероятного сценария развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси, разработаны рекомендации опережающего характера по дальнейшему развитию данного педагогического явления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность феномена природосообразного воспитания в условиях современного социокультурного пространства продиктована заключенными в нем возможностями транслирования взаимосвязи и взаимозависимости человека и окружающей среды, развития чувства принадлежности миру и ответственности за его состояние, формирования коэволюционного природосообразного мышления, природоохранного и здоровьесберегающего поведения. Такие задачи выступают приоритетными в условиях неопределенности, нестабильности среды и вызванных ими поисков путей устойчивого развития. Кроме того, идеи данного явления коррелируют с педагогическими традициями белорусского народа и представляют собой устойчивое основание для их сохранения и развития при нарастающей глобализации.

Целостное и полное научное осмысление феномена природосообразного воспитания и его генезиса в контексте отечественной педагогической мысли возможно в единстве собственно педагогического, историко-педагогического и общенаучного измерений. В рамках педагогического измерения природосообразное воспитание представляет собой направление педагогической теории и практики, основанное на безусловном приоритете общих законов развития природы, глубоком научном знании о природе человека, определяющей его потребности, возможности и способности в процессе развития и формирования, а также необходимости гармонизировать отношения личности со средой ее жизнедеятельности. Историко-педагогическое измерение определяет особенностями природосообразного воспитания его антропологическую направленность, отражающуюся в сопряжении с идеалосообразностью, и социокультурную обусловленность, проявляющуюся в детерминации философско-мировоззренческими основаниями эпохи, исторически сложившимся типом культуры и динамикой транслируемых ею ценностей. Общенаучное измерение педагогического феномена свидетельствует о том, что идеи природосообразного воспитания ввиду заключенных в нем механизмов переноса знания из одной области в другую обусловили развитие научно-теоретического знания о воспитании, актуализируются при смене научных парадигм и представляют возможности развития современной теории воспитания, поиска новых идей и подходов к формированию личности. Феномен природосообразного воспитания является результатом синтеза естественно-научного и гуманитарного знания и основан на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов. Его идеи отражают в себе единство эмоционального и рационального начал в обосновании педагогических явлений и процессов, являющееся необходимым условием полноты научного познания.

Предпосылками генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли являются:

теоретико-мировоззренческие источники постоянного (традиционная педагогическая культура белорусов) и *временного действия* (византийско-болгарская культура, христианская антропология, ренессансно-гуманистическая культура Возрождения, античная культура, учения идеологов Реформации и Контрреформации, просветительское движение, социально-философские и педагогические концепции Просвещения западноевропейских просветителей, физиократическое учение, идеи филоматов и филаретов, естественно-научный материализм, антропологические идеи, экспериментальная психология, космизм и учение о ноосфере, идеи представителей национально-культурного движения, концепции самоорганизации, глобального эволюционизма, глубокой экологии и «нового гуманизма», междисциплинарные научные отрасли (этнопедагогика, экологическая педагогика, ноосферная педагогика и др.);

статические и динамические факторы: этнопсихологические (свойства национального характера и национального менталитета белорусов), природно-географические (географическая среда и природно-климатические условия жизнедеятельности белорусов), геополитические (особенности геополитического пространства формирования этноса, обусловленные пересечением западной и восточной цивилизаций, вхождением белорусских земель в состав различных государств); общественно-исторические (принятие христианства; ренессансно-преобразовательные интенции эпохи Возрождения; реформационное и контрреформационное движение; национально-просветительское движение XIX – нач. XX в.; демократизация и индивидуализация общественной жизни) и социально-культурные (зарождение педагогической мысли и появление первых школ на белорусских землях в эпоху Средневековья, расширение сети учебных заведений различных конфессий, возникновение и развитие книгопечатания и библиотечного дела, приобщение к европейскому педагогическому опыту и возможность получения образования за рубежом; популяризация культурно-этнографического наследия белорусского народа, движение за демократизацию школьного дела и обучение на родном языке; демократизация, гуманизация и индивидуализация современного образования).

Периодизация генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси обусловлена системой теоретико-мировоззренческих источников и факторов, заключающих существенные для развития педагогического явления влияния и движущие силы. Внешними критериями периодизации стали степень генезиса и степень оформленности теоретико-методологических основ природосообразного воспитания, отражающие изменения его качественного

состояния и обусловленные развитием педагогического знания; внутренним критерием – смена объекта сообразности воспитания, определяемая сопряженностью педагогического феномена с идеалосообразностью и детерминацией его развития историческими процессами и сменой мировоззренческих парадигм:

- период зарождения идей природосообразного воспитания в религиозно-философских учениях; сообразности воспитания с воплощенной в Боге природой идеального, определяемой теоцентрической парадигмой Средневековья (X–XV вв.);

- период формирования теоретических представлений о природосообразном воспитании как педагогическом феномене; сообразности процесса формирования личности с обожествленной (деятельной) природой человека, обусловленной теоантропоцентрической парадигмой Возрождения (XVI–XVII вв.);

- период становления теоретико-методологических основ природосообразного воспитания как направления педагогической теории и практики, осуществляемого с опорой на методологию естественно-научного познания; детерминации процесса воспитания природой естественного материального мира как проявление природоцентрической парадигмы Просвещения (XVIII – 30-е гг. XIX в.);

- период развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания посредством интеграции его идей в педагогических концепциях и теориях, разрабатываемых на основе методологии социально-гуманитарных наук; сообразности процесса воспитания с социальной (искусственной) природой, определяемой социокультуроцентрической парадигмой (40-е гг. XIX в. – 80-е гг. XX в.);

- период развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания на основе конвергенции социогуманитарного и естественно-научного знания; детерминации процесса воспитания природой глобального мира, обусловленной экоантропоцентрической парадигмой.

Тенденциями генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. стали:

- переход в осознании связи воспитания и природы от имплицитной слитности их законов к эксплицитному синтезу;

- смена объекта сообразности воспитания с элементов системы «Бог – человек – природа – культура – общество» на связь между ними;

- трансформация представлений о роли природы в процессе формирования личности от детерминации воспитания ее законами к согласованию с ней как средой проявления субъектной природы человека;

- изменение проявлений в воспитании антропоприродного единства от сообразности формирования личности с внешней природой, опосре-

дованной природой человека, к сообразности с природой человека, опосредованной внешней природой.

Особенностями генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси являются:

- тесная связь с идеями традиционной педагогической культуры, транслирующими экофильность языческой религии и необходимость подчинения процесса формирования личности законам природного мира;
- устойчивость проявлений социально-гражданской и этнонациональной направленности природосообразного воспитания, вызванная сложностями формирования белорусской нации и исторической необходимостью ее самосохранения;
- синтез разнородных и противоположных идей природосообразного воспитания, обусловленный полиэтническим и поликонфессиональным составом населения, бытованием различных культурных традиций и религиозных верований ввиду вхождения белорусских земель в состав других государственных формирований;
- выраженность духовно-нравственного аспекта природосообразного воспитания, определяющего первостепенность совершенствования духовно-нравственной природы личности;
- обусловленность развития и реализации индивидуальной природы личности, проявлений ее свободы и активности идеей общего блага.

Динамика развития конститутивно-регулятивного, ценностно-целевого и содержательно-процессуального компонентов природосообразного воспитания обусловлена историческими долговременными тенденциями. В *конститутивно-регулятивном компоненте* они проявились в дополнении группы принципов, сообразующихся со структурно-системной целостностью природного мира (системность, иерархичность) группой принципов, сообразующихся с пространственно-временной организацией природного мира (цикличность, последовательность, непрерывность); во внутреннем движении принципов, сообразующихся с проявлениями видовой, родовой, социальной и индивидуальной природы человека. Динамика *ценностно-целевого компонента* нашла отражение в изменении направленности данного процесса (*согласно периодам*): духовно-нравственная → социально-гражданская → интеллектуально-психологическая → этнонациональная и гражданско-патриотическая → нравственно-экологическая. Динамика формирования *содержательно-процессуального компонента* проявилась в смене педагогических идей о необходимости формирования (религиозного → социально-гражданского → естественно-научного → национально-гражданского → коэволюционного) мышления; развития чувства (духовного → социально-нравственного → био- и этногенетического → культурно-эстетического) единства с природой; формирования (духовно-нравственного → природоохранного и здоровьесберегающего → граж-

данского и социально ответственного → просоциального, природоохранного и самосохранительного) поведения. В осмыслении методов формирования природосообразного сознания и поведения, развития чувства единства с окружающей средой наблюдается движение к усилению значимости сознательной активности человека в отношении к природе.

Прогностическая модель развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси спроектирована посредством механизма трансфера педагогических идей, явлений и процессов, разработанного на основе теории культурного трансфера и диалогической концепции М. М. Бахтина. Она состоит из трех блоков, первый из которых отражает прогнозную ретроспекцию: историю генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси и прогнозный фон (готовность исходной культуры к трансферу и факторы трансфера). Второй блок модели включает прогнозный фон развития явления в контексте принимающей прогнозируемой культуры (прогнозируемые потребности принимающей культуры в трансфере; факторы, способствующие в будущем восприятию и дальнейшему развитию идей природосообразного воспитания; выявленные особенности и долгосрочные тенденции генезиса педагогического феномена, которые отличаются устойчивостью, ввиду чего присутствуют как заданность в фоне его развития в будущем). Преемственность развития объекта трансфера, связь его настоящего и будущего как «встреча культур» представлена линиями преемственности (конститутивно-регулятивной, ценностно-смысловой, содержательно-процессуальной), которые отражают преемственные связи между компонентами теоретико-методологических основ природосообразного воспитания. Третий блок модели включает сценарии развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в будущем. Оптимистический сценарий предполагает интеграцию идей природосообразного воспитания, обновленных и содержательно обогатившихся в результате дифференциации. Пессимистический сценарий связан с трансформацией научного и, в частности, педагогического знания в направлении отдаления от субъекта воспитания и вопросов обусловленности его природы факторами внешней (природной, социальной) среды, что подрывает саму идею природосообразного воспитания. Наиболее вероятный сценарий связан с развитием теоретико-методологических основ природосообразного воспитания за счет синтеза естественно-научного и гуманитарного знания и усилением дифференциации его идей в различных отраслях современной педагогической науки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Стёпин, В. С. Цивилизация в эпоху перемен: поиск новых стратегий развития / В. С. Степин // Журнал Белорусского государственного университета. Серия: Социология. – 2017. – № 3. – С. 6–11.
2. Попов, Л. В. Идеи, представления и принцип природосообразности воспитания / Л. В. Попов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 3. – С. 36–46.
3. Кулик, А. В. Человек в симметрично-асимметричном мире / А. В. Кулик // Экология и жизнь. – 2012. – № 7. – С. 4–11.
4. Кушнир, А. М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 12–22.
5. Агафонова, Г. З. О принципе природосообразности в современных подходах к обучению и воспитанию / Г. З. Агафонова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99–1. – С. 11–14.
6. Акчулпанова, Р. К. Реализация принципа природосообразности в современной школе / Р. К. Акчулпанова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3 (10). – С. 18–20.
7. Гальченко, Г. І. Принцип природовідповідності як утвердження пріоритету духовно-моральної складової у вихованні особистості: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Гальченко Галина Іллівна ; Харк. ун-т Повітряних Сил. – Харків, 2005. – 15 с.
8. Герт, В. А. Целостность со-бытия индивидуальности человека и принцип природосообразности / В. А. Герт // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 37–42.
9. Жуков, А. А. Природосообразность в терминах и определениях / А. А. Жуков // Наука и школа. – 2017. – № 2. – С. 163–168.
10. Иванова, Н. И. Сущность принципа природосообразности: культурологический аспект / Н. И. Иванова, П. П. Козлова, А. Н. Утехина // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. – 2012. – № 2 (58). – С. 16–21.
11. Карнышев, А. Д. Природосообразность и психологическое здоровье личности / А. Д. Карнышев // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 57. – С. 141–156.
12. Кушнир, А. М. Методический плюрализм и научная педагогика / А. М. Кушнир // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 50–65.
13. Кушнир, А. М. О природосообразности в учёбе и воспитании / А. М. Кушнир // Народное образование. – 2021. – № 5 (1488). – С. 83–98.
14. Кушнир, А. М. Природосообразная модель обучения иностранному языку / А. М. Кушнир // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 119–128.

15. Кушнир, А. М. Природосообразность и народная педагогика / А. М. Кушнир // Народное образование. – 1990. – № 1–2. – С. 86–90.
16. Лучко, О. М. Принцип природовідповідності як педагогічна проблема / О. М. Лучко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 5. – С. 15–21.
17. Остапенко, А. А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе / А. А. Остапенко. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 184 с.
18. Остапенко, А. А. Природосообразная модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребенка / А. А. Остапенко // Интеграция образования. – 2008. – № 4. – С. 29–37.
19. Сазонов, В. Что возведем на месте развалин? Концепция воспитания ребенка с позиций природосообразности / В. Сазонов // Народное образование. – 1995. – № 5. – С. 19–24; № 6. – С. 15–19.
20. Шими́на, А. Н. Принцип природосообразности и его философско-педагогический смысл / А. Н. Шими́на // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 88–90.
21. Ялалов, Ф. Г. Этнодидактика / Ф. Г. Ялалов. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2002. – 151 с.
22. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в системе педагогического знания / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 12. – С. 71–78.
23. Абдрахманова, М. В. Разработка принципа природосообразности в современной отечественной педагогике / М. В. Абдрахманова, Р. Р. Валеева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (13). – С. 2940–2943.
24. Иванова, Н. И. Природосообразное воспитание учащихся средствами народной педагогики: на материале чувашской школы Республики Башкортостан : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванова Наталия Ивановна ; Стерлитамак. гос. пед. ин-т. – Стерлитамак, 2004. – 21 с.
25. Луков, В. А. Парадигмы воспитания / В. А. Луков // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2003. – № 5. – С. 139–151.
26. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 560 с.
27. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования / З. И. Тюмасева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.
28. Беляев, Г. Ю. Эволюция представлений о природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания / Г. Ю. Беляев // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 50–57.
29. Дахин, А. Н. Педагогика и синергетика: «вместе тесно, а порознь пресно» / А. Н. Дахин, Р. Коэн // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 39–44.
30. Доманский, В. Е. Три грани реализации принципа природосообразности / В. Е. Доманский, А. В. Хуторской // Ученик в обнов-

ляющейся школе : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования. Ин-т общ. сред. образования (ИОСО РАО) ; под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М., 2002. – С. 57–63.

31. Хуторской, А. В. Измерение воспитания / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2018. – № 10. – С. 144–156.

32. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – М. : Педагогика, 1998. – 187 с.

33. Рыбка, Д. П. Ноосферный подход к образованию и воспитанию как современная методологическая ориентация / Д. П. Рыбка // Мировоззренческие и философско-методологические основания инновационного развития современного общества: Беларусь, регион, мир : материалы Междунар. науч. конф., г. Минск, 5–6 нояб. 2008 г. / Ин-т философии НАН Беларуси ; науч. ред.: Т. И. Адуло [и др.]. – Минск : Право и Экономика, 2008. – С. 446–449.

34. Демокрит. Фрагменты о воспитании / Демокрит // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. и авт. введ. ст. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М., 1981. – С. 9–10.

35. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; пер. с греч. П. Д. Рожанский. – М. : Мысль, 1981. – Т. 3. – 613 с.

36. Гиппократ. Сочинения : в 3 т. / Гиппократ ; пер. с греч. В. И. Руднева. – М. : Медгиз, 1944. – Т. 2. – 512 с.

37. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193–197.

38. Дистервег, А. О высшем принципе воспитания / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – С. 215–227.

39. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

40. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1989. – С. 199–296.

41. Песталоцци, И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / И. Г. Песталоцци ; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1965. – Т. 3. – С. 339–565.

42. Автономова, Н. С. Познание и перевод. Опыт философии языка / Н. С. Автономова. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2008. – 704 с.

43. Хуторской, А. В. Принципы сообразности в образовании. Какими из них вы руководствуетесь и почему? / А. В. Хуторской. – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2019/0927/> (дата обращения: 13.04.2023).

44. Болбас, Г. В. Историко-педагогическое и общенаучное измерения природосообразного воспитания / Г. В. Болбас // Вестник Удмуртского университета. – 2023. – Серия: Философия. Психология. Педагогика. – Т. 33, вып. 3. – С. 268–275.

45. Петровский, В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива / В. А. Петровский. – М. : САМГУ, 2009. – 303 с.
46. Лосев, А. Ф. История античной эстетики : ранняя классика / А. Ф. Лосев. – 2-е изд., испр. – М. : Ладомир, 1994. – 544 с.
47. Богомолов, А. С. Диалектический логос: становление античной диалектики / А. С. Богомолов. – М. : Мысль, 1982. – 263 с.
48. Бакина, В. И. Взаимоотношения макрокосмоса и микрокосмоса в ранней древнегреческой философии / В. И. Бакина // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. – 2000. – № 5. – С. 21–30.
49. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; пер. с греч. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
50. Медынский, Е. Н. Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики / Е. Н. Медынский // Советская педагогика. – 1956. – № 8. – С. 52–67.
51. Днепров, Э. Д. Методологические проблемы истории педагогики / Э. Д. Днепров // Советская педагогика. – 1986. – № 5. – С. 95–102.
52. Байкова, Е. В. Биоморфизм как система образного моделирования в культуре : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Байкова Екатерина Владимировна ; Сарат. гос. техн. ун-т. – Саратов, 2011. – 394 л.
53. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 164–391.
54. Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека / Н. А. Бердяев // Яков Кротов. Опыты : [сайт]. – URL: http://krotov.info/library/02_b/berdyayev/1939_036_02.html (дата обращения: 11.01.2023).
55. Тришкина, О. В. Метафора: функционирование и когнитивное значение / О. В. Тришкина // Вестник Донского государственного технического университета. Серия: Философия. – 2005. – Т. 5, № 12. – С. 117–133.
56. Титова, Т. А. Антропоморфизм как способ освоения действительности: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Титова Татьяна Александровна ; Казан. (Приволж.) федер. ун-т. – Казань, 2013. – 30 с.
57. Вернадский, В. И. Размышления натуралиста : в 2 кн. / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – Кн. 2 : Научная мысль как планетное явление. – 191 с.
58. Ипполитов, Г. М. Классификация источников в проблемно-тематических историографических исследованиях и некоторые подходы к их анализу / Г. М. Ипполитов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 3. – С. 501–509.
59. Днепров, Э. Д. Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2014. – 232 с.

