

дагогічна, громадсько-просвітницька та мистецька діяльність видатних діячів культури, освіти і науки Слобожанщини ХІХ – початку ХХ ст. Це дослідження С. Золотухіної, О. Кін, О. Мартиненко, О. Микитюка та інших, в яких доведено, що С. Миропольський, О. Потебня, М. Сумцов та багато інших видатних вітчизняних педагогів, учених, громадських діячів, письменників проблему національної освіти і виховання учнівської молоді захищали до першочергових. Протягом тривалого часу всі вони неодноразово звертали увагу на потреби української школи і не тільки критикували антидемократичну політику уряду царської Росії, а й були активними діячами відродження національної школи.

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що для багатьох історико-педагогічних досліджень феномен розвитку проблеми національної освіти учнівської молоді у творчій спадщині видатних діячів науки та культури Слобожанщини ХІХ ст. ще не став предметом наукового вивчення. Знайдені джерела, які умовно можна поділити на три групи, не розкривають головних положень та особливостей розвитку досліджуваного явища та мають певні недоліки.

Література

1. Антоненко М. Проблеми національної самосвідомості молоді / М. Антоненко // Радянська школа. – 1991. – № 2. – С. 5–9.
2. Грушевский М. Очерки истории украинского народа / М. Грушевский. – Киев : Либідь, 1990. – 490 с.
3. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / І.В. Зайченко. – К., 1996. – 414 с.
4. Заслуженюк В. Інтернаціональне виховання в школі / В. Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975. – 140 с.
5. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук та ін. – К., 1993. – Ч. 1. – 152 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина ХІХ в. / [Ш.И. Ганелин, Л.Д. Голубковских, П.В. Горностаев и др.]; отв. ред. А.И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – С. 381–382.
7. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
8. Тараненко Ю. Концепція української національної школи і проблеми викладання історії / Ю. Тараненко // Радянська школа. – 1991. – № 3. – С. 70–75.
9. Эймонтова Р. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 349 с.

МАТВЄЄВА О.О.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПРАДАВНІХ ЦИВІЛІЗАЦІЙ

Актуальність теми статті зумовлена тим, що в наш час зростає увага учених та практиків-педагогів до використання процедур педагогічної діагностики в освітньому процесі. Сучасна наукова література розглядає педагогічну діагностику як компонент професійної педагогічної діяльності,

як відносно самостійну сферу освітньої практики. На думку багатьох науковців, вона покликана забезпечити різнобічний вимір та оцінювання стану педагогічного процесу, його результатів, виявити позитивні й негативні тенденції розвитку освітніх установ і систем, окреслити проблеми й утруднення, які вимагають подолання. Але для того, щоб використовувати процедури педагогічної діагностики в освітній практиці, необхідно систематизувати діагностичні ідеї, теорії, прийоми та методи, показати їхнє місце в історичному контексті освіти й педагогіки.

Аналіз ступеня розробленості питання свідчить, що системні дослідження в галузі історії педагогічної діагностики майже не проводилися, а публікації з окремих питань і короткі історичні екскурси теоретиків педагогіки й психології не відтворюють цілісної картини розвитку педагогічної діагностики.

Питання про відокремлення історії педагогічної діагностики як структурного підрозділу діагностико-педагогічних знань було порушено К. Інгенкампом, який у підручнику педагогічної діагностики описує історичні причини незадовільного стану атестаційної практики в Німеччині та Європі ХХ ст. й відзначає її консервативність [4, с. 13–17]. Вітчизняні автори підручників і навчальних посібників з історії освіти питання історії педагогічного діагностування не роблять предметом спеціального розгляду.

Найбільш повно питання історії педагогічної діагностики як самостійного напрямку досліджень у сфері діагностичної проблематики були порушені Є.О. Михайличевим, який дав короткий огляд історії розвитку ідей і практики педагогічної діагностики від фараонів до 1980-х рр. Пізніше ці ідеї набули розвитку в його наступних публікаціях. Істотний внесок у вивчення історії педагогічної діагностики зробила своїми працями Г.Ф. Карпова, яка докладно проаналізувала діагностичну практику в контексті експериментальної педагогіки, педології та її заборони.

Історико-діагностичний аспект висвітлений у педагогічних дослідженнях різної предметної спрямованості: при розгляді еволюції підходів до тестування профпридатності (А.Г. Бермус), при обґрунтуванні освітньої кваліметрії й системи кваліметричного моніторингу в управлінні якістю освіти на основі тестового контролю (І.Ф. Єфремова, С.О. Сафонцев), при розробці організаційно-управлінських аспектів діагностики виховання (Л.Л. Кравцов), при побудові тестової системи контролю в конкретній освітній області (Н.А. Раннева) тощо.

