

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Федеральное государственное научное учреждение  
**«Институт теории и истории педагогики»**

---

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО  
ТРУДЫ 2008—2012 гг.**

**УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК:  
СТАНОВЛЕНИЕ ИНТЕРСУБЪЕКТНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ В ИСТОРИИ  
ПЕДАГОГИКИ ВОСТОКА И ЗАПАДА  
(ЦИВИЛИЗАЦИИ ДРЕВНОСТИ И СРЕДНЕВЕКОВЬЯ)**

**Под редакцией  
Н.Б. Баранниковой, В.Г. Безрогова**

**Москва  
Издательский Центр ИЭТ  
2013**

УДК 37(09)(100)  
ББК 74.03(0)  
С-765

Серия основана в 2012 году

**Редакционный совет серии:** С.В. Иванова (председатель); Ю.Б. Алиев; Л.В. Алиева; В.Г. Безрогов; М.В. Богуславский; Б.Л. Вульфсон; О.И. Долгая; В.А. Ермоленко; Г.Б. Корнетов; Ю.Г. Куровская; И.И. Логвинов; Т.Ю. Ломакина; М.А. Лукацкий; В.А. Мясников; Н.Н. Найденова; В.И. Невская; А.М. Новиков; А.В. Овчинников; А.К. Орешкина; И.М. Осмоловская; В.М. Полонский; А.К. Савина; Н.Л. Селиванова; И.А. Тагунова; Я.С. Турбовской.

**Рецензент:** Т.В. Скларова, д. пед. н., Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.

**Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья).** Коллективная монография под ред.

*Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова.* М.: ИТИП РАО, 2013. – 706 с.

Монография издается в соответствии с планом фундаментальных исследований Российской академии образования 2008–2012 гг. В книге отражено возникновение и основные этапы становления интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада. Рассмотрены фигуры учителя и ученика в различных цивилизациях Древности и Средневековья вплоть до начала Нового времени.

Издание предназначено научным работникам, преподавателям системы профессионального образования, а также для подготовки научных кадров по педагогическим специальностям.

Работа над книгой частично поддержана грантом РГНФ № 11-06-00277а.

*Печатается по решению Ученого Совета  
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО  
(Протокол №13 от 02.07.2012 г.)*

ISBN 978-5-904-212-13-1

© Коллектив авторов, 2013  
© ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013  
© Издательский центр ИЭТ, 2013

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> ( <i>Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.</i> ) .....	6
--	---

## ЧАСТЬ I

### АРХАИЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВА: ОБУЧЕНИЕ СОПЛЕМЕННОКА

#### Глава 1

Интерсубъектные отношения в педагогике архаических обществ ( <i>Кошелева О.Е.</i> ) .....	15
--	----

#### Глава 2

Возникновение интерсубъектных форм обучения и воспитания ( <i>Безрогов В.Г.</i> ) .....	34
--	----

## ЧАСТЬ II

### ВОСТОК: ОБУЧЕНИЕ ЖРЕЦОВ, ПИСЦОВ, ПРОРОКОВ

#### Глава 1

Обучение в долинах Нила, Тигра и Евфрата, Инда и Ганги ( <i>Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.</i> ) .....	86
--	----

#### Глава 2

Учителя Палестины: Ветхий и Новый Завет ( <i>Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.</i> ) .....	151
---	-----

#### Глава 3

Модель “учитель-ученик” как базовая норма отношений в китайском обществе ( <i>Закурдаев А.А.</i> ) .....	222
---	-----

## ЧАСТЬ III

### ГРЕЦИЯ: ОБУЧЕНИЕ ГЕРОЕВ И ФИЛОСОФОВ

#### Глава 1

Образ учителя в девятой песне «Илиады» ( <i>Безрогов В.Г.</i> ) .....	233
--	-----

#### Глава 2

Сотрапезничество как воспитание ( <i>Безрогов В.Г.</i> ) .....	240
--	-----

### **Глава 3**

Язык и культура об ученике и учителе (Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.) .....	263
---	-----