60. Белецкий, А. В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России: памяти князя А. П. Ширинского-Шихматова / А. В. Белецкий. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1904. – 62 с.
61. Белецкий, А. В. Попечитель Виленского учебного округа Н. А. Сергиевский (24 октября 1869 года – 25 июня 1899 года) / А. В. Белецкий. – Вильна : Тип. «Русский почин», 1903. – 18 с.
62. Миловидов, А. И. Участие молодежи Северо-Западного края в мятеже 1863 года и вызванная им реформа местных учебных заведений / А. И. Миловидов. – Вильна : Тип. «Русский почин», 1904. – 39 с. – URL: <https://zapadrus.su/bibli/istfbid/184-l-1863-r-1904.html> (дата обращения: 07.05.2024).
63. Карский, Е. Ф. Белоруссы: введение к изучению языка и народной словесности / Е. Ф. Карский. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина и Варш. учеб. окр., 1904. – 466 с.
64. Харлампович, К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века / К. Харлампович. – Казань : Типо-литогр. Имп. ун-та. 1898. – 524 с.
65. Лавровский, Н. А. Памятники старинного русского воспитания / Н. А. Лавровский // Чтения в Императорском обществе истории и древностей Российских при Московском Университете, повременное издание : в 4 кн. – М., 1861. – Кн. 3 : (июль – сентябрь). – С. 1–71.
66. Буш, В. В. Памятники старинного русского воспитания: к истории древнерусской письменности и культуры / В. В. Буш. – Петроград : Тип. Кюгельгена, Глича и К, 1918. – 120 с.
67. Степанец, Б. Вопросы воспитания и обучения: о национальном воспитании / Б. Степанец // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1909. – № 5. – С. 203–210.
68. Степанец, Б. О воспитании и обучении / Б. Степанец // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1911. – № 3. – С. 201–211; № 4. – С. 268–287; № 6. – С. 391–407.
69. Григорьев, В. В. Бог в природе, или единство мироздания / В. В. Григорьев. – М. : Изд. Братьев Салаевых, 1866. – 423 с.
70. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – М. : Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. – 589 с.
71. Лебедев, Н. А. Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ, послуживших к образованию русского народа с 1025 по 1855 год / Н. А. Лебедев. – СПб. : Тип. П. П. Меркулева, 1874. – 168 с.
72. Рождественский, С. В. Очерки по истории систем народного просвещения въ Россіи въ XVIII–XIX векахъ / С. В. Рождественский. – СПб. : Тип. М. А. Александрова, 1912. – 736 с.
73. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – М. : УРАО, 2002. – 592 с.

74. Зеньковский, В. В. Принципы православной антропологии / В. В. Зеньковский // Русское Зарубежье в год тысячелетия крещения Руси : сб.-альм. богосл., искусствоведч., худож. очерков / сост. М. Назаров. – М., 1991. – С. 115–148.
75. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимир. братства, 1993. – 224 с.
76. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Петроград : Тип. В. Безобразова и К^о (вл. Н. П. Зандман), 1915. – 746 с.
77. Архангельский, А. С. Очерки из истории западно-русской литературы XVI–XVII вв. Борьба с католичеством и западно-русская литература конца XVI – первой половины XVII в. / А. С. Архангельский. – М. : Унив. тип., 1888. – 308 с.
78. Миропольский, С. И. Очерк истории церковно-приходской школы: от ее возникновения на Руси до настоящего времени / С. И. Миропольский. – М. : Православ. Свято-Тихон. гуманит. ун-т, 2006. – 406 с.
79. Погодин, М. П. Древняя русская история до монгольского ига / М. П. Погодин. – М. : Синод. тип., 1871. – 624 с.
80. Погодин, М. П. Польский вопрос: собрание рассуждений, записок и замечаний: 1831–1867 / М. П. Погодин. – М. : Тип. газ. «Русский», 1867. – 240 с.
81. Сухомлинов, М. И. О древней русской летописи как памятнике литературном / М. И. Сухомлинов // Исследования по древней русской литературе / М. И. Сухомлинов. – СПб., 1908. – С. 1–247.
82. Сухомлинов, М. И. О сочинениях Кирилла Туровского / М. И. Сухомлинов. – СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1858. – 68 с.
83. Никольский, Н. М. История русской церкви / Н. М. Никольский. – М. : Атеист, 1930. – 248 с.
84. Никольский, Н. К. О литературных трудах митрополита Климента Смолятича, писателя XII века / Н. К. Никольский. – СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1892. – 229 с.
85. Пономарев, А. И. Средневековые мистерии, их церковное и историко-литературное значение / А. И. Пономарев // Христианское Чтение. – 1880. – № 5–6. – С. 517–544.
86. Безобразова, М. В. Рукописные материалы к истории философии в России / М. В. Безобразова // Женщины в философии : из истории философии в России конца XIX – начала XX вв. / В. Ванчугов. – М. : РИЦ «Пилигрим», 1996. – С. 270–290.
87. Карташев, А. В. Очерки по истории русской церкви : в 2 т. / А. В. Карташев. – М. : ТриТЭ – Русский архив, 1991. – Т. 1. – 520 с.
88. Флоровский, Г. В. Пути русского богословия / Г. В. Флоровский. – Киев : Христиан.-благотвор. ассоц. «Путь к истине», 1991. – 599 с.

89. Пичета, В. И. Белоруссия и Литва XV–XVI вв.: исследования по истории социально-экономического, политического и культурного развития / В. И. Пичета. – М. : Акад. наук СССР, 1961. – 815 с.

90. Болбас, В. С. Генезіс і пераемнасць развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі X–XVIII стст. / В. С. Болбас. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2019. – 228 с.

91. Алексютович, Н. А. Будный – идеолог гуманизма и реформации в Белоруссии и Литве / Н. А. Алексютович // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI – начала XIX вв. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 40–50.

92. Алексютович, Н. А. Культурно-просветительская деятельность братьев Зизаниев / Н. А. Алексютович // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI – начала XIX вв. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 126–133.

93. Медынский, Е. Н. Братские школы Украины и Белоруссии XVI–XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е. Н. Медынский. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 158 с.

94. Медынский, Е. Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / Е. Н. Медынский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. – 470 с.

95. Константинов, Н. А. Очерки по истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский ; Акад. пед. наук РСФСР. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1953. – 271 с.

96. Панкевіч, П. Я. Гісторыя педагогікі / П. Я. Панкевіч. – Мінск : Бел. дзярж. выд-ва, 1929. – 335 с.

97. Ельницкий, К. В. Очерки по истории педагогики / К. В. Ельницкий. – СПб. : Издание М. М. Гутзаца, 1913. – 186 с.

98. Ершова, О. И. Первый учебник по педагогике в Беларуси / О. И. Ершова // Университетский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 31–36.

99. Конан, У. М. Беларуская мастацкая культура эпохі Сярэднявкоўя і Рэнесансу / У. М. Конан. – Мінск : БДПУ, 2006. – 176 с.

100. Лаптенюк, А. С. Моральное наследие в социодинамике культуры / А. С. Лаптенюк. – Минск : БГУ, 2002. – 124 с.

101. Прокошина, Е. С. Казимир Лыщинский / Е. С. Прокошина, В. Ф. Шалькевич. – Минск : Беларусь, 1986. – 92 с.

102. Прокошина, Е. С. Мелетий Смотрицкий / Е. С. Прокошина. – Минск : Наука и техника, 1966. – 158 с.

103. Падокшын, С. А. Этычная думка ў культуры Беларусі XVI–XVII стст. / С. А. Падокшын. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 151 с.

104. Старостенко, В. В. Становление национального самосознания белорусов: этапы и основополагающие идеи (X–XVII вв.) / В. В. Старостенко. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 200 с.
105. Снапковская, С. В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. / С. В. Снапковская. – М. : ИТИП РАО, 2011. – 304 с.
106. Пілецкі, В. А. Генезіс выхаваўча-адукацыйнага працэсу ў гісторыі Беларусі / В. А. Пілецкі. – Мінск : БДПУ імя М. Танка, 2004. – 182 с.
107. Сутырина, Т. А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сутырина Татьяна Анатольевна ; Пед. акад. последипл. обр-ия. – Екатеринбург, 2006. – 49 с.
108. Опираясь на многовековую историю / подг. к печ. Т. Шаблыко // Беларуская думка. – 2018. – № 8. – С. 11–23.
109. Анталогія філасофскай думкі Беларусі : дапаможнік : у 3 т. / склад. : А. А. Лягчылін [і інш.] ; пад рэд.: А. А. Лягчыліна, А. Ю. Дудчыка. – Мінск : БДУ, 2017. – Т. 1. – 311 с.
110. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2007. – 45 с.
111. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
112. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
113. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Теоретическое введение : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с.
114. Корнетов, Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.
115. Челпаченко, Т. В. Историко-генетический подход к обоснованию дидактической системы В. А. Сухомлинского / Т. В. Челпаченко // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – № 2. – С. 96–100.
116. Боронилова, И. Г. Ретроспективный подход к изучению методологических основ теории передового педагогического опыта / И. Г. Боронилова // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. – 2010. – № 1. – С. 10–17.
117. Бобрышов, С. В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса / С. В. Бобрышов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – № 2. – С. 41–46.

118. Шевелев, А. Н. К проблеме эффективности историко-педагогических подходов / А. Н. Шевелев // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74–95.

119. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Ставрополь, 2006. – 477 л.

120. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб., доп. / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2016. – 472 с.

121. История теории и практики образования : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М. : АСОУ, 2012. – Т. 1 : Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – 244 с.

122. Смирнов, Г. А. Оккам, Уильям / Г. А. Смирнов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; науч.-ред. совета В. С. Стёпин (пред.) [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – Т. 3. – С. 142–144.

123. Постижение педагогической культуры человечества : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2010. – Т. 1 : Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт. – 200 с.

124. Шиянов, Е. Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.

125. Лубский, А. В. Теория и методология исторической науки / А. В. Лубский // Терминологический словарь / под ред. А. О. Чубарьян. – М., 2014. – С. 511–513.

126. Медушевская, О. М. Методология истории / О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. – М. : РГГУ, 1997. – 71 с.

127. Марюхина, В. В. Компаративный подход в современных педагогических исследованиях / В. В. Марюхина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 55–57.

128. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание как феномен народной педагогики белорусов / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 5. – С. 116–123.

129. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

130. Философия устойчивого развития и социальная экология : пособие / А. И. Зеленков [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 200 с.

131. Дарашэвіч, Э. К. Потсфальклор: на ростані этнапедагогікі і творчага эксперыменту / Э. К. Дарашэвіч // Искусство и культура. – 2011. – № 4 (4). – С. 114–120.

132. Руденко, Е. Н. Концепт «свобода» и этнокультурное самосознание белорусов / Е. Н. Руденко // Język w kręgu wartości / pod red. J. Bartminkiego. – Lublin, 2003. – С. 383–404.

133. Мильков, В. В. Осмысление истории в Древней Руси / В. В. Мильков ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : ИФРАН, 1997. – 196 с.

134. Мазалова, Н. Е. Народное христианство и магические практики кенозерской «знающей» / Н. Е. Мазалова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 16–26.

135. Прыказкі і прымаўкі : у 2 кн. / рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 1. – 560 с.

136. Лихачёв, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – 2-е изд., доп. – М. : Сов. Россия, 1984. – 64 с.

137. Кочергина, В. И. Природа этнической ментальности / В. И. Кочергина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8 (58). – С. 103–105.

138. Осипова, О. С. Славянское языческое миропонимание / О. С. Осипова. – М. : Моск. гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики, 2000. – 59 с.

139. Рапановіч, Я. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі / Я. Рапановіч. – Мінск : Выш. школа, 1974. – 381 с.

140. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Ф. Янкоўскі ; выд. 3-е, дапрац., дап. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.

141. Зеленков, А. И. Экосознание восточных славян / А. И. Зеленков // Антология экологической мысли. Восточные славяне / науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск : Харвест, 2003. – С. 3–10.

142. Лосев, А. Ф. Основные особенности русской философии / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – С. 509–513.

143. Еворовский, В. Б. Философская мысль Киевской Руси XI–XIII вв. : тенденции становления / В. Б. Еворовский ; под ред. А. С. Майхровича ; АН Беларуси. Ин-т философии и права. – Минск : Тэхналогія, 1996. – 126 с.

144. Савка, А. В. Цивилизационно-типологические особенности хозяйства России / А. В. Савка // Неумная Россия : в 2 т. / под ред. Ю. М. Осипова [и др.]. – М. ; Волгоград : Волгогр. гос. ун-т, 2000. – Т. 1. – С. 180–193.

145. Перетц, В. Н. Сведения об античном мире в Древней Руси XI–XIV вв. / В. Н. Перетц // Гермес: Научно-популярный вестник древнего и нового мира. – 1919. – Т. 23. – С. 180–185.

146. Кнабе, Г. С. Русская античность. Содержание, роль и судьба античного наследия в культуре России / Г. С. Кнабе. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 240 с.

147. Боришанская, М. М. Педагогические идеи в культуре западной Европы XIII–XIV вв. / М. М. Боришанская // Гуманистическая мысль, школа

и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени : исследования и материалы : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1990. – С. 5–21.

148. Лихачев, Д. Развитие русской литературы X–XVII веков / Д. Лихачев. – СПб. : Наука, 1998. – 206 с.

149. Громов, М. Н. Исихазм в отношении к вербальному и невербальному аспектам культуры / М. Н. Громов // История философии. – 1998. – № 2. – С. 3–19.

150. Федотов, Г. П. Святые Древней Руси / Г. П. Федотов. – М. : Московский рабочий, 1990. – 268 с.

151. Казаков, А. А. Пути исихазма в средневековой Руси: попытка осмысления / А. А. Казаков // Историческая психология и социология истории. – 2022. – № 1. – С. 73–92.

152. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – М. : АСТ, 2007. – 672 с.

153. Падокшын, С. А. Філасофская думка эпохі Адраджэння ў Беларусі : ад Францыска Скарыны да Сімяона Полацкага / С. А. Падокшын. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 285 с.

154. Бенеш, О. Искусство Северного Возрождения. Его связь с современными духовными и интеллектуальными движениями / О. Бенеш ; пер. с англ. Н. А. Белоусовой. – М. : Искусство, 1973. – 224 с.

155. Рыбин, В. А. Проблема нравственно-гуманистического воспитания в философско-педагогических учениях (XVII–XIX вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рыбин Виктор Александрович ; Моск. соц.-экон. ин-т. – М., 2006. – 36 с.

156. Баткин, Л. М. Итальянский гуманистический диалог XV века / Л. М. Баткин // Из истории культуры Средних веков и Возрождения / под ред. В. А. Карпушина. – М. : Наука, 1976. – С. 175–222.

157. Падалінская, А. А. Рэцэпцыя арыстацэлізму ў філасофскай і грамадска-палітычнай думцы Беларусі эпохі Адраджэння : аўтарэф. дыс. ... канд. філасоф. навук : 09.00.03 / Падалінская Алена Алегаўна ; Беларус. дзярж. ўн-т. – Мінск, 2011. – 23 с.

158. Голиченко, Т. С. Мировоззрение древних славян и античная культура: сравнительно-типологический анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Голиченко Татьяна Самойловна ; АН УССР, Ин-т философии. – Киев, 1987. – 17 с.

159. Попович, М. В. Мировоззрение древних славян / М. В. Попович. – Киев : Наук. думка, 1985. – 167 с.

160. Асмус, В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – М. : Высш. шк., 1976. – 544 с.

161. Лосев, А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – Т. 5 : Ранний эллинизм. – 815 с.

162. Надпись и исповедание веры на гробу благородного К. Бекеша, гетмана венгерского... // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 99.

163. Лован, С. Позов одному русскому секты эпикуровой / С. Лован // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 98.

164. Лыщинский, К. О несуществовании Бога / К. Лыщинский // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 285–286.

165. Горфункель, А. Х. Философия эпохи Возрождения / А. Х. Горфункель. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

166. Косиков, Г. К. Средние века и Ренессанс : теоретические проблемы / Г. К. Косиков // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000–2000 : учеб. пособие / под ред. Л. Г. Андреева. – М. : Высш. шк., 2001. – С. 8–39.

167. Подокшин, С. А. Философско-этические опыты Беняша Будного / С. А. Подокшин // Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии: дооктябрьский период / АН БССР, Ин-т философии и права ; редкол.: К. П. Буслов (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 1977. – С. 36–51.

168. Конон, В. М. От Ренессанса к барокко / В. М. Конон // Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии: дооктябрьский период / АН БССР, Ин-т философии и права ; редкол.: К. П. Буслов (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1977. – С. 65–74.

169. Флоренский, П. Столп и утверждение истины. Опыт православной Теодицеи в двенадцати письмах / П. Флоренский. – М. : Путь, 1914. – 812 с.