Метою статті є звернення до досвіду минулої освітньої практики прадавніх цивілізацій у її спрямованості до становлення форм, методів та прийомів контролю за засвоєнням знань, що відігравали в ті часи діагностичну роль.

У *рабовласницькому суспільстві*, коли навчання та виховання оформилися як специфічні й самостійні сфери діяльності, визначення їх ефективності становило одне зі значущих педагогічних завдань. Дослідження історичних джерел дає чимало прийомів, способів і засобів для оцінювання, аналізу й узагальнення інформації про виховання та навчання юнацтва.

Носіями знань у цивілізаціях *Прадавнього Сходу* були жерці. Однак сучасні уявлення про обсяг їх знань досить приблизні через мізерність і фрагментарність джерел цих цивілізацій, які дійшли до нашого часу. Відомо, що храмові жерці в державах *Прадавнього Сходу* поряд із сакральними й лікарськими функціями завжди виконували педагогічні. Вони були організаторами й учителями шкіл усіх рівнів – від придворних до провінційних храмових, які готували переписувачів, – місцевий адміністративний апарат. Таким чином, жерці повинні були задовольняти суворі вимоги щодо їхніх знань, умінь і навичок, інакше їх не допускали до професії й не приймали в асоціації.

У *Месопотамії* жерці (“халдеї”) були універсальними вченими, які володіли знаннями з психології, астрології, математичними обчисленнями. Так само вони повинні були добре орієнтуватися в широкому спектрі ознак для проорокування подій, писати звіти про них, уміти, спираючись на зібраний фактичний матеріал, тлумачити сновидіння, знамення.

Ще однією професією, пов’язаною з навчанням на *Прадавньому Сході*, були *переписувачі*. Змістовний аспект програми підготовки переписувача включав велику кількість різноманітних дисциплін: оволодіння арифметичними діями й умінням вимірювати поля, ділити майно, володіти мистецтвом співу та гри на музичних інструментах, розбиратися в різних матеріалах, тканинах та інших товарах, у сортах глини, формах табличок для різних потреб. Можна сказати, що це були перші відомі стандарти освіти.

Елементи діагностики присутні у вимогах до результатів навчання й відбору для навчання переписувачів у храмових школах. Відбір підлітків-кандидатів для вступу в колегію здійснювався в результаті індивідуальних і колективних спостережень за якістю виконання різного роду практичних завдань. При доборі контингенту для навчання майстерності переписувачів велику роль відіграло оцінювання аналітичних здібностей і пошукових умінь претендентів. Ураховували походження, фізичну досконалість і раніше здобуту освіту. Як уважає А.Л. Опенхейм, можливо, існували іспити й відбірний конкурс, оскільки професія була престижною, відкривала великі можливості для кар’єри й добре оплачувалася [5, с. 80–222]. Для учнів у храмових школах головним критерієм оцінювання знань була точність відтворення ритуальних формул, як словесних, так і рухових, втілених у послідовності виконання обрядів. Насамперед, перевіряли *механічну пам’ять*. Критеріями діагностики й оцінювання поточних знань були точність копіювання табличок, у тому числі за допомогою спеціальних “прописів”, завчання напам’ять вимови й читання різних рядів і комбінацій знаків та користування довідниками, а для більш високої кваліфікації – уміння їх створювати. При цьому традиційною в підготовці переписувачів була двомовність ведення записів (шумерською та аккадською мовами) із синхронним перекладом.

У *Прадавньому Єгипті* епохи фараонів освітня практика суттєво не відрізнялася від *Месопотамії*. При храмах діяли школи різних шаблів: як

для підготовки переписувачів і дітей знаті й чиновників, так і вищого рівня, у яких найбільш важливі знання передавалися шляхом учнівства тільки майбутнім жерцям вищого рангу. Значна частина вільного міського населення знала грамоту, особливо ремісники, що працювали на будівництві, в скульптурних і збройних майстернях, бальзамувальники. Оволодіння елементарною грамотою вимагало засвоєння близько 650 основних ієрогліфів у нижчій школі при храмовім господарстві. В основному навчання будувалося на відтворенні слів учителів та ієрогліфів, розрахунків математичного характеру. У школах для підготовки жерців вищих категорій вивчали не тільки історію, міфологію й основи політики та господарювання, а й спеціальні прикладні інженерні, медичні, астрономічні й астрологічні знання, з якими було пов'язане й музичне мистецтво (кожному із семи тонів відповідала планета) [2]. Результати дослідження В.С. Аванесова свідчать, що в освітній практиці Прадавнього Єгипту *прикладна* діагностика має місце в нижчій школі, де *поточний контроль* відбувався на відтворенні зразків: текстів, ілюстрацій, ритуальних гімнів, і нічим суттєво не відрізнявся від аналогічного контролю в Месопотамії.