### **Глава 4**

Общее обучение и профессиональное ученичество (Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.) .....	287
--	-----

### **Глава 5**

Слушать и слышать: ученик философа в античном биографическом дискурсе (Безрогов В.Г.) .....	364
--	-----

## **ЧАСТЬ IV**

### **РИМ: ОБУЧЕНИЕ РИТОРОВ И САМОДЕРЖЦЕВ**

#### **Глава 1**

Обучение ратора в Греции и Риме (Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.) .....	395
--	-----

#### **Глава 2**

Учителя и ученики в эпоху Ранней империи (Безрогов В.Г.) .....	435
---	-----

#### **Глава 3**

Грамотность, ученичество, школа в античности (Баранникова Н.Б.) .....	460
--	-----

## **ЧАСТЬ V**

### **В НАЧАЛЕ СРЕДНИХ ВЕКОВ: ОБУЧЕНИЕ РАВВИНОВ И ЕПИСКОПОВ**

#### **Глава 1**

Педагогика христианского обращения (Безрогов В.Г.) .....	474
---	-----

#### **Глава 2**

Книга, учитель и ученик в раввинистической традиции (Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.) .....	532
--	-----

#### **Глава 3**

Раннесредневековые комментаторы феномена античного ученичества (Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.) .....	551
---	-----

**ЧАСТЬ VI**  
**СРЕДНИЕ ВЕКА И НОВОЕ ВРЕМЯ:**  
**ОБУЧЕНИЕ МАСТЕРОВ И КНИГОЧЕЕВ**

**Глава 1**

Средневековое и новоевропейское представление  
о художественном образовании (*Дубова О.Б.*).....576

**Глава 2**

Учитель и учительство в допетровской Руси и в период  
петровских преобразований (*Кошелева О.Е.*) .....627

**Глава 3**

Учитель и ученик в Школьных азбуковниках  
(80-е гг. XVII в.) (*Кошелева О.Е.*) .....661

**Послесловие**

Учитель и ученик в истории педагогики  
(*Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.*) .....683

## ВВЕДЕНИЕ

В педагогическом дискурсе термин «образованность» понимается прежде всего как результат овладения подрастающим ребенком суммой знаний в условиях группового обучения в школе и вузе. В современных обществах, где основную роль играет школа, где важен диплом об успешном прохождении курса обучения в системе образовательных институтов, все уровни которой носят это название — «школа» (от начальной до высшей), трудно представить иной вариант внесемейного обучения и воспитания. На другие сферы образовательного процесса предпочитают не обращать особого внимания<sup>1</sup>. В то же время они есть и существуют как сами по себе, так и в сложном, тесном и очень важном взаимодействии со школой. Среди них прежде всего стоит назвать интересубъектное взаимодействие учителя и ученика, своеобразную коммуникативную диадку, стоявшую у истоков возникновения педагогики как таковой<sup>2</sup>. Основным вариантом такой диады выступает феномен ученичества как неинституализированного интересубъектного педагогического процесса индивидуального взаимодействия ученика и учителя. Многие образовательные традиции строились и строятся до сих пор на основе именно этого механизма передачи социокультурного опыта, возникшего от-

<sup>1</sup> Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования. Ижевск, 1995. С.35 и др.; Безрогов В.Г. Педагогическая парадигма ученичества как форма организации исследовательской работы школьников // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13–15 декабря 2005 г.): Материалы Второй национальной научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. С.215; о месте коммуникативной диады в интересубъектных отношениях см.: Grove T.G. Dyadic Interaction. Choice and Change in Conversations and Relationships. Dubuque: Wm.C.Brown Publishers, 1991.

<sup>2</sup> Педагогика возникает как составляющая социальности древнейших людей. Первые следы ее относятся к 3,6 млн.лет до н.э., и это именно следы пары общавшихся между собой индивидов, взрослого и ребенка.