170. Дюбуа-Реймон, Э. Культурная история и естествознание / Э. Дюбуа-Реймон / пер. с нем., ред. С. И. Ершова. – М. : Тип. Г. Лесснера и А. Гешеля, 1900. – 62 с.

171. Подокшин, С. А. Реформация и общественная мысль Белоруссии и Литвы (вторая половина XVI – начало XVII вв.) / С. А. Подокшин. – Минск : Наука и техника, 1970. – 224 с.

172. Лютер, М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу / М. Лютер // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило. – М. : РОУ, 1996. – С. 118–154.

173. Иванова, Л. С. Рэфармацыйны рух на Беларусі (другая палова XVI – першая палова XVII ст.) / Л. С. Иванова // Беларускі гістарычны часопіс. – 1997. – № 2. – С. 54–72.

174. Кононенко, Б. И. Барокко / Б. И. Кононенко // Большой толковый словарь по культурологии / под ред. Б. И. Кононенко. – М., 2003. – С. 53.

175. Легчилин, А. А. Немецкая философия в интеллектуальной культуре Северо-Западного края Российской империи: историографический обзор / А. А. Легчилин // Национальные культуры в межкультурной коммуникации (Новая парадигма охраны культурного и природного наследия) : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 11–12 апр. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Т. С. Супранкова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2019. – С. 43–50.

176. Шалькевич, В. Ф. Общественно-политическая и философская мысль Беларуси в первой половине XIX века : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Вячеслав Феликсович Шалькевич ; Белорусский государственный университет. – Минск, 1993. – 66 с.

177. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Библиотека Гумер. – URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php (дата обращения: 12.01.2023).

178. Гегель, Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель ; под ред. А. В. Гулыги. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.

179. Герцен, А. И. Избранные философские произведения : в 2 т. / А. И. Герцен. – М. : Госполитиздат, 1946. – Т. 1. – 357 с.

180. Соловьев, В. Философские начала цельного знания / В. Соловьев // Сочинения : в 2 т. / В. Соловьев. – М., 1988. – Т. 2. – С. 140–288.

181. Чернышевский, Н. Г. Антропологический принцип в философии // Сочинения : в 2 т. / Н. Г. Чернышевский. – М. : Мысль, 1987. – Т. 2. – С. 146–248.

182. Пичугина, В. К. Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пичугина Виктория Константиновна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 28 с.

183. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.

184. Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1925. – 318 с.

185. Мерешкова, З. И. Экспериментальная педагогика в России в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мерешкова Зита Ибрагимовна ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2006. – 23 с.

186. Каширин, В. И. Русский космизм и современная российская глобалистика / В. И. Каширин // Наука. Инновации. Технологии. – 2002. – № 29. – С. 12–20.

187. Миненков, Г. Я. Всеединство / Г. Я. Миненков // История философии : энцикл. / сост. А. А. Грицанов. – Минск, 2002. – 200 с.

188. Соколов, П. А. История педагогических систем / П. А. Соколов. – СПб. : Издание В. С. Клестова, 1916. – 707 с.
189. Болбас, Г. В. Статические факторы генезиса теоретических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. / Г. В. Болбас // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2024. – № 3 (63). – С. 18–24.
190. Кириенко, В. В. Менталитет белорусов и приграничье / В. В. Кириенко // Беларуская думка. – 2005. – № 8. – С. 64–74.
191. Бабосов, Е. М. Структурная архитектура белорусской модели этнокультурного развития / Е. М. Бабосов // Этнічная, моўная і культурная разнастайнасць у сучасным грамадстве : зб. навук. прац удзельнікаў Міжнар. навук.-практ. канф., г. Магілёў, 29–30 мая. / Магіл. дзярж. ўн-т харчавання ; уклад. І. А. Пушкін ; рэдкал.: Ю. М. Бубнаў (адк. рэд.) [і інш.]. – Магілёў, 2014. – С. 13–18.
192. Фрезер, Дж. Золотая ветвь / Дж. Фрезер. – М. : Политиздат, 1983. – 703 с.
193. Кириенко, В. В. Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы / В. В. Кириенко. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2009. – 319 с.
194. Крысько, В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2009. – 313 с.
195. Моисеева, Н. А. Национальный характер как основа объективации жизненных ценностей русской национально-духовной культуры / Н. А. Моисеева // Вопросы культурологии. – 2011. – № 5. – С. 18–23.
196. Анисимова, Н. Н. Национальный характер и национальный менталитет / Н. Н. Анисимова // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2019. – № 1 (31.2). – С. 5–10.
197. Мельников, А. П. К вопросу об истоках национального характера / А. П. Мельников // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 3, Гісторыя. Эканоміка. Права. – 2016. – № 1. – С. 113–116.
198. Дубянецкі, Э. С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання / Э. С. Дубянецкі // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 5. – С. 29–39.
199. Ширшов, И. Е. О белорусском национальном характере / И. Е. Ширшов // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – № 6. – С. 32–39.
200. Гумилев, Л. Н. Конец и вновь начало / Л. Н. Гумилев. – М. : Институт ДИ-ДИК, 1997. – 544 с.
201. Гумилев, Л. Н. Хазария и Терек. (Ландшафт и этнос. II) / Л. Н. Гумилев // Вестник Ленинградского университета. – 1964. – Вып. 4, № 24. – С. 78–88.
202. Снапковская, С. В. Развитие образования и педагогической мысли на территории Беларуси в 60-е гг. XIX – начале XX вв. : автореф.

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Снапковская Светлана Валентиновна ; Ин-т теории и истории педагогики РАО. – М., 2011. – 47 с.

203. Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. – Т. 3 : Беларусь у перыяд Вялікага княства Літоўскага / Ю. Бохан [і інш.]. – 2004. – 688 с.

204. Грамадскі быт і культура сельскага насельніцтва Беларусі / В. К. Бандарчык [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 256 с.

205. Падокшын, С. А. Унія. Дзяржаўнасць. Культура: (філасофска-гістарычны аналіз) / С. А. Падокшын. – Мінск : Беларус. навука, 1998. – 111 с.

206. Корнилова, Л. А. Католические монашеские ордена в Великом княжестве Литовском в XVI – первой половине XIX в. / Л. А. Корнилова // Problemy cywilizacyjnego rozwoju Białorusi, Polski, Rosji, i Ukrainy od końca XVIII do XXI wieku / pod red. P. Franaszka, A. N. Nieczuchrina. – Kraków, 2007. – S. 141–145.

207. Kot, S. Historia wychowania : w 2 t. / S. Kot. – Warszawa : Wyd. Akademickie «Żak», 2010. – Т. I. – Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII. – 448 s.

208. Kurdybacha, L. Historia wychowania : w 2 t. / L. Kurdybacha. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1965. – Т. 1. – 754 s.

209. Natonski, B. Szkolnictwo jezuickie w Polsce w dobie kontrreformacji / B. Natonski // Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce / pod red. J. Paszendy – Kraków, 1994. – S. 34–62.

210. Wojtkowski, A. Z dziejów szkolnictwa jezuickiego i pijarskiego w Polsce / A. Wojtkowski // Zeszyty Naukowe KUL. – 1966. – R. 9, № 1–2. – S. 99–115.

211. Wołoszyn, S. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej : w 3 t. / S. Wołoszyn. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1965. – Т. 1 : Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia. – 343 s.

212. Митюрлов, Б. И. Ян Амос Коменский и Украина / Б. И. Митюрлов // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 2. – С. 71–76.

213. Birziska, V. Lietuvos studentai uzsienio universitetuose XIV–XVIII amžiais / V. Birziska. – Chicago, 1987. – 217 p.

214. Пічэта, У. Друк на Беларусі ў XVI і XVII стагоддзях / У. Пічэта // Чатырохсотлецце беларускага друку, 1525–1925 / Ін-т беларус. культуры ; склад.: У. М. Перцаў [і інш.] ; рэд. кам.: У. Пічэта (старш.) [і інш.]. – Мінск, 1926. – С. 228–261.

215. Центральный государственный исторический архив Ленинграда (ЦГИАЛ). – Ф. 733. Оп. 62. – Д. 433. – Лл. 110–111, 113, 155.

216. Исторический обзор деятельности управления Виленского учебного округа, 1803 г. – 24/1 – 1903 г. : в 3 ч. / под общ. ред. А. В. Белецкого. – Вильна : Тип. А. Г. Сыркина, 1903. – Ч. 1 : За первый

период его существования, 1803 г. – 1832 г. Отд. 1, 1803 г. – 1824 г. / сост. Ю. Ф. Крачковский. – 70, XIII с.

217. Основы педагогики : учеб. пособие / А. И. Жук [и др.]. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.

218. Пуйман, С. А. Педагогика. Основные положения курса / С. А. Пуйман. – 3-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 256 с.

219. Мазур, Л. Н. Периодизации метод / Л. Н. Мазур // Теория и методология исторической науки : терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М., 2014. – С. 381–382.

220. Бармин, А. В. Периодизации истории науки и техники: методологические аспекты / А. В. Бармин // История науки и техники в современной системе знаний : сб. ст. I ежегод. конф. кафедры истории науки и техники, 8 февр. 2011 г., г. Екатеринбург / Урал. федер. ун-т им. Первого президента России Б. Н. Ельцина ; В. В. Запаркин (гл. ред.) [и др.]. – Екатеринбург, 2011. – С. 18–31

221. Трикоз, Е. Н. Периодизация и сравнительно-историческая типология права / Е. Н. Трикоз // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2014. – № 2. – С. 132–144.

222. Струминский, В. Я. Педагогика Киевской Руси как предмет исторического изучения / В. Я. Струминский // Ученые записки / ГосНИИ школ НКП РСФСР. – 1940. – Т. III : Работы научного кабинета педагогики (историческая группа), вып. 1. – С. 79–119.

223. Бобрышов, С. В. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики / С. В. Бобрышов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006 – Т. 56, № 1. – С. 48–57.

224. Болбас, Г. В. Периодизация развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI века / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 8. – С. 44–50.

225. Рыбаков, Н. С. Слово об Универсуме / Н. С. Рыбаков // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2009. – № 9. – С. 3–13.

226. Иванова, Т. В. Проблема критериев периодизации всеобщей истории в научном наследии В. И. Герье / Т. В. Иванова // Учёные записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152, кн. 3 (ч. 1). – С. 150–157.

227. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 186–197.

228. Литвинов, В. Д. Ренесансний гуманізм в Україні / В. Д. Литвинов. – Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2000. – 472 с.

229. Дорошевич, Э. К. Философия эпохи Просвещения в Белоруссии : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Дорошевич Энгельс

Константинович ; АН БССР. Институт философии и права. – Минск, 1983. – 46 с.

230. Гісторыя філасофскай і грамадска-палітычнай думкі Беларусі : у 6 т / І. М. Бабкоў [і інш.] ; рэдкал. : В. Б. Евароўскі [і інш.] ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т філасофіі. – Мінск : Беларус. навука, 2017. – Т. 4 : Асветніцтва. – 431 с.

231. Преподобная Евфросиния игумения Полоцкая. Житие и акафист. – Минск : Изд-во Белорусского Экзархата, 2000. – 177 с.

232. Послание Никифора, митрополита Киевского, к князю Владимиру, сыну Всеволода, сына Ярослава // Златоструй. Древняя Русь. X–XIII вв. / сост.: А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова. – М. : Молодая гвардия, 1990. – С. 171–178.

233. Мельнікаў, А. А. Кірыл, епіскап Тураўскі: жыццё, спадчына, светапогляд / А. А. Мельнікаў ; АН Беларусі, Ін-т літ-ры імя Янкі Купалы. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 462 с.

234. Монро, П. История педагогики : в 2 ч. / П. Монро. – М. : Изд. Т-ва «Мирь», 1914. – Ч. 2 : Новое время. – 372 с.

235. Шустова, Ю. Э. Школа Львовского Успенского ставропигийского братства в конце XVI – начале XVII в. : взаимодействие греко-славянских культурных традиций / Ю. Э. Шустова // Россия и Христианский Восток : сб. науч. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщей истории. – М., 2004. – Вып. II–III. – С. 163–185.

236. Сенченко, Н. И. Киево-Могилянская академия. История Киево-братской школы / Н. И. Сенченко, Н. Э. Тер-Григорян-Демьянюк. – Киев : Серж, 1998. – 176 с.

237. Шептуховский, М. В. Мысли о природной среде / М. В. Шептуховский // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 85–92.

238. Konisky, G. Philosophia juxta numerum quattuor facultatum quadripartita complectens Logicam, Ethicam, Physicam et Metaphysicam tradita in Academia Kijoviensi sub auspiciis illustrissimi Domini Metropolitae Timothei Szczerbacki, eiusdem Academiae nutritoris munificentissimi anno Domini, 1749 / G. Konisky // Отдел рукописей Центральной науч. б-ки Акад. наук УССР ; шифр ДА/п 51; отдел рукописей ГПБ им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. Фонд Санкт-Петерб. дух. акад., № 202.

239. Ильинский, П. Учет соотносительной деятельности (поведения) детей школьного возраста / П. Ильинский // Асьвета. – 1924. – № 3. – С. 44–48.

240. Кудринский, Ф. А. О воспитании и обучении / Ф. А. Кудринский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 245–252.

241. Соловьев, И. М. Работа учителя по организации школьной среды / И. М. Соловьев // Асьвета. – 1924. – № 2. – С. 61–65.

242. Пінкевіч, П. Школа і вытворчасць на Украіне / П. Пінкевіч // Асцьвета. – 1925. – № 6. – С. 59–64.
243. Гавриловец, К. В. Целостность человека как педагогическая категория / К. В. Гавриловец, Т. Е. Титовец // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 13–20.
244. Алексеева, Т. В. Роль духовного наставника и учителя в жизни человека Древней Руси (на примере «Послания о посте и воздержании чувств» митрополита Никифора) / Т. В. Алексеева // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. – С. 59–64.
245. Майоров, Г. Г. Формирование средневековой философии (латинская патристика) / Г. Г. Майоров. – М. : Мысль, 1979. – 431 с.
246. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. / ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. – М. : Аспект Пресс, 1994. – Т. 1. – 1994. – 399 с.
247. Отцы и Учители Церкви III в. : антология : в 2 т. / сост. иером. Иларион (Алфеев). – М. : Либрис, 1996. – Т. 1. – 378 с.
248. Скарына, Ф. Творы: прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 207 с.
249. Будный, С. Катихисис то ест наука стародавняя христианская, от светого писма для простых людей языка руского, в пытаниях и отказах събрана / С. Будный, Л. Крышковский, М. Кавечинский. – Несвиж : Тип. М. Кавечинского, 1562. – 520 с.
250. Губко, А. Т. Роль Киево-Могилянской академии в зарождении психологической науки на Украине / А. Т. Губко // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 82–93.
251. Снядецкий, Я. О философии / Я. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 629–640.
252. Торхова, А. В. Развитие тезауруса педагогики в диссертационных исследованиях / А. В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 1. – С. 58–64.
253. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 350 с.
254. Куликова, Н. В. Архетипы формирования отношения к природе в народной педагогике древних славян / Н. В. Куликова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирант. тетр. – 2007. – № 17 (43). – Ч. 2 : Педагогика и психология, теория и методика обучения. – С. 135–140.
255. Палея толковая / под ред. Ю. Камчатновой. – М. : Согласие, 2002. – 648 с.
256. Долгов, В. В. Детство в контексте древнерусской культуры XI–XIII вв.: отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления / В. В. Долгов // Этнографическое обозрение. – 2006. – № 5. – С. 72–85.

257. Сказание, как сотворил Бог Адама // Библиотека литературы Древней Руси : в 20 т. / РАН, Ин-т русской лит. (Пушкинский дом) ; под. ред. Д. С. Лихачева [и др.]. – СПб., 1999. – Т. 3. – С. 94–100.
258. Дамаскин Иоанн. Точное изложение Православной веры / Иоанн Дамаскин. – М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2003. – 162 с.
259. Зеленков, А. И. Социокультурная ценность / А. И. Зеленков // Наука и инновации. – 2009. – № 12. – С. 10–14.
260. Rej, M. Wybór pism / M. Rej ; oprac. A. Kochan. – Wrocław – Warszawa – Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2006. – 115 s.
261. Loyola, I. Konstytucje Towarzystwa Jezusowego / I. Loyola. – Kraków : Jezuici, 1982. – 335 s.
262. Устав Львовской братской школы 1586. Порядок школьный // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Н. П. Калениченко ; редкол.: М. В. Фоменко (отв. ред.) [и др.]. – М., 1988. – С. 79–83.
263. Лузина, Л. М. Принцип природосообразности воспитания и обучения / Л. М. Лузина // Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М. Лузиной. – Псков, 2003. – С. 56–57.
264. Снядецкий, Е. Теория органических существ / Е. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 664–676.
265. Цамблак, Григорий. Слово на воздвижение Честного Креста / Григорий Цамблак // Макарий. Сентябрь. Дни 14–24. – СПб. : Изд. Археографической комиссии, 1869 – Стлб. 766–773.
266. Сцепуро, Д. А. Экспериментальная теория обучения правописанию в начальной школе / Д. А. Сцепуро // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 272–275.
267. Семенов, Д. Д. Избранные педагогические сочинения / сост.: Н. В. Зикеев ; под ред. Н. А. Константинова ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 400 с.
268. Гизель, И. Сочинение о всей философии / И. Гизель // Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. / Я. М. Стратий. – Киев : Наук. думка, 1981. – С. 145–196.
269. Narbutt, K. Logika, czyli Rozwazania y rozsądzania rzeczy: nauka według ktorey kazdy ma we wszystkim prawdy dochodzic y strzedz się fałszu / K. Narbutt. – Wilno : Druk. J. K. M. y Rzposltey u XX. Schol Piar. – 1782. – 118 s.
270. Śniadecki, J. Pisma rozmaite : w 4 t. / J. Śniadecki. – Wilno : Drukiem Józefa Zawadzkiego, 1822. – Т. IV : Zawieraiący rozprawy filozoficzne i filozofią ludzkiego umysłu. – 492 s.
271. Коллонтай, Г. Физическо-моральный порядок, или наука о правах и обязанностях человека, вытекающих из вечных, неизменных и необхо-

димых законов природы / Г. Коллонтай // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 360–419.