Навчання в *Прадавній Індії* так само мало багатоступінчастий характер. Елементарна школа давала основи грамоти, рахунку, міфології й етики поведінки, у школах підвищеного типу, пов'язаних з кастами, філософськими й релігійними течіями навчання піднімалося до високих щаблів посвяти у філософську мудрість самовдосконалення, як фізичного, так і психічного. У культурі індійських арійців з II тис. до н.е. ключовим компонентом освіти були “Веди” (“Знання”) – чотири збірники релігійних гімнів, жертвних і магічних формул, описів ритуалів, тлумачень священних текстів. До програми навчання елементарної школи входили збірники притч, байок, легенд: у школах підвищеного типу основним було коментування священних текстів, навчання складних психофізичних вправ, логіки, ораторського мистецтва. Носіями освіти були жерці-браміні, що ділилися на кілька категорій за рівнями посвячення в знання. Поточний контроль за засвоєнням знань здійснювався в ході відтворення по пам'яті учнями слів учителя й у процесі виразного читання. Церемонія освяти в більш високі щаблі знання була не простішою, ніж у Прадавньому Єгипті, особливо, якщо врахувати, що для повного засвоєння всіх Вед було потрібно 48 років [1, с. 134–143].

У *Прадавньому Китаї* освітня практика суттєво не відрізнялася від інших прадавніх центрів цивілізації. Однак система контролю знань відома краще, ніж в інших регіонах, завдяки збереженій китайській класичній літературі. Джерела з історії освіти свідчать, що ще до нашої ери в Китаї існувала практика *екзаменаційної перевірки здібностей і освіченості* претендентів на посаду чиновника. Система іспитів у Китаї була настільки раціональна, що без істотних змін проіснувала більше ніж два тисячоріччя. До претендентів входили тільки випускники шкіл, де строки навчання були досить довгими (в VI ст. до н.е. Конфуцій вчився 10 років). *Контроль за засвоєнням знань* був індивідуальним і дуже суворим. Іспит на чиновниць-

кий чин “з літератури” передбачав складання в умовах повної ізоляції від зовнішнього світу таких творів: трьох текстів-коментарів до священних книг конфуціанства й вірша. Зазвичай витримували іспит не більше ніж 5% кандидатів. При вдалому складанні першого іспиту повторно випробування відбувалося через 3 роки та вимагало для виконання близько місяця. Третій іспит на шляху до вищої чиновницької кар’єри вимагав від здобувача протягом 13 днів скласти оригінальний літературний твір, який відрізнявся б чистотою стилю й витонченістю. Його проводили тільки в столиці. Останнє випробування проходили ті учні, які бажали увійти до складу академії наук у Пекіні й бути найближчими радниками імператора. Ці випробування проводили в імператорському палаці без обмежень у строках. До обов’язкових мистецтв, з яких проводили іспити, належали музика, стрільба з лука, верхова їзда, уміння писати, рахувати, а також знання ритуалів і церемоній. Високо цінували навички віршування “на замовлення” на мотиви відомих мелодій. Під час іспитів ставили каверзні запитання, розбиралися складні казуси. Аналогічні системи випробувань існували в Японії, Кореї та Індокитаї, зокрема, у В’єтнамі, вони були багатоетапними й багаторівневими за своїм характером, різними за обсягом і ступенем складності. У Шумері для відбору учнів, найбільш здатних до математики, розробляли спеціальні контрольні завдання, наприклад, на вирішення квадратних рівнянь.

В еллінсько-римському світі аналіз освітньої й діагностичної практики в хронологічному плані доцільно починати зі спартанської системи виховання, оскільки вона відображала типову ситуацію в Елладі докласичного періоду. Аналіз джерел свідчить, що вона була більш суворою та жорстокою, ніж у всій іншій Елладі, і, хоча викликала заздрість сусідів своєю ефективністю, більш цивілізованими сусідами не приймалася. Ця система повністю контролювалася державою в особі старійшин-геронтів, які самі брали участь у вихованні, розповідаючи про традиції, історію, релігію, подвиги героїв.