дельно от школы, а потом вошедшего с ней в сложные формы симбиоза, взаимоподдержки и взаимоотталкивания. В нашем исследовании мы пробуем выйти за рамки истории педагогики как истории школьной педагогики, показать окружающий ее общий контекст педагогических традиций и всего спектра механизмов их передачи. Развитие образовательных систем очень тесно связано с укорененными в их истории традициями. Изучив опыт функционирования интерсубъектной педагогики ученичества в хронологически и типологически предшествовавших культурах, мы сможем лучше понять возможности этой педагогической парадигмы для развития потенциала отечественной традиции обучения и воспитания подрастающих поколений. Долгие столетия отечественная педагогическая традиция не знала школы как образовательного института вплоть до XVII века. Обучение в ней шло как бы «по цепочке»: один грамотный учитель обучал ученика, тот в свою очередь становился учителем, и т.д.<sup>1</sup>

До сих пор в педагогике существует непоясненность вопроса о месте и роли феномена системы учительства-ученичества в фило- и онтогенетическом развитии педагогических систем. Большинство авторов даже не упоминают о такой сфере обучения и воспитания как ученичество, в то время как оно до сих пор, во-первых, достаточно распространено как отдельное направление в общей и профессиональной социализации подрастающих поколений, и во-вторых, присутствует внутри других, более институализированных типов образовательного процесса (в школе и в высшем образовании)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Киселева М.С. Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности. М., 2000. С.134.

<sup>2</sup> Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998; Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М., 1996; Столяренко А.М. Сравнительная педагогика. М., 1992; Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Мн., 2004; Ильин Г.Л. Основные этапы развития педагогической деятельности // Педагогика, 5, 2005.

Человеку обычно свойственно воспринимать существующим как бы от века то, что еще вполне исторически молодо. В историческом сознании складывается доминирующий «веками» облик школы. Нам кажется, что школа существовала всегда. Однако это не совсем так. Конечно, она возникла в глубокой древности и успешно выдерживала конкуренцию с другими видами обучения на протяжении более чем четырех тысяч лет. Однако, относительно массовой формой обучения и педагогических технологий даже в развитых западных странах она становится не со времени Коменского, а со второй половины XIX века или даже с начала, если не с середины XX столетия. До этого решающего периода в развитии истории образования она находилась в «меньшинстве» по сравнению с другими видами и путями обучения. Через ученичество или через домашнее обучение проходило больше людей. Даже среди посещавших школу процент тех, у кого она стала основным средством приобретения образованности и получения навыков для взрослого существования, был весьма невелик. Концепция подростка как «школьника» появилась, например, в США, лишь в конце XIX столетия<sup>1</sup>. До этого, особенно в доиндустриальную эру, как на американском континенте, так и в метрополиях (Великобритания, Германия и другие страны Западной Европы) подростковый и ранний юношеский возраст связывался с ученичеством в широком смысле этого слова, поскольку молодые люди были вовлечены в систему, получившую название «life-cycle service»<sup>2</sup>. Подростки привлека-

---

С.90–92; и др. Анализ современных систем образования существует в российской науке в некотором отрыве от кросс-культурных исследований. Ср.: Schlegel A. & H.Barry. Adolescence. An Anthropological Inquiry. N.Y., 1991; Krebs U. Erziehung in traditionellen Kulturen: Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien (1898–1983). B., 2001; и др.

<sup>1</sup> Kett J.F. Rites of passage: Adolescence in America. 1790 to the present. N.Y., 1977.

<sup>2</sup> Вероятно, эта система выросла из распространенного в традиционных племенных обществах с когнатным родством привлечения подростков к различной деятельности (работе) не их родителями, а другими взро-



лись к домашним работам, работе на ферме, обучению различным умениям и ремеслам. Их отдавали в ученики (*apprentices*, *Lehrlinge*) в хозяйство «мастера-наставника», где они проводили обычно в услужении 7 лет. Девушки чаще трудились в семейном домашнем хозяйстве, хотя бывало, что и они покидали родной дом до замужества. Выходя из семьи, молодежь продолжала пребывать в квази-семье, где над ними сохранялся авторитет взрослых и жизнь в которой закачивалась нередко образованием собственной семьи<sup>1</sup>. Таким образом, ученичество составляло один из основных этапов жизни, а школа могла (а могла и не) составить в ней лишь эпизод, связанный с приобретением грамотности и минимума общих знаний.