272. Самцевич, В. А. Методическое пособие к картинкам по развитию речи / В. А. Самцевич // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 371–372.

273. Паротц, Ю. Всеобщая история педагогики для руководства учащимся в нормальных школах / Ю. Паротц. – СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1875. – 386 с.

274. Очеркъ исторіи воспитанія и обученія съ древнейшихъ до нашихъ временъ : в 2 ч. / сост. Л. Модзалевскій. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Тип. Ф. Сущинскаго, 1874. – Ч. 2. – 604 с.

275. Сапунов, А. П. Заметка о коллегии и академии иезуитов в Полоцке / А. П. Сапунов. – Витебск : Тип. губерн. правл., 1890. – 34 с.

276. Рейнгольд, А. «Слуцкий компедиум» по риторике / А. Рейнгольд // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 100–101.

277. Устав Слуцкой школы // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 95–99.

278. Bochwic, F. Pomysly o wychowaniu czlowieka przez... autora Obrazu myśli mojéj / F. Bochwic. – Wilno : nakl. i druk. T. Glücksberga, 1847. – 134 s.

279. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в педагогическом наследии Ф. Бохвица / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 4. – С. 73–79.

280. Śniadecki, J. Pisma filozoficzne : w 2 t. / J. Śniadecki. – Kraków : PWN, 1958. – Т. 2. – 449 s.

281. Снядецкий, Я. Рассуждение о начале математических наук, их значении и влиянии на общее просвещение / Я. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 610–616.

282. Болбас, Г. В. Идеи природосообразного воспитания в философско-педагогических взглядах Я. Снядецкого / Г. В. Болбас // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 50 (69). – С. 9–15.

283. Снядэцкі, Е. Аб фізічным выхаванні дзяцей / Е. Снядэцкі ; прадм. А. Г. Майсяёнак ; прадм. і пер. на беларус. мову: Т. Я. Давідовіч ; навук. рэд. пер.: М. Яцкевіч. – Мінск : ІВЦ Мінфіна, 2018. – 95 с.

284. Стащиц, С. Размышления над жизнью Яна Замойского, канцлера и великого коронного гетмана, применительно к нынешнему состоянию Польской республики / С. Стащиц // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 101–135.

285. Karpowicz, S. Indywidualność i jej kształcenie / S. Karpowicz. – Warszawa : Dom Dziecięcy, 1912. – 58 s.

286. Момджян, К. Х. О родовой природе человека / К. Х. Момджян // Философские науки. – 2014. – № 11. – С. 141–144.

287. Лебедев, А. Б. Родовая сущность и глобальная цивилизация: кризис ключевых идеологем эпохи модерна / А. Б. Лебедев, Л. И. Фархутдинов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 155, № 1. – С. 90–96.

288. Рыженкова, Т. В. Видовая сущность человека и механизмы ее становления / Т. В. Рыженкова // Сибирский аэрокосмический журнал. – 2007. – № 2. – С. 181–185.

289. Порецкий, Я. И. Соломон Рысинский: Solomo Pantherus Leucorussus: конец XVI – начало XVII века / Я. И. Порецкий. – Минск : БГУ, 1983. – 158 с.

290. Православные притчи / сост. А. Н. Филиппов. – М. : РИПОЛ классик, 2017. – 400 с.

291. Памятники древнерусской церковно-учительной литературы / под ред. А. И. Пономарева. – СПб. : Тип. А. П. Лопухина, 1898. – Вып. 4 : Славяно-русский пролог, ч. 2 : Январь–апрель. – 231 с.

292. Клибанов, А. И. Духовная культура средневековой Руси / А. И. Клибанов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 368 с.

293. Францыск Скарына і яго час : энцыкл. давед. / рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1988. – 608 с.

294. Modrzewski, A. F. Jakie staranie ma być około dobrego ćwiczenia dzieł i młodzieńców? / A. F. Modrzewski // O poprawie rzeczypospolitej: o obyczajach o prawach w przekładzie Cypriana Bazylika (1577). – Warszawa : Wyd-wo PIW, 1953. – С. 30–38.

295. Казакова, Т. П. Грыгорый Цамблак: царкоўны дзеяч і пісьменнік / Т. П. Казакова. – Мінск : ВТАА “Права і эканоміка”, 2008. – 127 с.

296. Дамаскин, Иоанн. Источник знания / Иоанн Дамаскин. – М. : Индрик, 2002. – 420 с.

297. Резник, Ю. М. Многогранный образ человека: предпосылки построения конфигуративной модели / Ю. М. Резник // Вопросы социальной теории : научный альманах. – 2010. – Т. IV : Человек в поисках идентичности / Институт философии РАН, Междисциплинарное общество социологии ; под ред. Ю. М. Резника, М. В. Тлостановой. – М., 2010. – С. 18–62.

298. Полоцкий, С. Вирши / С. Полоцкий ; сост., подгот. текстов, вступ. ст. и комм. Б. К. Былинина, Л. У. Звонаревой. – Минск : Маст. літ., 1990. – 447 с.

299. Залусский, Л. Общая философия, публично защищенная в Виленской Академии Общества Иисуса Михаэлем Мнишком из Большой Кончицы (Вильно, 1640) / Л. Залусский // Памятники философской мысли Белоруссии XVII – первой половины XVIII в. / В. В. Дубровский [и др.]. – Минск, 1991. – С. 93–107.

300. Колас, Я. Методыка роднай мовы / Я. Колас // Беларуская палічка. – URL: https://knihi.com/Jakub_Kolas/Mietodyka_rodnej_movy_druhoje_vydannie.html (дата обращения: 23.11.2022).

301. Солон. Седмицы человеческой жизни / Солон // Античная лирика / сост. С. Апт, Ю. Шульц. – М. : Худ. лит-ра, 1968. – С. 133.

302. Кошелева, О. Е. Отношение к детям в древнерусской православной культуре / О. Е. Кошелева // Нестор. – 2009. – № 13. – С. 13–30.

303. Полоцкий, С. Вечеря душевная / С. Полоцкий. – М. : Тип. Верхняя, 1683. – 1 нн., 1–8, 1 грав., 1–522, 1–2, 1–182 л.

304. Полоцкий, С. О воспитании чад / С. Полоцкий // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 262–263.

305. Полоцкий, С. Нрав / С. Полоцкий // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 263.

306. Демьянович, А. Иезуиты в Западной России в 1569–1772 гг. / А. Демьянович. – СПб. : Тип. В. И. Головина, 1872. – 226 с.

307. Уставные статьи Луцкой греко-латино-славянской школы // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Н. П. Калениченко ; редкол.: М. В. Фоменко (отв. ред.) [и др.]. – М., 1988. – С. 85–86.

308. Порецкий, Я. И. Устав Слуцкого лицея / Я. И. Порецкий // Методы обучения иноязычной речи. – 1972. – Вып. 2. – С. 185–197.

309. Болбас, Г. В. Идеи природосообразного воспитания А. Снядецкого в педагогической мысли Беларуси эпохи Просвещения / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 5. – С. 100–107.

310. Гайвароўскі, А. А. Псыхалёгічныя раўналежнасці / А. А. Гайвароўскі // Асвета. – 1926. – № 4. – С. 32–33.

311. Гайвароўскі, А. А. Псыхалёгія дарослага малакультурнага чалавека і яе значэнне ў разьвязваньні практычных пытанняў выхавання і навучання дарослых / А. А. Гайвароўскі // Асвета. – 1926. – № 6. – С. 22–29; № 7. – С. 66–73.

312. Лихачев, Д. С. Человек в литературе Древней Руси / Д. С. Лихачев. – СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2015. – 314 с.

313. Сарбевский, М. Боги язычников, или теология, философия, как естественная, так и этическая... / М. Сарбевский // Памятники

философской мысли Белоруссии XVII – первой половины XVIII в. / В. В. Дубровский [и др.]. – Минск, 1991. – С. 84–90.

314. Самусік, А. Ф. Жаночая асвета на беларускіх землях у канцы XVI – першай палове XIX ст. / А. Ф. Самусік // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 9. – С. 120–126.

315. Ельницкий, К. В. Воспитание и обучение в семье и школе: для учебных заведений и для занимающихся воспитанием и обучением детей / К. В. Ельницкий. – СПб. : Издание Д. Д. Полубояринова, 1898. – 263 с.

316. Скарына, Ф. Прадмовы і пасляслоўі / Ф. Скарына. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 240 с.

317. Архив Юго-Западной России : в 34 т. – Киев : Университет. тип., 1859. – Т. 1, ч. I. – 640 с.

318. Несколько слов о приходских училищах в некоторых губерниях Московского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. – 1860. – № 8. – С. 7–133.

319. Колас, Я. На ростанях : трылогія / Якуб Колас. – Мінск : Маст. літ., 207. – 662 с.

320. Купала, Я. Жыве Беларусь: вершы, артыкулы / Я. Купала. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 476 с.

321. Родевич, М. В. Цветы на могилу К. Д. Ушинского / М. В. Родевич // Наблюдатель. – 1896. – № 2. – С. 209–223.

322. Андрианова-Перетц, В. П. Человек в учительной литературе древней Руси / В. П. Андрианова-Перетц // Труды Отдела древнерусской литературы / АН СССР, Ин-т русской лит. (Пушкинский дом) ; отв. ред. А. М. Панченко. – Л., 1972. – Т. 27: История жанров в русской литературе X–XVII в. – С. 3–68.

323. Marka Tulliusa Cicerona o powinnościach wszech stanów ludzi / przez S. Koszutski. – Wilno : Drukarny G.K.M., 1766. – 236 s.

324. Волян, А. Аб палітычнай альбо грамадзянскай свабодзе / А. Волян // Культура. – 1994. – 15 чэрв. – С. 10–11.

325. Намысловский, Я. Л. Ян Лициний... подающим надежду юношам, своим ученикам Яну Рутскому, Петру и Радивилу Кроссам, Иосифу и Станиславу Лисовским и Давиду Кришковскому... / Я. Л. Намысловский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 79–80.

326. Бобла, И. М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси : пособие / И. М. Бобла, И. Ю. Макавичик. – Минск : БГПУ, 2010. – 180 с.

327. Вопросы истории школы и педагогики : сб. ст. / редкол.: Н. И. Гурский [и др.]. – Минск : Нар. асвета, 1972. – 238 с.

328. Билевич, Т. Философия рациональная, натуральная и моральная в трех частях / Т. Билевич // Памятники философской мысли Белоруссии

XVII – первой половины XVIII в. / В. В. Дубровский [и др.]. – Минск, 1991. – С. 156–162.

329. Метельская, Н. Современники / Н. Метельская. – М. : Палей-Мишин, 2002. – 457 с.

330. Снядецкий, Я. Из письма И. Бродовскому, 18 марта 1814 г. / Я. Снядецкий // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 163–165.

331. Якуб Колас: да 80-годдзя з дня нараджэння: бібліяграфічны даведнік / Дзярж. б-ка БССР імя У. І. Леніна, Літ. музей Якуба Коласа АН БССР ; склад.: Н. Б. Ватацы [і інш.]. – Мінск : Дзярж. бібл. БССР імя У. І. Леніна, 1962. – 186 с.

332. Купала, Я. Збор твораў : у 7 т. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – Т. 7. – 694 с.

333. Торхова, А. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: методологический аспект / А. В. Торхова. – Минск : БГПУ, 2003. – 103 с.

334. Торхова, А. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект / А. В. Торхова. – Минск : БГПУ, 2004. – 141 с.

335. Торхова, А. В. Антропологические аспекты педагогического образования / А. В. Торхова // Весці БДПУ. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2014. – № 1. – С. 24–28.

336. Тарантей, В. П. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования / В. П. Тарантей [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 157 с.

337. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.

338. Эмесский, Н. О природе человека / Н. Эмесский ; пер. с греч. Ф. С. Владимирского. – М. : Канон+ ОИ «Реабилитация», 2011. – 464 с.

339. Златоуст, Иоанн. О воспитании / Иоанн Златоуст. – М. : Паломник, 1990. – 903 с.

340. Порецкий, Я. И. Ивьевский педагог Ян Лициний Намысловский / Я. И. Порецкий // Беларуская літаратура. – 1983. – Вып. II. – С. 169–190.

341. Orichovius, St. Funere Sigismundi Jagellonis Poloniae regis Stanislai Orichovii Rutheni / St. Orichovius // Orationes clarorum virorum hominum, vel honoris officiique causa ad principes, vel in funere de virtutibus eorum habitae. – Venezia : In academia Veneta, MDLIX. – P. 75–100.

342. Соколов, В. В. Пантеизм / В. В. Соколов // Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М., 1989. – С. 459–460.

343. Ничик, В. М. Из истории отечественной философии конца XVII – начала XVIII в. / В. М. Ничик. – Киев : Наук. думка, 1978. – 298 с.
344. Сокал, С. Ф. Алізароўскі А. / С. Ф. Сокал // Мысліцелі і асветнікі Беларусі (X–XIX стагоддзі) : энцыкл. давед. / склад. Г. А. Маслыка ; гал. рэд. Б. І. Сачанка. – Мінск, 1995. – С. 169–170.
345. Галятовський, І. Наука, альбо способ зложення казання / І. Галятовський // Українська література XVII ст.: синкретична писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / ред. О. В. Мишанич. – Киев : Наук. думка, 1987. – С. 108–133.
346. Транквіліён-Стаўравецкі, К. Люстра багаслоўя / К. Транквіліён-Стаўравецкі ; перакл. І. Саверчанка // Старажытная беларуская літаратура (XII–XVII стст.) / уклад., прадм., камент. І. Саверчанкі. – Мінск : Кнігазбор, 2007. – С. 409–424.
347. Ивин, А. А. Основы социальной философии : учеб. пособие / А. А. Ивин. – М. : Высш. шк., 2005. – 440 с.
348. Dobszewicz, B. Placita recentiorum philosophorum explanata: nec non phaenomenis physicis, demonstrationibus mathematicis, resolutionibus problematum, observationibus, ac experimentis / B. Dobszewicz. – Wilno : Typis S. R. M. Academicis Societatis Jesu, 1760. – 476 с.
349. Ждановский, А. П. Проблема социо-природных отношений в белорусской философской традиции / А. П. Ждановский // Антология экологической мысли. Восточные славяне / науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск, 2003. – С. 133–139.
350. Голубева, Л. Л. И. Стройновский / Л. Л. Голубева // Белорусская юридическая энциклопедия : в 4 т. – П.-С. – Минск, 2010. – Т. 3. – С. 583–584.
351. Национальная культура в контексте социокультурных трансформаций / М. И. Веренич [и др.] ; науч. ред. В. А. Максимович. – Минск : Беларус. навука, 2021. – 456 с.
352. Вентцель, К. Н. Заметки о космическом воспитании / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание : сб. избр. тр. / сост. Л. Д. Филоненко. – М., 1993. – 170 с.
353. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в системе педагогических взглядов Ф. А. Кудринского / Г. В. Болбас // Веснік адукацыі. – 2024. – № 2. – С. 20–27.
354. Педагогика : учеб. пособие : в 3 кн. / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – Кн. 3 : Теория и технологии воспитания. – 463 с.
355. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в педагогической мысли Древней Руси: содержательно-целевой аспект / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 9. – С. 92–101.
356. Болбас, Г. У. Прыродазгоднае выхаванне ў духоўнай спадчыне Кірылы Тураўскага і Клімента Смяляціча / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 10. – С. 28–33.

357. Левшун, Л. В. История восточнославянского книжного слова XI–XVII веков / Л. В. Левшун. – Минск : Экономпресс, 2001. – 351 с.
358. Введение христианства на Руси / отв. ред. А. Д. Сухов ; Ин-т философии АН СССР. – М. : Мысль, 1987. – 302 с.
359. Баниже, О. Н. Средневековая телесность и средневековая рациональность / О. Н. Баниже // Культурологический журнал. – 2016. – № 1 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/srednevekovaya-telesnost-i-srednevekovaya-ratsionalnost> (дата обращения: 15.04.2023).
360. Гусоўскі, М. Песня пра зубра : на лац., бел., рус. мовах / М. Гусоўскі ; пер. на бел. мову Я. Семяжона ; пер. на рус. мову Я. Парэцкага, Я. Семяжона. – Мінск : Маст. літ., 1980. – 192 с.
361. Полоцкий, С. Слово к православному и христоименитому запорожскому воинству / С. Полоцкий // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 254.
362. Полоцкий, С. Мысль / С. Полоцкий // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 259.
363. Сакович, К. Трактат про душу, написаний велебним отцем Касіянм Саковичем / К. Сакович // Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – поч. XVIII ст.): тексти і дослідження / В. Т. Береговий. – Киев : Наук. думка, 1988. – С. 443–512.
364. Летурно, Ш. Эволюція виховання у різних людських расах / Ш. Летурно. – СПб. : Тип. т-ва «Нар. польза», 1900. – 499 с.
365. Рысинский, С. О сущности человека / С. Рысинский // Соломон Рысинский: Solomo Pantherus Zeukorussus. Конец XVI – начала XVII в. / Я. И. Порецкий. – Минск, 1983. – С. 24.
366. Литвин, М. Десять отрывков разнообразного исторического содержания (из сочинения) Михалона Литвина «О нравах татар, литовцев и москвитян» / М. Литвин ; пер. С. Д. Шестакова // Архив историко-юридических сведений, относящихся до России : в 3 кн. / Н. Калачов. – М., 1854. – Кн. 2, пол. 2. Отд. 5. С. I–VIII. – С. 1–78.
367. Сакович, К. Арістотелівські проблеми або питання про природу людини з додатком передмов весільних і похоронних обрядів, складених Каллістом Саковичем / К. Сакович // Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – поч. XVIII ст.): тексти і дослідження / В. Т. Береговий. – Киев : Наук. думка, 1988. – С. 337–442.
368. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі ; пер. з лац. Ул. Шатона ; прадм. А. Жлуткі. – Мінск : Беларус. гуманіт. адукац. культ. цэнтр, 1994. – 48 с.