Із семи років хлопчиків відбирали від батьків і поєднували в *іли* – невеликі військово-спортивно-навчальні групи, що входили як структурні підрозділи в більші (до 180 осіб) різновікові загони підлітків – *агели*. Дітей приводили на обов’язкові спільні обіди зі старими воїнами – *сиситії* – щоб вони слухали бесіди старших і звикали до них, а також до жартів і глузування, що супроводжували ці бесіди. Греки вважали, що такі заходи виховують дотепність і витримку. Діти вчилися тримати в таємниці все, що відбувалося, тому відомості про спартанську систему освіти нечисленні.

Недбайливому або ледачому було практично неможливо сховатися від критики й покарань старших при тотальному соціальному контролі в Греції. Педеопи відбирали для безпосереднього керівництва агелою найбільш розумного й сміливого – *ірена* – того, хто вже більше ніж рік як виїшов з дитячого віку. Їхніми помічниками, майбутніми іренами, називали найстарших хлопчиків. Дванадцятирічний ірен керував своїми підлеглими в потішних боях, які постійно розігрували, щоб привчити до військової ди-

сципліни й відваги. Через ірена, але не тільки, здійснювали поточний контроль за поведінкою вихованців.

Система педагогічного контролю в Прадавній Греції була продуманою й тотальною. Для індивідуального контролю вихованості в агелах у дітей були індивідуальні наставники з дорослих воїнів, які несли моральну й реальну відповідальність за якість підготовки. Якщо підшефний виявляв у бійці або боротьбі страх, накладали штраф на наставника. Ірени також виконували контрольні-діагностичні функції. Мова спартанців повинна була відрізнитися стислістю, влучністю проникнення в суть і дотепністю. Ірен часто карав дітей у присутності старих і влади, щоб вони могли бачити, за яку справу й наскільки правильно він їх карає. Під час покарання йому не заважали, але коли діти розходилися, з нього стягували, якщо він покарав суворіше, ніж слід, або якщо, навпаки, зробив надто м'яко й поблажливо [1, с. 109–111].

Підсумкові іспити завершували подвійним випробуванням – нещадним пороттям перед вітварем Артеміди, під час якого випробуваний без найменшого стогону повинен був переносити біль, й участю в *криптіях* – таємних убивствах найдужчих і сміливих ілотів (державних рабів Спарти). Так загартовувалася безжалісність майбутнього воїна. Суворі система контролю за підготовкою до майбутнього військового життя формувала дисциплінованого й холоднокровного воїна, який вміє стримувати свої емоції, здатного пробігти в озброєнні десятки кілометрів і зберегти свою боєздатність, спостережливого, мовчазного й дотепного. Як пише А. Тойнбі, історія педагогіки не знає більш твердої системи тотального багаторівневого контролю за молоддю: регулярний контроль старійшин і наставників-ветеранів плюс індивідуальне наставництво, кураторство [6, с. 207].

Значно більше даних дійшло до нас про системи освіти в *полісах Еллади й у Римі* класичного періоду. Характерною рисою держав Еллади класичного періоду, а потім і Рима, було розуміння освіти як загальнокультурного надбання вільного громадянина, на відміну від професійної підготовки й діяльності вільнонайманця або зневажуваних і обмежених у правах іноземців, із середовища яких нерідко виходили вчителі.

У державах Еллади не обмежувалася кількість дітей вільних громадян, що навчалися в початковій школі. Поліс фінансував з муніципальних засобів учителя початкової школи для бідних, виділяв для занять у гімнасії алеї, зали й портики храмів, доручав найбільш шановним і освіченим громадянам обов'язки *гімнасіархов* – улаштовувачів гімнасії й організаторів змагань та свят у них. У цьому плані філософські школи, які були не формальними структурами зі статутом, планом роботи й внутрішнім режимом, а, скоріше, співтовариствами друзів і учнів, та мали свої джерела існування, викликали побоювання у влади, і нерідко зазнавали гонінь під ідеологічними приводами.

В Елладі до н.е. якість і обсяг знань, одержуваних учнями, варіював залежно від кваліфікації вчителів. Учителі початкових шкіл, оплачуваних муніципальною владою, були здебільшого бідняками. У греків вони не викликали поваги як особи, які займаються найманою працею.