Переход из одного этапа жизни в другой был связан с переходом из одной роли в другую. Когда школа начала определять следующие роли в жизни человека, тогда у нее появился шанс потеснить или даже заменить ученичество. В современных языках выражение «получать образование», «правильно /

---

слыми, заинтересованными в них. Такая система получила в литературе название «социальное ученичество (*social apprenticeship*)» (Schlegel A. Introduction // *Ethos*, 23:1, 1995. P.8–9).

<sup>1</sup> Ben-Amos I. *Adolescence and youth in early modern England*. New Haven, 1994. Функциональный подход к ведению домохозяйства в Западной Европе был противоположен генеалогическому подходу в России, где подобные переходы, если они происходили, то происходили обычно в пределах родственных связей. По крайней мере, их старались удерживать в пределах таких связей. Ученичество, например, у родного дяди в лавке как способ «выйти в люди» существовало в России вплоть до начала XX века. О различиях в устройстве семьи в Западной и Восточной Европе см.: Миттерауэр М., Каган А. Структуры семьи в России и в Центральной Европе: сравнительный анализ // *Семья, дом и узы родства в истории*. СПб., 2004. С.35–80. О маркерах перехода во взрослое состояние, связанных в XVII–XIX вв. не с окончанием школы, а с началом работы и браком, см.: Rotundo E.A. *American manhood: Transformation in masculinity from the Revolution to the Modern Era*. N.Y., 1993. В связи с многообразием путей обучения, в том числе и школьного, находится и многообразие терминов народных европейских языков, применявшихся к ребенку, посещавшему учебное заведение. Об этом см.: Kintzinger M. *Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig im hohen und späten Mittelalter*. Köln, 1990. S.421–432.

хорошо выучить» что бы то ни было — означает «пройти через школьное обучение». Процесс сертификации профессионалов, закончивших высшую школу, начинается, как известно, с появлением средневековых университетов, хотя обучение в них имело много сходств с ремесленной подготовкой. Но тогда перечень сертифицируемых специальностей был узок, а наличия диплома медика, например, совершенно не требовалось деревенскому лекарю. «Школьность» образования как качество, присущее прошедшему через этот тип образования человеку, стало постепенно все шире использоваться наряду с понятием «грамотность» в качестве включающего/исключающего критерия. Прошедший школу и непрошедший школу, «грамотный» в чем-либо (не только в языке) и «неграмотный» в этом оказывались по разные стороны границы. Критерий наличия/отсутствия школьного образования довольно быстро приобрел политическую окраску, которая особенно была (и до сих пор) видна в государствах, имеющих в своем составе т.н.традиционные общества (многие колониальные страны, в том числе Россия)<sup>1</sup>.

Осуществившаяся на протяжении Нового и начала Новейшего времени универсализация и глобализация школьной технологии в обучении, стандартизация «единого образовательного пространства», господство школы в индустриальную эпоху определили, естественно, и иерархию исследовательских тем историков педагогики. Интерсубъектное общение учителя с учеником в такой картине «педагогического мира» — маргинальная по отношению к основному педагогическому «мэйнстриму» сфера постижения профессиональных навыков. Схема обучения, лежащая в фундаменте такой версии,— об-

---

<sup>1</sup> О роли критерия (не) грамотности в политико-педагогическом дискурсе см.: Donald J. How Illiteracy Became a Problem // *Journal of Education*, 1985. P.35–51; Smith D. The Anthropology of Literacy Acquisition // Schieffeln B. & P.Gilmore, eds. *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, 1986. P.261–275; Varenne H. & McDermott R.P. 'Why' Sheila Can Read // *Ibid*. P.188–210.