369. Намысловский, Я. Л. Сентенции / Я. Л. Намысловский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Акад. пед. наук СССР ; сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев ; редкол.: М. А. Лазарук (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 80–88.

370. Славинецкий, Е. Гражданство обычаев детских / Е. Славинецкий // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Акад. пед. наук СССР ; сост.: С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров ; редкол.: С. Ф. Егоров [и др.]. – М., 1985. – С. 314–330.

371. Полоцкий, С. Воздержание / С. Полоцкий // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избранные произведения XVI – начала XIX в. / АН БССР, Ин-т философии ; под общ. ред. В. А. Сербента. – Минск, 1962. – С. 243.

372. Колас, Я. Собрание сочинений : в 4-х т. / Я. Колас. – М. : Гос. изд-во худ. литературы, 1952. – Т. 4. – 706 с.

373. Колас, Я. Збор твораў : у 12 т. / Я. Колас. – Минск : Дзяржвыд БССР, 1962. – Т. 4. – 558 с.

374. Болбас, Г. У. Прыродазгоднае выхаванне: педагагічныя пошукі Я. Коласа і Я. Купалы / Г. У. Болбас // Народная асвета. – 2023. – № 5. – С. 83–86.

375. Колас, Я. З вёскі / Я. Колас // Наша ніва. – 1914. – № 14. – С. 1–4.

376. Колас, Я. Задачы савецкай школы / Я. Колас // Збор твораў : у 14 т. / Я. Колас. – Минск, 1976. – Т. 12. – С. 39–42.

377. Беларускія пісьменнікі (1917–1990) : даведнік / склад.: А. К. Гардзіцкі. – Минск : Маст. літ., 1994. – 652 с.

378. Лазарук, М. А. Педагагічная спадчына Якуба Коласа / М. А. Лазарук // Разам з народамі : матэрыялы юбілейных навук. сесій АН БССР, прысвеч. 100-годдзю з дня нараджэння Я. Купалы і Я. Коласа / АН БССР ; пад рэд. І. Я. Навуменкі. – Минск, 1983. – С. 124–135.

379. Цамблак, Григорий. Слово на Вознесение Иисуса Христа / Григорий Цамблак // НБ Беларуси, ОР и старопечатных книг. № 214. – Торжественник, 18 в. – Лл. 304–309.

380. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах : учеб. пособие / В. Г. Безрогов [и др.] ; под общ. ред. Т. Н. Матулис. – М. : РОУ, 1996. – 416 с.

381. Макарий Египетский. Наставления о христианской жизни / Макарий Египетский. – М. : Срет. монастырь и др., 1998. – 222 с.

382. Из «Физиолога» // Златоструй. Древняя Русь. X–XIII вв. / сост.: А. Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова. – М., 1990. – С. 291–296.

383. Аргамаков, А. П. Проект учреждения полковых школ для детей офицерских и классных чинов как начало реформы режима кадетских корпусов. (К столетнему юбилею Суворова) / А. П. Аргамаков. – Витебск : Губерн. типолитограф., 1900. – 28 с.

384. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Соврем. гуманитар. ин-т, 2001. – 211 с.
385. Жук, О. Л. Активные методы воспитания / О. Л. Жук // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. – Минск, 2015. – Т. 1. – С. 123.
386. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
387. Григальчик, Е. К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, И. И. Губаревич, С. В. Петрусев. – БИП-С : Минск, 2003. – 182 с.
388. Czechowic, M. Rozmowy chrystyjanskie. Rozmowa XII / M. Czechowic // Literatura arianska w Polsce XVI wieku : antologia / A. Linda ; Polska Akademia Nauk, Instytut filozofii i socjologii. – Warszawa, 1959. – S. 60–120.
389. Болбас, Г. У. Педагагічныя ідэі Анджэя Фрыч-Маджэўскага / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 6. – С. 54–63.
390. Колас, Я. Другое чытанне для дзяцей беларусаў / Я. Колас // Беларуская палічка. – URL: http://knihi.com/Jakub_Kolas/Druhoje_cytannie_dla_dziaciej_bielarusau.html#2 (дата обращения: 23.11.2022).
391. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 2013. – 271 с.
392. Депенчук, Л. П. Преемственность в развитии естествознания / Л. П. Депенчук. – Киев : Наук. думка, 1988. – 127 с.
393. Баллер, Э. А. Преемственность в развитии культуры / Э. А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – 249 с.
394. Зеленков, А. И. Принцип отрицания в философии и науке / А. И. Зеленков. – Минск : БГУ, 1981. – 176 с.
395. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
396. Флиер, А. Я. Избранные работы по теории культуры / А. Я. Флиер. – М. : Согласие, 2014. – 560 с.
397. Колядко, И. Н. Инновационный потенциал культурной традиции в социальной динамике / И. Н. Колядко // Национальная культура в контексте социальных трансформаций / М. И. Веренич [и др.] ; науч. ред. В. А. Максимович. – Минск : Беларус. навука, 2021. – С. 89–96.
398. Зеленков, А. И. Социокультурный статус традиций и их роль в динамике науки / А. И. Зеленков // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 3, Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Права. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
399. Колядко, И. Н. Культурная традиция как фактор устойчивого развития в эпоху глобальной нестабильности / И. Н. Колядко // Журнал

Белорусского государственного университета. Серия: Философия. Психология. – 2017. – № 3. – С. 28–34.

400. Дудчик, А. Ю. Трансфер европейских идей как фактор динамики белорусской философской мысли в «долгом XIX веке» / А. Ю. Дудчик // «Долгий XIX век» в истории Беларуси и Восточной Европы: исследования по Новой и Новейшей истории : сб. науч. тр. / редкол.: И. А. Марзалюк (пред.) [и др.]. – Минск, 2018. – Вып. 2 – С. 121–126.

401. Espagne, M. Les transferts culturels franco-allemands / M. Espagne. – Paris : Presses universitaires de France, 1999. – 314 с.

402. Лобачева, Д. В. Культурный трансфер: определение, структура, роль в системе литературных взаимодействий / Д. В. Лобачева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 8. – С. 23–27.

403. Пантин, В. И. Философия исторического прогнозирования: ритмы истории и перспективы мирового развития в первой половине XXI века / В. И. Пантин, В. В. Лапкин. – Дубна : Феникс+, 2006. – 448 с.

404. Можейко, М. А. Белорусское искусство как диалог человека с природным миром / М. А. Можейко // Антология экологической мысли. Восточные славяне / науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск, 2003. – С. 210–219.

405. Торхова, А. В. Особенности развития педагогической науки в современной Беларуси / А. В. Торхова // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 34–38.

406. Позняк, А. В. Педагогическая профилизация образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Позняк Александра Валентиновна ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2020. – 275 л.

407. Зеленков, А. И. Перспективы глобализации современного эко-сознания и этнонациональные традиции / А. И. Зеленков // Антология экологической мысли. Восточные славяне / науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск, 2003. – С. 559–661.

408. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года, от 4 февраля 2020 г. № 3 // Министерство экономики Республики Беларусь. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR/NSUR-2035.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).

409. Закон Республики Беларусь, от 14 января 2022 г. № 154-З Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 19.10.2022).

410. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы, от 13.05.2021 № 366 // БГПУ им. М. Танка. – URL: <https://kluster.bspu.by/wp-content/uploads/2021/09/Концепция-развития-ПО-и-План-мероприятий-2021-2025.pdf> (дата обращения: 19.12.2023).

411. Болбас, Г. В. Природосообразная модель подготовки учителей к осуществлению этнокультурного образования / Г. В. Болбас // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 1. – С. 72–78.

Публикации автора по данной теме

Монографии

1. Болбас, Г. В. Принцип природосообразности воспитания в историко-педагогическом наследии Беларуси XVI–XVII вв. / Г. В. Болбас. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2022. – 180 с.

2. Болбас, Г. В. Природосообразность основ воспитания в народной педагогике белорусов / Г. В. Болбас // Этнопедагогические ориентиры в поликультурной образовательной среде : электронное издание / отв. ред. С. Л. Михеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 18–41.

Статьи в научных изданиях

3. Болбас, Г. В. Метод наказания в истории педагогики Беларуси эпохи Возрождения / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 3. – С. 73–75.

4. Болбас, Г. В. Профессия учителя в Беларуси эпохи Возрождения / Г. В. Болбас // Народная асвета. – 2010. – № 3. – С. 3–7.

5. Болбас, Г. В. Социально-педагогические идеи в Беларуси XVI–XVII вв. / Г. В. Болбас // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2010. – № 12 (118). – С. 22–26.

6. Болбас, Г. В. Принцип природосообразности воспитания: историко-теоретический аспект / Г. В. Болбас // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 1. – С. 56–63.

7. Болбас, Г. В. Природосообразное совершенствование личности в педагогической мысли и просвещении Беларуси XVI–XVII веков / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 2. – С. 53–58.

8. Болбас, Г. В. Исторические предпосылки развития принципа природосообразности воспитания в Беларуси эпохи Возрождения / Г. В. Болбас // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2011. – № 3 (32). – С. 66–69.

9. Болбас, Г. В. Идеи здоровьесбережения в истории педагогики Беларуси / Г. В. Болбас // Народная асвета. – 2011. – № 6. – С. 22–25.

10. Болбас, Г. У. Прынцыпы прыродазгоднасці ў тэорыі і практыцы выхавання Беларусі канца XVI–XVII ст. / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 11. – С. 64–70.

11. Болбас, Г. В. Философско-педагогическая сущность принципа природосообразности воспитания / Г. В. Болбас // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3 (66). – С. 133–136.

12. Болбас, Г. В. Источники развития принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли и просвещении Беларуси в XVI–XVII вв. / Г. В. Болбас // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2012. – № 4 (36). – С. 51–55.
13. Болбас, Г. У. Прынцып прыродазгоднасці выхавання: тэндэнцыі і спецыфіка развіцця ў адукацыі і педагагічнай думцы Беларусі (XVI–XVII стст.) / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 6. – С. 62–66.
14. Болбас, Г. У. Педагагічныя ідэі Анджэя Фрыч-Маджэўскага / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 6. – С. 54–63.
15. Болбас, Г. В. Периодизация развития принципа природосообразности воспитания в Беларуси XVI–XVII вв. / Г. В. Болбас // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2016. – № 2 (48). – С. 68–73.
16. Болбас, Г. В. История педагогики в системе педагогического знания / Г. В. Болбас, В. С. Болбас // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 3. – С. 8–15.
17. Болбас, Г. В. Историко-педагогическая подготовка будущих учителей / Г. В. Болбас, В. С. Болбас // Веснік адукацыі. – 2020. – № 12 – С. 13–19.
18. Болбас, Г. В. Историко-педагогическое знание в содержании педагогического образования / Г. В. Болбас, В. С. Болбас // Педагогическая наука и образование. – 2021. – № 1. – С. 16–22.
19. Болбас, Г. У. Метадалогія навуковай і практычнай педагагічнай дзейнасці / Г. У. Болбас, В. С. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 3. – С. 3–11.
20. Болбас, Г. У. Прыродазгоднае выхаванне ў духоўнай спадчыне Кірылы Тураўскага і Клімента Смяляціча / Г. У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 10. – С. 28–33.
21. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в педагогическом наследии Ф. Бохвица / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 4. – С. 73–79.
22. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание как феномен народной педагогики белорусов / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 5. – С. 116–123.
23. Болбас, Г. В. Идеи природосообразного воспитания в философско-педагогических взглядах Я. Снядецкого / Г. В. Болбас // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 50 (69). – С. 9–15.
24. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в системе педагогического знания / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 12. – С. 71–78.

25. Болбас, Г. В. Педагогика в контексте современного научного дискурса / Г. В. Болбас // Образование и общество. – 2022. – № 6 (137). – С. 3–10.

26. Болбас, Г. В. Идеи природосообразного воспитания А. Снядецкого в педагогической мысли Беларуси эпохи Просвещения / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 5. – С. 100–107.

27. Болбас, Г. У. Прыродазгоднае выхаванне: педагагічныя пошукі Я. Коласа і Я. Купалы / Г. У. Болбас // Народная асвета. – 2023. – № 5. – С. 83–86.

28. Болбас, Г. В. Природосообразная модель подготовки учителей к осуществлению этнокультурного образования / Г. В. Болбас // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 1. – С. 72–78.

29. Болбас, Г. В. Историко-педагогическое и общенаучное измерения природосообразного воспитания / Г. В. Болбас // Вестник Удмуртского университета. – 2023. – Серия: Философия. Психология. Педагогика. – Т. 33, вып. 3. – С. 268–275.

30. Bolbas, G. V. Nature-conforming education as a scientific phenomenon / G. V. Bolbas // Образование и воспитание. – 2024. – № 21. – С. 49–65. – URL: <https://zbornikradova.uf-pz.net/wp-content/uploads/2024/07/3.-rad-O-i-V-ZBORNIK-RADOVA-21-24.pdf> (дата обращения: 24.09.2024).

31. Болбас, Г. В. Рецепция идей природосообразного воспитания К. Д. Ушинского в педагогической мысли Беларуси / Г. В. Болбас // Народное образование. – 2023. – № 5. – С. 64–68.

32. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в системе педагогических взглядов Ф. А. Кудринского / Г. В. Болбас // Веснік адукацыі. 2024. – № 2. – С. 20–27.

33. Болбас, Г. В. Статические факторы генезиса теоретических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. / Г. В. Болбас // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2024. – № 3 (63). – С. 18–24.

34. Болбас, Г. В. Теоретико-мировоззренческие источники развития идей природосообразного воспитания в Беларуси XVIII – начала XXI в. / Г. В. Болбас // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 95–102.

35. Болбас, Г. В. Периодизация развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI века / Г. В. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 8. – С. 44–50.

36. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в педагогической мысли Древней Руси: содержательно-целевой аспект / Г. В. Болбас // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 9. – С. 92–101.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тезаурус

Природосообразное воспитание – направление педагогической теории и практики, основанное на безусловном приоритете гармонизации отношений человека со средой его жизнедеятельности через глубокое познание и следование законам окружающей природы и социобиодуховной природы человека.

Универсум – природа как объект философского и научного познания; единораздельная структура, совмещающая в себе особенности единого целого, цельности и множественного разнообразия, раздельности.

Видовая природа человека – свойства, отличающие человека от всего животного мира и проявляющиеся в его социальности, наличии мышления, сознания и др.

Родовая природа человека – система универсальных нетелесных и надтелесных свойств, определяющих образ жизни «человека вообще», находит свое выражение в свободе, творчестве и созидании, стремлении к высшему началу.

Групповая природа человека – сущность человека как социального существа, проявляющаяся через его принадлежность к той или иной общности или группе, например, возрастной, гендерной, социальной, и этнической и др.

Индивидуальная природа человека – уникальное и неповторимое своеобразие проявлений отдельного человека, отличающее его от других людей.

Теоретико-методологические основы природосообразного воспитания – это совокупность мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования конститутивно-регулятивных, ценностно-целевых и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания как научного феномена.

Генезис – детерминированный взаимодействием различных факторов и проходящий в своем развитии определенные стадии процесс эволюции явлений, взглядов, учений, характеризующийся появлением истоков, возникновением предпосылок нового в недрах старого, что приводит к зарождению, качественному приращению и становлению нового явления, взгляда, идеи.

Генезис теоретико-методологических основ природосообразного воспитания – процесс возникновения, формирования и развития мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования конститутивно-регулятивных, ценностно-целевых и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания.

Теоретико-мировоззренческие источники генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания – движущая сила и наиболее глубокая причина развития педагогического феномена, представленная философскими и педагогическими идеями и теориями, а также социально-историческими явлениями и процессами, определяющими различные представления о человеке и окружающем мире, необходимости опоры в формировании личности на законы их природы.

Факторы генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания – целостная система детерминант, охватывающих различные сферы жизни белорусского народа и этноса, особенности его психического склада и естественных условий бытия.

Периодизация – методологический инструмент, позволяющий систематизировать педагогические идеи, структурировать их историческое время и представить процесс развития через деление на временные промежутки, отражающие качественные состояния изучаемого явления.

Критерий периодизации – основание для выявления периодов развития педагогического явления или процесса, упрощающий многолинейность и многофакторность исторического процесса.

Тенденции развития – устойчивые направления, проявляющиеся на каждом этапе развития педагогического знания в условиях определенного ряда факторов.

Историко-педагогический процесс – элемент историко-культурного процесса, представленный синкретическим единством развития педагогической мысли и практики образования.

Историко-педагогическое знание – педагогическое знание, рассматриваемое в структуре и в контексте историко-педагогического процесса.

Педагогическая мысль – совокупность представлений, взглядов, идей, знаний, гипотез о воспитании, обучении, образовании, существующих в обществе на уровне обыденного и теоретического сознания, в системе повседневных, религиозных, философских, идеологических, научных воззрений.

Педагогическая идея – продукт мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества; когнитивная целостность определенной совокупности педагогических взглядов, понятий и представлений.

История педагогических идей (как предмет историко-педагогического исследования) – изучение становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда

в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

Преемственность – связь между различными этапами или ступенями как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе из одного состояния в другое.