У *гімнасіях* не було твердої системи відбору або відсівання. Ці питання вирішували за домовленістю учнів і їх наставників за участю батьків. Для практики спілкування з аудиторією, засвоєння стилів мови, доцільних манер публічного виступу вчитель часто виводив своїх вихованців послухати ораторів на судових процесах або під час обговорення важливих суспільних справ. Школа Еллади не була закритим навчальним закладом, як храмова школа Сходу або монастирська школа середньовічної Європи. Вільний городянин, який проходив поблизу, вслухавшись у повчання шкільного вчителя, міг вступити в бесіду й давати свої коментарі.

У більшості полісів Еллади навчання грамоти будувалося на вивченні поем і гімнів Гомера, байках Езопа, або на основі *завчання* законів і мелодій. Поряд з механічним завчанням практикувалося *коментування текстів* учителем граматистом у початковій школі. Як навчальні посібники з діалектики й етики в період III–V ст. використовували компіляційні твори на подібні праць Діогена Лаєртського “Про життя вчених і вислови знаменитих філософів”, наповнені фрагментами, що легко запам’ятовуються цитатами з кращих діалогів [3].

Система контролю за поведінкою, навчання й розвитку школярів в Елладі була багатопланова. У містах-полісах Прадавньої Греції існувала офіційна система *соціального контролю за змістом освіти* й меншою мірою *методів навчання, що застосовувалися*. Це відбувалося тому, що в більшості випадків вони були однотипні через низьку кваліфікацію вчителів і їх невисокий статус. Засобами соціального контролю над школами були прийняті в Прадавній Греції, а пізніше й у Римі, постійні відвідування дорослими шкіл граматика, кіфариста, але особливо *палестр* (шкіл боротьби) і *гімнасій* (середньої школи). Тут вони разом з учнями брали участь у різних змаганнях і могли оцінити педагогічну майстерність та ерудицію наставника, що позначалося на кількості бажаних навчати в цих школах своїх дітей, на рівні оплати й престижу вчителя.

В Афінах соціальним наглядом за школами займалися спеціальні комісії *софроністів*, у Спарті – старійшини-геронти, у Римі – муніципальна влада й *цензори* – високоавторитетні члени Сенату, що вважалися зразками чесноти. В імператорському Римі III–V ст. функції нагляду за *якістю навчання* виконували також керівники спеціально створених педагогічних колегій – об’єднань станово-професійного характеру.

Дидактичний контроль був спрямований на перевірку знань у початкових школах у ході відтворення учнями заученого й у формі *усних викладів*. Серед самостійних контрольних завдань завершального періоду навчання, наприклад, у школах граматистів в епоху еллінізму застосовували *стилістичні вправи*: розвиток сентенцій, опис характерів і положень гомеровських героїв з коментарями й особистими оцінками учнів. Навчання музики й гімнастики проходило шляхом суворого *відтворення зразків*. Для завчання й контролю за відтворенням греки використовували *класифікаційні схеми* [3, с. 466]. Так само у дидактичній літературі Еллади в старшій школі була представлена для вивчення форма сократівського

(платонівського) діалогу, яка мала складну типологію. Учень гімнасія повинен був “на випуску” володіти всіма видами діалогу, уміти оцінювати свої й чужі виступи, знаходячи в них сильні та слабкі сторони.

Для тренінгу у вправах, необхідних майбутньому ораторові, філософ Івбулід Мілетський розробив ряд *діалектичних завдань* для перевірки розвинутості *логічного мислення* учнів. Вони мали успіх і в пізній античності, і в епоху Середньовіччя, зберігшись до наших днів. Як *засіб підсумкового контролю* використовували публічні змагання учнів у присутності старших, у тому числі знаменитих людей міста, з нагородженням вінками й призами. Для кращого *засвоєння й контролю знань* у Прадавній Греції використовували віршовані філософсько-світоглядні загадки [3, с. 161]. Постійними *формами закріплення й перевірки знань* у старшій і вищій школі були *філософські (сократовські) бесіди, диспути* на морально-етичні, політичні, космогонічні теми.

У період з III ст. до н.е. до III ст. н.е. в античному світі затвердилася навчальна система “повної” освіти, що включала “Сім вільних мистецтв”: граматику, риторику, діалектику, арифметику, музику, геометрію, астрономію. У рамках цієї системи *контрольно-діагностичні форми* доповнювалися *імітаційними судами* над вигаданими особами, політичними діячами минулого або літературними героями, з імітацією захисту й обвинувачення. Учні в таких диспутах-судах писали й потім виголошували промови привселюдно.