Трансфер – механизм восприятия, заимствования и переноса педагогических идей из одной культуры в другую, включающий активную деятельность по их выбору, переводу, интерпретации и т. п.

Историческое прогнозирование – процесс выявления и анализа наиболее существенных тенденций общественного развития, которые действуют не только в прошлом, но и в настоящем, и, скорее всего, будут действовать в тот период будущего, к которому относится данный прогноз.

МГПУ им. И.П. Шамаркина

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Материалы к изучению истории природосообразного воспитания в педагогической мысли Беларуси

**Станислав Стащиц «Размышления над жизнью Яна Замойского,
канцлера и великого коронного гетмана, применительно
к нынешнему состоянию Польской республики»**

Раздел I Образование

<...>

Каждый организатор образования должен в первую очередь познать, чем является человек по своей природе и чем должен стать благодаря воспитанию. И только после этого он должен составить правила воспитания: подобным образом искусный ремесленник сначала знакомится с материалом, а потом, когда решит, что должен из него делать, он приготовит орудия для своей работы.

Человек, рождаясь, ничего не знает и ни о чём не мыслит. Он способен лишь ощущать: он избегает того, что причиняет боль, и ищет то, что ему приятно или что поддерживает его жизнь. Он не имеет никакого врождённого знания; все ощущения он получает через органы чувств. Человек имеет память. Он имеет в большей или в меньшей степени способность сравнивать между собой свои впечатления и свои представления. Благодаря сравнению впечатлений создаются представления; сравнение же представлений создаёт мысль. Таким образом, только человеческое тело является источником мысли.

Вот все прирождённые свойства здорового человека. Таким образом, человек до воспитания имеет две вещи: душу и тело. Люди от природы не являются ни злыми, ни добрыми. Они мыслят в зависимости от ощущений, которые получает их ум. Как они мыслят, так они и действуют. Воспитание учит их мыслить; воспитание может сделать их злыми или добрыми.

Из этих свойств вытекает также и то, что человек неизменно стремится избежать страданий и сохранить жизнь – или, как мы обычно говорим, неизменно стремится к счастью.

Воспитание не может уничтожить в человеке этого стремления. Но оно изменяет его цель. Воспитание даёт имена всем человеческим бедствиям и радостям. Оно так нас изменяет, что действительное наше несчастье мы начинаем принимать за счастье.

Но что же мы назовём действительным счастьем человека? Отбросим предрассудки, задумаемся над самими собой, и все мы в один голос ответим: *удовлетворение первых жизненных потребностей, здоровье и покой.*

Только эти три вещи составляют действительное счастье человека. Все другие роды счастья являются мнимыми и вымышленными. Поэтому они нас не успокаивают. Человек, желая быть счастливым, стал несчастным. Он искал вдали от себя то счастье, которое находится только в нём самом. Создавая новые роды счастья, он увеличивал своё несчастье, ибо, чем больше он узнавал, тем больше он нуждался. Чем больше он нуждался, тем больше он желал, тем больше разгорались его страсти и тем больше он терял спокойствие. Отсюда родилось множество наук, бесконечное количество искусств и ремёсел, множество законов, трудности, связанные с образованием правительств (потребность в деспотизме).

Первой целью хорошего воспитания должно быть истинное счастье человека. Я не говорю, что нам необходимо пренебречь другими, иллюзорными родами счастья, поскольку они для нас стали в такой степени необходимыми, что без них мы стали бы поистине несчастными. Но я хотел бы, чтобы воспитание сделало людей более равнодушными к ним.

Так как упомянутое счастье человека-гражданина неотделимо от счастья всего общества; так как счастье общества вытекает из полезности всех его членов, то целью государственного воспитания должна быть полезность гражданина. Рассмотрим средства, ведущие к этой цели.

Различные формы государственного устройства дают различные способы достижения счастья, ибо они требуют разной полезности от гражданина. Поэтому в каждом государстве воспитание необходимо должно быть приспособлено к его форме управления.

Задумаемся над тем, каким должно быть воспитание в республиках, чтобы человек был в них полезным и счастливым. Всё в этом мире связано между собой. Бытие каждого предмета в данный момент должно быть приведено в соответствие с бытием всех созданий, сосуществующих с ним. Человек не может перестать быть самим собой. Внутреннее счастье его зависит от одних предметов в меньшей степени, от других предметов – в большей степени.

На этом различном отношении человека к предметам основывается классификация его знаний. В первую очередь он должен знать всё то, что относится непосредственно к сохранению его жизни, т. е. то, что относится к предметам, удовлетворяющим его необходимые потребности. Лишь позже он познаёт предметы, которые косвенно дают счастье, т. е. предметы, доставляющие удобства. То же, что связано с ним меньше всего, т. е. знания, в большей или меньшей степени нужные для укрепления души, но не нужные для тела, должны быть совершенно опущены при государственном воспитании. Нельзя позволить каждому тратить своё время на разрешение этих вопросов.

А так как человеку скорее всего может нанести вред человек, то, согласно естественному порядку вещей, воспитание должно в первую очередь познакомить гражданина с теми людьми, с которыми он должен жить. Эту науку я называю *моральной*.

Моральная наука занимает первое место среди всех наук. Она должна объяснять ребёнку, когда в нём достаточно разовьётся разум, отношения человека-гражданина к самому себе, к другим согражданам, ко всему обществу и к богу. Эта наука самым ясным образом должна внушать юноше, что человек должен сам всё делать для себя и никто другой ничего не должен делать для него, что только уступка другому части того, что принадлежит тебе, создаёт взаимные обязательства; что человек сам должен заботиться о своём благе; что первой обязанностью человека является труд; что только благодаря труду он становится полезным гражданином; что в любом виде праздность делает человека вредным и для себя и для других.

Второй обязанностью человека является соблюдение законов страны. Пусть в юности каждый убеждается на своём опыте, что он равен любому другому гражданину и что вследствие этого он не имеет права вредить никому из граждан. И хотя общество не обязывает человека увеличивать счастье его соседа, однако, когда гражданин улучшает участь других, уделяя им часть своей собственности или же помогая им своим трудом, даже во вред себе самому, тогда он становится добродетельным гражданином: его ожидают награда и слава. Чем большее количество людей он делает своим поступком счастливыми, тем он добродетельнее. Самая высшая добродетель — увеличить благо всех сограждан.

Далее правила той же моральной науки должны объяснять, что общество представляет собою единое моральное существо, членами которого являются граждане. Вследствие этого истинное благо каждого ничем не отличается от блага всего общества. Вследствие этого в каждом обществе все граждане связаны между собой так, что ни один не может нанести вред другому, не вредя этим всему обществу и не нанося ущерба самому себе. Эта последняя связь должна лечь в основу моральной науки.

Мораль, господствовавшая до сих пор, была скудной и бесплодной. Ибо она не объясняла этих связей. Она указывала человеку счастье, которого он не знал, но не открывала ему источников тех несчастий, которые он терпел. Правила внутригосударственной экономики должны стать действенными правилами взаимоотношений и гражданской морали.

Я раз навсегда заявляю: природа человека явственно указывает, что *при его воспитании теории всех наук должны быть связаны с опытом*. Мы напрасно мучаем детей, когда учим их тому, чего они не могут применить на практике. Вследствие этого все те науки, которые не основаны ещё на опыте, должны быть опущены при общественном образовании; им следует обучать только особенно способных учеников. [...]

Подкреплением моральной науки является *история страны*. Каждый гражданин должен знать её в первую очередь. Ребёнок, который в первый раз открывает свои глаза, не должен видеть ничего другого, кроме родины, ради которой в случае необходимости он должен будет пожертвовать своей жизнью. Пусть первой книжкой, которую он получит, будет история тех людей, с которыми ему придётся жить. Он мало чувствителен и глух к участи ассирийцев и мидян, с которыми он совершенно не связан; но рассказы о своих прадедах, о своём отце он будет слушать с живым интересом, и они всегда будут милы ему. Порочным является такое образование, при котором в первую очередь преподают историю отдалённых времён и стран. Мы, поляки, должны признать, к своему стыду, что меньше всего мы знаем самих себя. Даже матери, которые воспитывают самых выдающихся наших граждан, не знают истории своего народа. Дети, следуя их наставлениям, умеют хорошо рассказать о несправедливых грабежах Людовика XIV, умеют перечислить и назвать по именам всех любовниц Людовика XV. Молодые души, сбитые с толку историями тех государств, в которых они никогда не будут жить, и не «знающие той страны, в которой они должны жить, ещё в юности начинают мучиться пустыми желаниями: они желают быть в тех странах, которые им известны. Когда они вырастут, они уже не будут любить своего дома; они будут скучать в своей собственной стране, которой не знают. Они будут тосковать по тому, о чём больше всего слышали. Неблагодарные родители! Не показывайте ребёнку той игрушки, которую ему нельзя дать, – он расплатится.

Как, например, будет решать участь своего отечества гражданин, выбранный сенатором, министром или депутатом законодательной палаты, если ему приходилось думать только о Франции, а состояния Польши он не знает. Он только тогда начнёт учиться, когда нужно будет приступить к труду.

Такова природа человека; для того, чтобы быть счастливым, ему надо в первую очередь познакомиться с тем, что делается вокруг него. Ему прежде всего надо познакомиться с *историей отечества*. Гражданин, первыми и самыми живыми представлениями которого будут представления об отечестве, будет о нём чаще думать и полюбит его больше. Затем необходимо учиться истории соседних государств, т. е. тех, которые соприкасаются с нашей собственной страной, и уже в самом конце можно изучать (и то не обязательно всем) историю отдалённых времён и народов.

Однако, подобно тому, как в воспитании первой наукой является моральная наука, так в моральной науке основой всего должна быть *религия*. Она показывает человеку, какое отношение он имеет к богу. Она одна только внушает каждому, даже тому, кто сильнее человеческих законов, страх перед наказанием за вред, нанесённый людям, за сопротивление и неподчинение предвечным решениям бога.

Необходимо, чтобы человек, получая познания о людях, с которыми он должен будет жить, вместе с тем получил познания и о земле, которая его питает, об её плодах и о животных, которые на ней живут. Вследствие этого вместе с *моральной наукой* необходимо учить людей *географии страны, истории страны, естественной истории их уезда, арифметике, геометрии, и при этом экспериментальным путём*. Все эти знания необходимы для счастья каждого гражданина, вследствие чего всем этим наукам следует обучать в начальных и самых всеобщих школах страны.

Так как сейчас человек не использует непосредственно для одежды и питания плодов земли в том виде, как она их производит, то дальнейшее *образование* гражданина должно научить его тому, как увеличивать богатство своей страны, улучшать её плоды, как пользоваться ими для своих нужд или для удобств и как защищать свою страну от нападений соседнего народа. Поэтому в школах второго рода следует учить *истории соседних стран, национальным законам, красноречию и экономической науке*, обучаясь которым молодой ум не только привыкнет сравнивать расход с доходом, но и поймёт источник всех богатств страны, узнает взаимоотношения и потребности различных сословий; *естественной истории страны, химии* (применительно к нуждам отечественного сельского хозяйства); *экспериментальной физике, элементарной хирургии и математике*, – при этом следует обучать не только теории этой науки, но и применению её к *военной и гражданской архитектуре и к механике*.

К этому же роду школ – если бы Речи Посполитой удалось найти для этого средства – относилась бы и школа кустарных промыслов и ремёсел.

В третьем и высшем роде школ можно преподавать все те науки, для усвоения и усовершенствования которых необходимо иметь воображение и сметливость. Эти науки должны преподаваться в полном объёме, со всей теорией. Однако необходимо насколько возможно связывать их с практикой, опасаясь пуще всякой заразы духа систематизации, не связанной с опытом. *Всеобщая история, всеобщее право, политика* в общих чертах, *стихосложение, астрономия, естественная история, химия, физика и медицина* будут преподаваться в этих последних, весьма немногочисленных, главных школах. [...]

Я не упомянул *метафизики*, потому что эта наука наименее нужная. Человек не рождается для метафизики. Мы видели, что в нём нет ничего врождённого. Он до всего доходит посредством своих ощущений. Как же он узнает или какую пользу он получит от изучения тех предметов, которых он не может ни слышать, ни видеть, ни осязать? Если существовали такие люди, которые имели какое-либо представление об этих невидимых вещах, то они должны были обладать необыкновенным умом. Поэтому в общественном образовании эта наука должна быть запрещена. Я убеждён, что даже величайший метафизик не воспитает разума в обыкновенном человеке, а только сделает из него ханжу.

Теология, особенно же спекулятивная, должна быть совершенно отделена от общественного образования, ибо способ обучения теологии совершенно противоречит тому способу, каким мы познаём и исследуем природу. Теология только возвещает вечные истины, природа предписывает их искать. В теологии мы всё знаем, в науке о природе мы знаем мало. При получении знания о природе необходимо всё видеть, рассматривать, осязать и испытывать. В божественной же науке опыт приводит к заблуждению, а вера делает совершенным. Она испортила бы молодой разум. Пусть же теология вернётся в семинарии, как это было при первоначальной церкви. [...]

Древность едва знала душу; она упражняла только тело. При современном воспитании мы пренебрегаем телом и совершенствуем только душу. Вот почему наши прадеды, как злые, так и добрые, меньше нас знали, но были мужественными, здоровыми и сильными. Мы теперь не лучше их: правда, мы знаем больше вещей и поэтому нуждаемся в них больше, но зато мы гораздо слабее наших предков. [...]

Наступила пора пойти в воспитании по среднему пути, чтобы оно не было воспитанием одного только тела или одной только души, но всего человека. Лучше несколько пренебречь совершенством души, чтобы усовершенствовать способности тела. Будет более разумно, если время, предназначенное для получения скорее любопытных, чем нужных, сведений, будет употреблено для того, чтобы укрепить и развить тело, сделать его более ловким.

При общественном образовании мы должны в таком же порядке и с такой же тщательностью, какую мы соблюдаем при других науках, назначить учителей телесных упражнений, определив время и место для их ежедневных занятий; мало того, телесные упражнения должны считаться выше всех других наук. Одна только моральная наука нужнее их.

Телесные упражнения, как и все другие науки, должны быть приспособлены к будущему положению гражданина. Он одинаково отдаёт свою силу, как и свою волю, обществу. Свободный гражданин не только обязан всеми способами, дозволенными республикой, трудиться для удовлетворения своих нужд и стремиться к своему благу, но он должен также уметь побеждать, бить и поражать врагов своей страны. Единственной целью телесных упражнений в республиканском воспитании должно быть *военное искусство*.

Поэтому в первом роде школ кроме вышеупомянутых наук следует ещё применять *муштру* и обучать детей *военным упражнениям*. Во втором роде школ их следует обучать *верховой езде, тактике, строительству крепостей, их обороне и нападению* на них, связывая всегда теорию с практикой и совершенствуя все эти науки в поле во время развлечений. Но все эти развлечения молодых людей должны иметь известную цель,

связанную с обязанностями гражданина-рыцаря. После окончания воспитания родители не должны запрещать взрослым детям участвовать в малой охоте. Я говорю «в малой», ибо большая охота разрушает имущество и здоровье.

Таким образом, зная природу человека, учитывая обязанности гражданина, размышляя о теперешнем состоянии республик, окружённых со всех сторон хищными соседями, которые, не зная ни днём, ни ночью покоя, как это бывает со всеми тиранами, содержат несколько сот тысяч вооружённых бандитов для утверждения рабства в одних государствах или же для отнятия у других самого драгоценного украшения человечества – свободы, мы приходим к тому выводу, что образование, опасное для монархии, полезно для республик. В свободной стране рыцарские школы должны быть единой и всеобщей системой образования. Пусть школа гражданина будет вместе с тем и школой рыцаря. Каждый свободный гражданин по самой своей природе является вместе с тем и рыцарем или солдатом своей страны. Свобода никому не может передоверить своей защиты, не подвергаясь опасности погубить себя. [...]

Всякая система образования может существовать только под охраной правительства. Франция имеет плохую систему образования, ибо правительство не интересуется им, поручив его профессорам. Польша благодаря созданию Эдукационной комиссии избежала этой ошибки. Пусть нация с восхищением и благодарностью возьмёт себе в пример граждан, заседающих в этой комиссии, прославившихся своим трудолюбием, добродетелью и истинной (ибо бескорыстной) любовью к отечеству. Наше счастливое потомство – если только отвратительное насилие позволит хотя бы дышать несчастной Речи Посполитой – будет почитать и вспоминать этих мужей как первых творцов его счастья. [...]

Неосторожность, с которой мы принимаем всех без разбора иностранцев, в особенности же французов, – виною тому, что поляки так мало любят свой край. Эти легкомысленные люди, издеваясь над простой искренностью, насмехаясь над всем польским, делают отвратительную в глазах ребенка, воспитываемого ими, ту Речь Посполитую, гражданином которой он должен быть.

[...] Люди, ни к чему не пригодные, неспособные прокормить себя во Франции, приходят в Польшу портить ваших детей. Поляки! Вы имеете в своей стране несравненно более достойных людей, в нравственных качествах которых вы по крайней мере можете быть уверены. Они, если и не сделают ваших сыновей более умными, во всяком случае не испортят их. [...]

Молодёжь, ещё не укрепившая свой гражданский дух, ещё не имеющая устойчивого образа мыслей, выезжая за границу, быстро соблазняется тамошними обычаями и удобствами. Таким образом, польский гражданин возвращается в Польшу, где он должен жить и действовать по-польски,

с французскими мыслями. Эти выезды в чужие края стали теперь уже страстью у поляков. Каждый осуждает эти поездки, но каждый тоскует по заграничной жизни. Несчастные последствия этих странствований должны были бы нас образумить. Они изменили наше тело и одежду, дали нам другую душу и обычаи. И мы, переставая быть поляками, ещё удивляемся тому, что чужеземцы раздирают нашу землю.

После изобретения книгопечатания посещение чужих стран в целях образования стало менее необходимым. Оно могло быть полезно только двум родам людей: детям, которые, не имея возможности получать воспитания в своей стране, посылались в заграничные школы, и философам, которые, получив основательные знания в своей стране, выезжали в те государства, где больше всего процветают науки, для усовершенствования в науках и для приобретения новых знаний посредством опыта и наблюдения. В республиканских государствах никогда не следует разрешать детям выезжать в монархические страны и только изредка в республики. [...]

<...>

С. 102–111

Печ. по изд.: Стащиц, С. Размышления над жизнью Яна Замойского, канцлера и великого коронного гетмана, применительно к нынешнему состоянию Польской республики / С. Стащиц // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. — М., 1956. — Т. 1. — С. 101–135.

**Гуго Коллонтай «Физическо-моральный порядок,
или наука о правах и обязанностях человека, вытекающих из вечных,
неизменных и необходимых законов природы»**

Раздел II

***О естественных законах, которым подчинен
человек, о его правах и обязанностях,
которые вытекают из вышеназванных законов***

Человек подчинён законам природы, которые общи ему со всеми другими существами; но он имеет и *особые законы*, свойственные ему одному. По классификации предметов, воспринимаемых ощущениями, он принадлежит к разряду животных и подчинён законам, которые общи ему с *животными*; он подчинён и тем законам, которые общи ему с *растениями*; он подчинён, наконец, целиком или отчасти, тем законам, которым подчинены *все предметы*. И хотя вследствие недостаточного знакомства с проявлениями этих законов в действиях мы не знаем всех их, однако

замечаем посредством сравнения, что все существа соединены общими законами, как цепью, которая связывает все вещи в единый порядок, важными частями которого эти существа являются. Но если мы будем рассматривать вышеперечисленные законы, которым подчинены все предметы, познаваемые нами посредством наших ощущений, то мы будем наблюдать только физические законы; ибо отношения между этими предметами и человеком носят целиком *физический* характер. Но если мы будем разбирать законы, свойственные людям, то мы найдём, что одни из них носят *физический характер, а другие моральный*, так как отношения, которые существуют между одним человеком и другим, бывают *физическими и моральными*. Так, например, мы видим, что человек размножается подобно животным и растениям; он может так же свободно двигаться, как животные; он поддерживает свою жизнь посредством питания; он умирает подобно животным и растениям. В этом смысле всякий человек подчинён тем самым законам, которые общи ему с растениями и животными. Можно насчитать много таких законов, которые общи ему с неодушевлёнными телами.

Имеются, однако, другие физические законы, *свойственные только человеку*; такова, например, наша способность сообщать свои представления другим посредством речи, которая получает своё завершение благодаря тому, что сообщает мысленные представления. Природа снабдила человека для этого особыми орудиями, в которых она отказала другим животным. Это физический закон, который отличает нас от животных. Существует много других подобных законов, которые ведут к образованию признаков, отличающих человека от остальных животных. Но не это составляет предмет нашего исследования.

Мы считаем своей обязанностью отметить, что природа подчинила человека нравственным законам, которые связывают его таким же способом, как и физические законы, т. е. таким же постоянным, неизменным и необходимым способом. К этому роду законов относится закон, который мы называем способностью свободного действия (*liberum arbitrium*); он говорит о том, что мы действуем только согласно нашей воле, нашему выбору, нашему решению и не можем действовать иначе. Таким образом, всё, что мы делаем несвободно, не является собственно нашим действием, но результатом какой-то чуждой силы, которая находится вне нас. Этот закон существенно необходим для того, чтобы мы могли определить, является ли какое-либо действие нашим собственным или нет; из него вытекает подлинная оценка наших поступков, сознание того, выполнили ли мы свои обязанности или не выполнили их; ибо то, что не сделано нами свободно, не может рассматриваться и признаваться как наше собственное действие.

Мы не знаем, связаны ли и другие животные подобным нравственным законом или же все их действия, хотя они происходят от самопроизвольного

движения, подчинены, однако, одной лишь физической необходимости и лишены всякого выбора. Ибо отношения, которые существуют между нами и животными, будучи целиком физическими, не дают нам возможности обнаружить моральные законы животных. Метафизики, которые больше заняты своими фантазиями, чем поисками истины, создали представление, которое скорее способно обмануть наше любопытство, чем разрешить неясные вопросы. Они утверждают, что животные действуют посредством «инстинкта» (*instinctus*), особого закона, который свойствен только им. Но что же такое этот инстинкт? Чем он отличается от свободного действия? Этого мы не можем знать, ибо у нас нет отношений этого рода, а воображение может лишь обмануть, но не разрешить трудности. Мы поэтому предоставляем метафизикам заниматься этими исследованиями.

Придя к открытию моральных законов, которым природа подчинила человека тем же способом, каким она подчинила его физическим законам, мы должны спросить далее: чем отличаются физические законы от моральных? Внимательно рассматривая те и другие, мы замечаем, что физические законы относятся к нашему физическому бытию, моральные же законы относятся к нашим моральным поступкам. Благодаря физическим законам наш организм, пока мы живём, устроен так, что он может выполнять физические действия; благодаря моральным законам сила, действующая в нас, устроена так, что она может совершать нравственные действия. Оба эти рода законов одинаково нужны и необходимы, ибо без первых мы не могли бы жить и не были бы способны к физическим действиям, а без вторых мы не были бы способны к нравственным действиям.

Между моральными законами один из наиболее важных это тот, что человек рождается с известными правами, свойственными только ему; с ними связаны известные обязанности, составляющие как бы условия, при которых мы можем пользоваться своими правами.

Нужно дать ясное представление об этом законе для того, чтобы мы не смешали с ним прав и обязанностей, которые проистекают из него. А так как слова, употребляемые обычно в науках, являются знаками, благодаря которым мы различаем наши представления, то мы обратим на них всё наше внимание для того, чтобы ясно понять их и защитить себя от всякой ошибки.

Слово «закон» [*prawo*] в нашем языке соответствует латинскому слову «*lex*»; слово «право» [*należytość*] соответствует в нашем языке латинскому слову «*jus*»; слово «обязанность» [*powinność*] соответствует латинскому слову «*officium*»; разница между этими словами, посредством которых мы передаём наши понятия, совершенно ясна. Каждый поймёт их в том смысле, что он подчинён известному закону, что он имеет то или иное право, которым он может пользоваться, что он должен исполнять известную обязанность. Однако польские юристы употребляют слово «закон» во многих смыслах; следуя за ними, можно указать много представлений, связанных в нашем языке со словом «закон».

Поэтому «закон природы» можно было бы назвать в нашем языке «природным уставом», а «право» можно было бы назвать «природным законом» [prawem przyrodzonym], желая в особенности предупредить всякие споры, вытекающие из неясности слов, ибо в нашем языке мы очень часто употребляем слово «prawo» (закон) в смысле обоих латинских слов – «lex» и «jus»; мы, например, говорим: существует «закон» [prawo], который нас обязывает; мы также говорим: мы имеем «право» [prawo] на вещи; в первом выражении это слово соответствует латинскому слову «lex», что значит «устав» [ustawa]; во втором же выражении оно соответствует латинскому слову «jus», что значит «право» [należytość].

При таком уточнении соответствующих представлений каждый легко поймёт, что законом, или неизменным и необходимым природным уставом, является то, что мы рождаемся с известными правами, которыми пользуемся, и что мы должны исполнять известные обязанности. Но что касается нас самих и наших свободных действий, то права и обязанности не являются законом, или природным уставом; это условия, средства, благодеяния, которыми нас одарила природа для действия, так сказать вместе с нами, для того чтобы её вечный и неизменный устав был дополнен в нас ради нашего собственного блага.

Законы, или природные уставы, не зависят от нашего собственного свободного выбора; так, например, каждый чувствует, что от него не зависит, чтобы он был снабжён способностью свободного действия, чтобы существовал или не существовал закон, дающий ему известные права, от которых зависит сохранение его жизни, чтобы он не должен был исполнять известные обязанности, которые служат гарантией его прав. Всё это человек приносит с собою в мир, и это именно является истинным признаком закона, или природного устава.

И, наоборот, от воли человека зависит, чтобы он воспользовался законом, дающим ему известные права, и чтобы он исполнял свои обязанности. Итак, мы показали, что зависит и что не зависит от воли человека.

Законы, или природные уставы, действуют в нас независимо от нас, или, говоря яснее, без применения нашей воли; это известные способности, силы и правила, которые нам свойственны от рождения, которые нельзя отделить и удалить от нас без того, чтобы наша машина целиком или отчасти не испортилась.

Права – это как бы благодеяния, которыми нас одарила природа посредством своих вечных и неизменных законов и которыми мы можем воспользоваться; мы должны исполнять обязанности, если мы хотим быть уверенными в наших правах. Одним словом, мы не можем нарушить природные уставы, если бы даже захотели это сделать; но права могут быть насильственно отняты, обязанности могут не быть исполнены. Нам при-

ходится претерпевать насильственное отнятие наших прав и неисполнение обязанностей по отношению к нам; это знает каждый, ибо наш ежедневный опыт убеждает нас в том, что человеческая воля нарушает и то и другое, в то время как мы не можем нарушить ни в малейшей степени вечные неизменные природные уставы.

И в самом деле, если бы человек мог самовольно нарушить вечные природные уставы, то он был бы способен отчасти или целиком перевернуть установленный порядок. Но его свободное действие простирается лишь настолько, что он может пользоваться правами и исполнять обязанности. Но где действует его воля со всей своей способностью выбора, там начинается его нравственность, которая находит свои границы в ясных, естественных правилах. Природа снабдила человека всеми средствами, чтобы он мог пользоваться своими правами и исполнять свои обязанности; он должен отблагодарить её за столь великое благодеяние, поступать хорошо и избегать зла; если же он ошибается при исполнении правил, предписанных ему природой, то должен страдать, но при этом приписывать все свои несчастья самому себе или подобным ему людям. Ибо всё, что делает жизнь людей несчастной в этом мире, является следствием их нежелания пользоваться своими правами и точно исполнять свои обязанности...

<...>

С. 367–372

Раздел V

Как человек при помощи ощущений приходит к познанию своих потребностей

Внимательно размышляя над властью, которую мы признали за нашими ощущениями, легко понять, что они относятся ко всему, чего нам недостаёт и в чём мы нуждаемся, ибо только ощущения при помощи орудий нашей органической машины сообщают нам о всех переменах, которым мы подвергаемся извне и изнутри. Мы ощущаем, например, заметную разницу в нашем состоянии, когда мы сыты или когда мы испытываем голод или жажду, когда мы живём в хороших условиях или когда мы не имеем приюта; когда мы хорошо одеты или когда мы не имеем одежды для защиты от непогоды; когда мы не имеем орудий, необходимых для нашей работы, или когда мы в них не испытываем недостатка. Эти и тому подобные ощущения мы называем потребностями. Однако, поскольку эти потребности простираются слишком далеко, поскольку они разрастаются вследствие разнообразных отношений общественной жизни, то мы здесь будем говорить только о *естественных потребностях*, от которых зависят сохранение нашей жизни, обеспечение наших прав, исполнение наших обязанностей, сохранение человеческого рода и его общественной формы.

Всякий знает, что мы ежедневно чувствуем потребность в пище для сохранения нашей жизни, ибо каждый раз, когда мы испытываем голод, мы стремимся насытиться пищей, и, пока наш голод не удовлетворён, мы страдаем от него; а если бы мы не хотели есть, то мы подверглись бы опасности потерять свою жизнь. Для этой цели природа снабдила нас разнообразными ощущениями, посредством которых она поощряет и принуждает нас к тому, чтобы мы удовлетворили эти потребности.

Голод, грозя нам страданием или потерей жизни, принуждает нас к тому, чтобы мы воспользовались всеми способами для насыщения пищей; вкус побуждает нас воспользоваться пищей, выбирая между приятным и неприятным. А так как природа заставляет нас испытывать приятные ощущения, когда мы удовлетворяем эти потребности, и неприятные, и мучительные, когда мы не можем или не хотим их удовлетворить, то мы видим, что имеется гораздо больше таких ощущений, которые склоняют нас к излишеству, чем таких, которые требуют умеренности.

Следствия, происходящие от излишества, становясь причиной разнообразных страданий и неисполнения нами наших обязанностей, нанося ущерб нам самим. Всё же не столь ужасны, как те, которые причиняет нам голод. Даже самое бесчувственное сердце содрогается, когда его обладатель видит, что для удовлетворения этой столь необходимой потребности люди позволяют отнимать у них самые неоспоримые права и не исполняют своих самых святы́х обязанностей. История в этом отношении даёт много примеров, которые потрясают наши чувства.

Трудно представить себе такого хищного зверя, который бы был подобен человеку, угнетённому голодом; в таком состоянии человек почти лишается чувств и подвергает свою жизнь бесчисленным опасностям, чтобы утолить голод хотя бы на короткое время. Всё это доказывает, что *потребность в пище является первой и самой безотлагательной потребностью человека.* [...] Точно так же мы видим, что мы ни в коем случае не можем обойтись без жилища. [...] Жилище защищает человека, особенно во время сна, от сырости, от холода или чрезмерного жара, от хищных и ядовитых животных и от злобы других людей. [...]

К этому же разряду принадлежит потребность в орудиях труда и снаряжении. Защищает ли человек свою жизнь, занимается ли он охотой и рыболовством, возделывает ли он землю, строит ли он дом для себя и для приручённых животных, — в любом случае он должен применять необходимые орудия и утварь, например оружие для защиты жизни, инструменты для работы, утварь, необходимую для домашних удобств.

Указанные потребности не столь сильны и необходимы, как потребность в пище. Они, однако, *неизбежны*, и с этой точки зрения мы их рассмотрим, когда будем отмечать разницу между ними и бесчисленным количеством других потребностей, которые возникли позже, вместе с увеличением удобств или излишеств общественной жизни.

Есть ещё одна потребность, которую человек испытывает, достигнув известного возраста: я говорю о потребности в *супружеском* союзе. Этот союз накладывает обязанность взаимно помогать друг другу, выносить слабости и страсти друг друга, воспитывать детей и заботиться о них, пока они не вырастут. Природа, желая принудить человека к удовлетворению этой влекущей за собой бесчисленный ряд забот и огорчений потребности, связала с нею чувство приятного. Это любовь, предопределившая ту великую тайну природы, вследствие которой человеческий род сохраняется согласно вечным, неизменным и необходимым законам природы. [...] Эту потребность мы будем называть *потребностью существования* [potreba, istota], ибо благодаря ей сохраняется и увеличивается человеческий род.

Из этой потребности, очевидно, возникает следующая, а именно – потребность в общественной жизни для оказания взаимной помощи, без которой люди ни в коем случае не могут обойтись. Это цепь, составленная из неразрывных звеньев. Супружеский союз влечёт за собой родительский союз; отсюда семейный союз, а затем союз между семьями и т. д.

Все эти общественные союзы основаны на необходимой потребности взаимной помощи, которую мы должны оказывать друг другу и без которой мы не можем обойтись ни в одном положении нашей жизни. Младенец не может обойтись без помощи родителей, молодёжь – без опыта добросовестного исполнения обязанностей, немощные и дряхлые – без заботы о них их детей и дальнейших потомков; трудящийся не может обойтись без помощника, больной или калека – без совета или присмотра, хозяин – без работника, работник без хозяина и т. д. Нет ни одного момента нашей жизни, в который мы могли бы обойтись без помощи других, а следовательно, *без общественного союза с ними*. [...]

После этого перечисления трудно не признать, что мы ощущаем разнообразные потребности, которые следует разделить на три наиболее значительные группы: 1-ая – *сильные и необходимые*; 2-ая – *менее сильные, но неизбежные*; 3-я – *потребности существования*. От первых зависит сохранение нашей жизни, от вторых – безопасность и удобства нашей жизни, от третьих – сохранение человеческого рода и взаимная помощь в обществе.

Все эти потребности, как мы видели, происходят из вечных, неизменных и необходимых законов природы, связанных с нашим физическим строением. Наша жизнь, наше здоровье, радости жизни, использование наших прав, исполнение наших обязанностей – всё это зависит от потребностей и удовлетворения их. Мы не можем избавиться от этих потребностей или уменьшить их число; все они рождаются вместе с нами, дают себя чувствовать в течение всей жизни и исчезают только с нашей смертью. Никто не может удовлетворить их за другого; это бремя, которое нам приходится носить, пока мы живём; это вечный, неизменный и необходимый закон; вместе с тем этот закон столь очевиден и ощутим, что его знают все, даже те, которые не изучали никаких моральных наук.

Раздел VI

Как природа позаботилась о том, чтобы человек был способен удовлетворять свои потребности

Человек был бы самым несчастным из всех созданий, если бы природа, взвалив на него столько потребностей, отказала ему в средствах и способах удовлетворения их. Если бы он не мог удовлетворить эти потребности, то его жизнь представляла бы самый печальный пример непрерывных страданий, и он вообще не мог бы жить. [...]

Поэтому природа снабдила человека такими действенными средствами, благодаря которым он стал выше всех органических созданий; благодаря им ему удалось одних животных приручить и использовать для своей выгоды, а других уничтожить как вредных; он знает, как воспользоваться приятными и полезными предметами, как избежать неприятных и вредных; вообще природа позаботилась о нём лучше, чем о всех прочих существах, которые вместе с ним живут на этой земле.

Мы сказали выше, что человек составлен из силы, которую мы называем душой, духом, мыслью, и из органической машины, которую мы называем телом. Мы показали, что человеческое тело, подобно машине, снабжено разнообразными орудиями, при помощи которых наша душа получает ощущения, из которых она выводит разнообразные представления. [...]