Висновки. Таким чином, у переліку діагностичних підходів і засобів контролю за результатами освітньої діяльності в практиці *прадавніх цивілізацій* мали місце:

а) як *засоби “вхідного” й поточного контролю*: аналіз практичних дій учня за більш-менш чіткою програмою; перевірка знань у запитально-відповідній усній і письмовій формі під час індивідуальної або групової співбесіди; перевірка точності відтворення текстів, мелодій, складних ритуальних дій в офіційних церемоніях; евристичні бесіди, які коректують помилкові судження й знання учня; перевірка навичок письма за допомогою стандартних прописів, усного й письмового рахування; виклад учнями змісту тексту (трагедії, комедії, історичного твору);

б) як *засоби рубіжного й підсумкового контролю*: завдання, виконувані як індивідуально, так і в змаганнях у процесі ініціації; аналіз учителем разом з учнями реальних або умовних ситуацій із суспільно-політичної та юридичної практики; діагностико-тренінгові вправи з прямого й зворотного перекладу текстів; коментування літературних і політичних текстів з різних рольових позицій з наступним граматичним, етико-філософським і політологічним розбором; переробка віршів у прозу й навпаки; уміння писати звіти й самостійні “авторські твори” на задані теми у встановлений термін відповідно до чітко сформульованих вимог; публічні мови й участь у диспутах.

Література

1. Вильман О. Дидактика как история образования в ее отношениях к социологии и истории образования : в 2 т. / О. Вильман. – М. : Типогр. Г. Лисснера и А. Гешела, 1904. – Т. 1. – 471 с.

2. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н.К. Голубев. – Л., 1988. – 156 с.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1986. – 571 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Оппенгейм А.Л. Древняя Месопотамия / А.Л. Оппенгейм. – М. : Наука, 1980. – 328 с.
6. Тойнби А. Постигание истории / А. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 720 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ХІЛІАЗМ ЯК ПРОВІДНА РЕЛІГІЙНА ТЕЧІЯ У ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКІВ II–III СТОЛІТЬ

У II–III ст. з'являється ряд різних релігійних систем. Серед них провідною є течія богослов'я хіліазм. Першими свідченнями про нього є: Вознесіння Ісаї, Послання Варнави, Книга Ювілеїв тощо.

Розглядаючи різні релігійні течії II–III ст., ставимо за *мету* виділити найсуттєвіші риси одного з провідних учінь – хіліазму, вирішуючи такі завдання: звернутися до наукових та документальних джерел, в яких містяться свідчення про названу релігійну течію; виокремити спільне й відмінне в творах християнських мислителів та діячів – захисників Церкви II–III ст. – Юстина, Іринія Ліонського, Іполита та Тертуліана.

Виникнення хіліазму вивчали У. Барклі, С. Булгаков, В. Валько, Ж. Данієл, К. Керн, М. Оксюк, А. Падовезе, М. Поснов, А. Фокін, А. Цігенаус та ін. [1–10].

Їх цікавили різні аспекти означуваної проблеми. Однак усі вони наголошують на думці, що апокаліптична література виникла через складні політичні ситуації в тогочасному суспільстві. Стародавні релігійні легенди, на переконання дослідників, мають багато месіанських хіліастичних впливів.

Перші згадки про зародження хіліазму як провідної релігійної течії знаходимо в Старозавітніх біблійних текстах та апокрифах, які просякнуті апокаліптичними та есхатологічними елементами. До хіліастичних книг належать Єзетей 36-40, Еноха 4, Даниїл 7, Апокаліпсис Варуха та ін. Есхатологічний підхід у старозавітніх писаннях був зумовлений різними причинами релігійного, соціального характеру. Хіліастична течія характеризується такими рисами, як: символічність та метафоричність певних образів, за допомогою яких іде пояснення поглядів прибічників хіліазму. Література, що відбивала їх світоглядні установки, формувалася протягом трьох століть – після повстання Маккавеїв (168 р.) та після повстання Бар-Кохби (130 р.). У Старозавітніх писаннях провідною темою було відновлення Єрусалиму як святині, що послужить єднанню ізраїльського народу, який живе у роздріб невеликими групами. Все життя ізраїльтян було пов'язане із постійною надією на кращі часи, що закріплювалося релігійними переконаннями.

Юдейська есхатологія має два головні напрями: месіанський – характеризує прихід Месії, хіліастичний – поява нових часів та Його царства. У цьому царстві Ізраїлю належить визначне місце між усією спільнотою.