Все эти действия души мы привыкли называть её силами; сам опыт доказывает, что мы имеем в себе двойственную силу: органическую способность нашего тела и умственные силы нашей души.

Однако эта способность и силы оказались бы бесполезными, если бы мы не находили среди предметов, которые нас окружают, таких, приобретением и использованием которых мы можем удовлетворить наши потребности.

Природа, поместив нас среди них, завершила своё великое дело и, так сказать, связала нас единою цепью с остальными вещами, без которых мы не можем обойтись. Мы ощущаем наши потребности согласно вечным, неизменным и необходимым законам; согласно этим же самым вечным законам, мы обладаем силами, достаточными для приобретения этих предметов; мы имеем для этого все средства, данные нам природой, которую можно назвать провидением, заботящимся о наших потребностях. Таким образом, мы приблизились к источнику наших прав и обязанностей, хотя ещё не дошли до него; нам нужно искать дальнейших истин на том же самом пути, идя по которому мы начали наши исследования. [...]

<...>

С. 379–383

Раздел XI

О естественном равенстве людей и о том, от чего это равенство зависит

[...] Каждый человек рождается и испытывает впечатления и потребности, каждый имеет свои собственные силы, может их совершенствовать и укреплять, и добывать при их помощи предметы для удовлетворения своих потребностей; каждый подвержен различным немощам, слабостям и болезням; каждый, наконец, должен умереть. Во всём этом люди равны между собой, т. е. одинаково подчинены законам природы; ни один не может избавиться от них, изменить или нарушить их.

Сравнивая, далее, внешний вид, чувства, потребности, силы и страсти людей, мы замечаем между ними очевидное неравенство. Один человек отличается от другого по росту и цвету кожи; один более впечатлителен, чем другой; одному требуются одни предметы, другому – другие; один имеет больше физических сил, другой – умственных; один – сильный, крепкий, здоровый, другой – немощный, слабый, хилый; один больше склонен совершенствовать свои силы в одном предмете, другой – в другом; один имеет больше остроумия, другой – рассудка; один способен ко всему, другой к одному только предмету, а третий – ни к чему; один имеет одни страсти и желания, другой – другие; один – строптивый, раздражительный, вспыльчивый, другой – мягкий, кроткий, осмотрительный; эта разница до того заметна, что её легко усмотреть, даже сравнивая двух людей. [...]

Мы не найдём между людьми иного равенства, кроме того, что все они подчинены одним и тем же законам природы; во всём остальном они не равны между собою, ибо сама природа сделала их различными. Однако, будучи подчинены одним и тем же законам, люди, как бы они ни отличались друг от друга, всё же испытывают одинаковые чувства и потребности, обладают одинаковыми силами, имеют одни и те же взаимные права и обязанности, имеют одинаковые права на свою личность и на предметы. Только такое равенство является истинным, ибо оно вытекает из неизменных и необходимых законов природы; оно необходимо, ибо на нём покоятся первые принципы общественного управления; человек не может его утратить, поэтому неправильно утверждение, что люди стали неравны в обществе. [...] Прочие же различия между людьми не могут рассматриваться как неравенство, но как неизбежное разделение в обществе, в которое люди соединяются для удовлетворения взаимных потребностей и законы которого указала сама природа. В обществе, состоящем из одной семьи, отец является естественным руководителем своих детей, в хозяйстве им является хозяин, в народе – тот, кто имеет власть попечителя. Все должности, привилегии, с ними связанные, и чины не вводят никакого неравенства, ибо установление их преследовало цель обеспечить всем одинаковое пользование равными правами и одинаковое исполнение своих обязанностей.

Всякое разделение людей на классы, будучи вызвано потребностью, не вводит никакого неравенства, а, напротив, сохраняет действительное равенство; ибо властитель и подчинённый, помещик и хлебопашец, ремесленник и купец – все они имеют те же права и обязанности, то же право собственности на свою личность и на предметы. При этом не существует разницы между правами и обязанностями естественными и договорными; ибо общественные договоры суть не что иное, как условия, на которые люди соглашаются с тем, чтобы каждый был уверен в своих правах и исполнял свои обязанности. Другого равенства между людьми никогда не было; такое же должно сохраняться всегда, человек был и всегда должен быть хозяином своей личности, своих вещей, если он их получил законным и справедливым образом; никто не может отнять у него эту собственность. [...]

Раздел XII

Законодательство природы или свод естественных прав и обязанностей человека

[...] Воля природы относительно человека

Человек приходит в этот мир не по своему выбору и желанию, и не от него зависит, быть или не быть, существовать тем или иным способом. Он приходит в мир по воле той причины, которую мы назвали природой, которая подчинила его своим постоянным, вечным и неизменным законам, словом, захотела, чтобы всё было так, как оно есть; поэтому он не может существовать другим образом и не способен изменить волю природы.

Законы природы относительно права собственности и личности человека

Согласно этой высшей и единой воле человек рождается одарённый чувствами, силами ума и тела, способностью самопроизвольного движения и действия. Всё это он приносит с собой в этот мир, всё это находится в нём, пока он жив, всё это исчезает с его смертью. Желая выразить в одном предложении сущность человека и законы, которым он подчинён от природы, мы назовём его *личностью* или *индивидуальным существом, которое существует само по себе*, обособлено от всех других существ, принадлежит только себе самому, находится в зависимости только от первой причины и от непосредственной причины своего существования. [...]

Законы природы относительно собственности на предметы, приобретённые человеком

Человек, обречённый чувствовать свои потребности, одарённый силами ума и тела, приходит по воле природы в этот мир, будучи окружён предметами, которые одни только могут удовлетворить его потребности. Он может свободно добывать эти предметы и пользоваться ими, в противном

же случае ему угрожают страдания или смерть. Таким образом, этим законом природы человек обрекается добывать своими собственными силами предметы, способные удовлетворить его потребности. [...]

Закон природы относительно человеческого общества

Человек приходит в этот мир только в условиях общества, он не может быть воспитан вне общества; в течение всей своей жизни он нуждается в обществе, в случаях увечий, болезней, наступления старости он нуждается в помощи общества, он даже умирает в лоне общества. Таким образом, согласно тем же законам природы, он имеет права и обязанности, которые связывают всех людей между собой. [...]

С. 409–411

Печ. по изд.: Коллонтай, Г. Физическо-моральный порядок, или наука о правах и обязанностях человека, вытекающих из вечных, неизменных и необходимых законов природы / Г. Коллонтай // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 360–419.

**Ян Снядецкий «Рассуждение о начале математических наук,
их значении и влиянии на общее просвещение»**

[...] Человек, одарённый силой мышления и рассуждения, постоянно наблюдая природу и будучи связан с ней посредством своих чувств, имеет один только путь для проникновения в тайны окружающих его вещей и действительного просвещения своего ума – это путь соотношений и сравнений. Различные события, воздействуя на его ощущения, заставляют его чувствовать в себе различные душевные движения и перемены: различие ощущений приводит его к различению внешних отношений, а отношение одного ощущения к другому даёт ему возможность установить связь своих душевных движений друг с другом. Благодаря этим движениям он делает вывод о связях и отношениях между объектами, вызывающими эти ощущения. Вся суть человеческой науки состоит в познании связи между событиями, которые мы наблюдаем в физическом и моральном мире. Человек знает лишь постольку, поскольку ему удаётся устанавливать отношения и сравнивать. Все отдельные представления, отдельные опыты и наблюдения, не связанные между собой всеобщим законом и началом, являются для мышления лишь бесполезной обузой; они представляют собой несвязный материал и лишь в связи и системе получают значение и могут быть использованы. Все эти отдельные и разрозненные мысли, не переработанные разумом, сохраняясь в памяти человека, делают его осведомлённым, но не превращают его в знающего человека или в глубокого учёного.

[...] Всеобщность законов является первым признаком науки, а вместе с тем и мерилom её совершенства, подобно тому, как всеобщность мыслей является мерилom разума; эта всеобщность основана на более или менее обширном познании связи между вещами. Весь огромный мир, по сравнению с которым Земля кажется ничтожной, вся эта совокупность действий и событий, которую мы называем природой, является единым результатом, упорядочивается единым законом, который связывает между собой множество различных событий, приводит в гармонию множество наблюдений, казалось бы, противоречащих друг другу, приводит в равновесие множество чудесных явлений, охватывает всё в едином отношении и в единой системе. Если бы наш разум, преодолев свою ограниченность, мог обозреть всю эту совокупность вплоть до её первоначала и присущего ей закона, то он достиг бы вершины своего совершенства – его любопытство было бы вполне удовлетворено; он перестал бы удивляться чему бы то ни было и проникся бы по справедливости чувством собственного величия. Но природа поставила нам далёкие пределы, усложнив общие начала бесконечным количеством подробностей. Только великие умы, разделённые между собою как в пространстве, так и во времени, могут приблизиться к этим пределам. Они завершают вековые усилия и дерзания, связывают во едино и делают полезными труды своих предшественников. Ньютон усмотрел, что одна и та же сила заставляет Луну вращаться вокруг Земли и заставляет камень катиться вниз; таким образом, он связал естественные явления, происходящие на Земле, с движениями тех огромных тел, которые наполняют обширные небесные пространства. Законы падения тел, которые открыл Галилей, при помощи которых гений Кеплера объяснил движения планет, помогли Ньютону вычислить движения небесных тел вообще; бесконечное количество опытов и наблюдений предшествовавших веков послужили для этого великого человека фундаментом, на котором он построил своё чудесное здание системы мира. Природа, которая до тех пор представлялась людям запутанной и многообразной, обнаружила свою простоту и единообразие, а человеческий разум, исправив свои заблуждения, нашёл более верные пути для того, чтобы границы науки, созданной Ньютоном, отодвинуть ещё дальше.

<...>

С. 610–611

Печ. по изд.: Снядецкий, Я. Рассуждение о начале математических наук, их значении и влиянии на общее просвещение / Я. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей : в 3 т. / И. С. Миллер, И. С. Нарский. – М., 1956. – Т. 1. – С. 610–616.

П. В. Шейн «Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края»

Детей своих крестьянки кормят грудью до двух, чаще до трех лет. Мне часто встречалось быть очевидцем, как трехлетний ребенок подносил матери табуретку со словами: «Матуля! Или мац! Дай мне цыцки поссацъ» (т. е. пососать)». И мать, бывало, сядет, даст ему грудь, и пососавши сколько ему хотелось, он обыкновенно прибавлял: «А ципер, мац, дай мне поесци!» И тут же мать нальет ему в миску борщу или другую похлебку. При этом нужно, однако, заметить, что до трех лет грудью кормят своих младенцев только те матери, у которых дети редко рождаются, а у которых часто – те их кормят до двух лет и менее, но меньше 1,5 года никто не кормит.

Уже на четвертом месяце крестьянки дают своим детям свежее молоко, растопленное коровье масло, но часто и овечье. (Надо иметь ввиду и то обстоятельство, что крестьяне нашего уезда обыкновенно доят овец, начиная с 23 апреля до 15 августа, и это молоко употребляют себе в пищу). Полугодовых детей крестьянки кормят гречневой кашей, которую сверху обливают молоком. Бедные же крестьяне вместо каши кормят своих младенцев кормушкой, т. е. режут мелкими кусочками черный хлеб, обливают водой и так варят и выходит своего рода каша. Но, к сожалению, эта кормушка причиняет много вреда малым детям, от нее делается сильное расстройство желудка и часто оканчивается смертью.

Пеленают младенцев в дялюшки (тряпки из старого белья) и запеленивают поясом в 2 вершка ширины и 2,5 аршина длины. Держат младенцев в люльках (колыбелках), а летом, во время жатвы, бабы берут детей с собой в поле, где, связав 3 или 4 снопа ржи или другого хлеба, поставит их так, что образуется тень, расстелют сермягу и на нее кладут их спеленатыми, давши им в рот соску, сделанную из холщевой тряпки, в которую положат разжеванный кусочек хлеба с сахаром. Хорошо если дитя спокойное, если же нет, то мать с досады пошлепает его и скажет: «Ляжы, подлю, кап ты лёх крыщаю».

В случае болезни детей (болеют они большей частью брюшными болезнями) к докторам редко обращаются, а несут их к деревенским бабкам. Взявши из рук матери ребенка, бабка немедленно вымоет его в теплой воде, растирая ему мылом грудку, перевернет его три раза на отлив, слегка ударив его ладонью по пяткам тоже трижды, и затем передает его матери со словами: «Ципер будзе уже здоровы или здоровая».

От испуга и чаров обкуривают ребенка свянцонным зельем. А если это не поможет, то его (от одного месяца до года), когда замесят хлеб кладут в квашню сверх теста и закрывши крышкой, подержат его там около получаса. Если ребенок станет кричать, ему дают соску и говорят: «Як ён гэто на цесце пропоцее, то будзе вельми здороў и чароў не боицца, бо лежаў на дару Боском».

Случается, что дитя в деже умочится, но хозяйка мать этим нисколько не сконфузится, а скажет: «Э свое дзиця, не чужое и хлеб наш; што зробиць, — зьемо, не умремо». Если такого рода лечение не поможет, то обращаются к знахару или знахарке, впрочем весьма редко, так как их в нашем уезде очень мало. В уездах же Брестском, Пружанском и Кобринском, где их в изобилии, там чаще всего к ним обращаются во всех болезнях и недугах.

Если дитя начинает ходить, то мать при первом его самостоятельном шаге ножом проведет черту между его ножек по земле, говоря: «Ципер ён будзе ходзиць, бо я яму (или ей) пуцечко разрезаў».

Волосы ребенку принято стричь на третьем году. Перед стрижкой мать непременно расчесет ему волосы, приговаривая: «Дай Боже ласкавы, каі ты николи не заблудзиў (или заблудзила) и шоў (или шла) простою дорошкою».

На 4-м, 5-м или 6-м году мать научает ребенка креститься и говорить, утром вставши: «Нейца, Сына, Духа свентого, амень. Дзяку тебе, Пане Божа, што заховаў ночанку и приждаў дня святого!» Вечером она их учит молиться так: «Дзяку Табе, Пане Божа, што дзенек пережыў и ночанки святуо или дождаўся».

На 8-м и 9-м году мать обучала ребенка более длинным молитвам, какия только сама знала, большею частию польския, в роде «Ойче наш», и проч. Так училось молодое поколение молитвам до 1863 года. В настоящее время дети крестьян наших учатся молитвам, как следует, чисто православным, благодаря существующим везде в крае министерским и церковно-приходским училищам.

Дети наших крестьян уже с малых лет начинают привыкать к труду вообще и к нужным в хозяйском обиходе работам в особенности. Так, например, как мальчики, так и девочки от 8-ми до 15-ти лет в летнюю пору уже пасут в поле лошадей и волов от 5 часов вечера до заката солнца и от 3 часов ночи до 8 утра, но настоящими пастухами они не бывают, потому что пастух на все лето нанимается обществом.

Уже с 15-летнего возраста отцы приучают своих сыновей косить, пахать, боронить и прочим работам. Взрослый мужчина должен уметь сделать все необходимое по хозяйству, а именно: кроме полевых работ он должен уметь насадить косу, сделать соху, борону, колёсы, сани и все это починять; далее он должен уметь построить хату, хотя вчерне; должен знать и столярную часть, уметь сделать двери, рамы к окнам и т. п. и редко кто из крестьян нашего уезда не умеет сделать перечисленных мною работ. Многие из наших поселян занимаются и бондарством: делают бочки, ушаты, ведры, ночвы, миски, ложки белые, некрашенные, которые сбывают на базарах. В следующих 5 деревнях нашего уезда Копциовщизнянского прихода: Малаховичах, Великой Ольшанице, Малой Ольшанице, Гибуличах и Цвикличах готовят глиняную посуду, которую сбывают на базарах в Гродне, Индуре и других местечках. В этих деревнях хат около 90 и во всех почти занимаются приготовлением глиняной посуды.

Верхнюю одежду крестьяне сами не шьют, а отдают шить евреям.

Печки же в своих хатах крестьяне сами бьют из глины, а некоторые складывают из кирпичей.

Девочек мать, в свою очередь, обучает, уже с 7 лет прясть, – сперва вал, толстую паклю, отрепье, потом лучший сорт той же пакли, а затем лен и волну, а также жать, полоть и т. д. и наконец ткать разные холсты и сукно, шить белье и все нужное в домашнем быту, кроме панчоx (чулок), которые не принято самим вязать: их вяжут жидовки за плату от 8 до 12 копеек за пару. Некоторые девушки умеют вязать крючком простые кружева (коронки), которыми обшивают себе передники и воротники рубах, и такой же доброты вяжут себе чепчики, которые носят под платком.

Печ. по изд.: Шейн, П. В. Воспитание детей / П. В. Шейн // Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края : в 3 т. / П. В. Шейн. – СПб. : Тип. имп. акад. наук, 1902. – Т. 3 : Описание жилища, одежды, пищи, занятий; препровождение времени, игры, верования, обычное право; чародейство, колдовство, знахарство, лечение болезней, средства от напастей, поверья, суеверия, приметы и т. д. – С. 76–80.

Научное издание

Болбас Галина Владимировна

**ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ
ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ**

Корректоры *Л. Н. Мазуркевич, В. В. Кузьмич*

Оригинал-макет *М. В. Бобкова*

Дизайн обложки *Л. В. Клочкова*

Иллюстративный материал на первой странице обложки заимствован из общедоступных интернет-ресурсов, не содержащих ссылок на авторов этих материалов и ограничения на их заимствование.

Подписано в печать 12.12.2024. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 15,87.

Тираж 100 экз. Заказ 30.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/306 от 22 апреля 2014 г.

Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.

Тел. (0236) 24-61-29.