учение как организованное групповое накопление знаний, обществом и государством предопределенное для подрастающих поколений. Однако попадание человека в ситуации «ученика» и в ситуации «учителя» постоянно встречается в повседневном существовании. Ключевым элементом опыта любого человеческого существа является опыт ученичества. Можно сказать, что ученичество в природе человека. «Наши университеты» оказываются всегда с нами, и никак мы их не можем закончить. На смертном одре нам будет давать уроки умирания та, которая с косой... Даже в современном обществе при тотальном развитии всеобщего школьного образования, возникновении «знаниевого общества» и даже «знаниевой экономики» число «учителей» в период детства и юности конкретного человека не исчерпывается списочным составом учителей той школы, куда ходит индивид, и СМИ, которые ему или ей доступны.

Функция учителя, ученика, их взаимодействия в последнее время вновь становится предметом активного обсуждения как педагогов, так и других гуманитариев, даже темой массовой культуры. Известный философ и культуролог Александр Пятигорский в январе 1991 года написал рассказ «Конец ученичества»<sup>1</sup>. В пространстве философического сна автор совместил темы судьбы и познания, рассмотрел проблему появления нового знания, достаточно неожиданно изменяющего судьбу человека, до этого вполне понятно выстроенную. В тексте рассказчик говорит о своих отношениях с учителем в то время как им «обоим за шестьдесят», то есть вводит тему продолжающегося, если не вечного, ученичества менторского типа, тему онтологического бытия системы учитель-ученик в персональных координатах биографии каждого человека. Писатель поднимает важнейший вопрос об экзистенциальных границах самого понятия. «Был ли я действительно его учеником? Или просто

---

<sup>1</sup> Пятигорский А.М. Рассказы и сны. М., 2001. С.19–33.

научился поддерживать беседу с ним, только чтобы сохранить status quo моего запоздалого ученичества?»<sup>1</sup> Термин «запоздалое ученичество» как раз и вводит, как мне кажется, ноту экзистенциальной тоски по утраченному в педагогике, помноженную на появившуюся в современной культуре тенденцию к глобальному осмыслению ученичества. Автор рассказа показывает возможную одновременность пребывания в учениках и учителях, и устами собеседника задает вопрос: «Нуждается ли эта культура в ученичестве?» Пятигорский-герой рассказа отвечает по-восточному афористично: «Культура — это я, если хочу быть в ней, а если не хочу, то не я, и тогда сам буду или не буду учеником или учителем».

Интерсубъектное общение выступает и фактом персональной биографии, и социокультурным институтом, и фундаментальным элементом педагогического процесса. Оно определяет устойчивость фундамента культуры, поскольку личностный опыт получения образования, интериоризации культурной традиции связан именно с данной стороной педагогического процесса<sup>2</sup>. На этот важнейший феномен в жизни и экологии человека лишь в самое последнее время стали обращать более пристальное внимание. А.Л.Самсонов дистанцировал понятие «система Учитель» от «индустрии знаний» Яна А. Коменского<sup>3</sup>. Эта система уподобляется им «генетической системе воспроизводства в биологии». Она «встроена в человеческое общество» «самой эволюцией» и существует на том уровне важности и необходимости, на котором в биологическом мире существует

---

<sup>1</sup> Пятигорский А.М. Цит.соч. С.21.

<sup>2</sup> См. первый раздел в статье: Форстер Й., Безрогов В. Эмпирические исследования в педагогической антропологии // Вестник Университета РАО, 1, 2003. С.68–104.

<sup>3</sup> Самсонов А.Л. Система «Учитель» и принцип неразрушающего поведения // Science and Education on the Threshold of the 3d Millenium. Наука и образование на пороге III тысячелетия: Материалы Международного конгресса (г.Минск, 3–6 октября 2000 г.). Мн., 2001. С.448–453.

«генетическая репликация». Нарушение традиции учительства/ученичества с большой долей вероятности может приводить к «генетическому сбою» в обществе, поскольку некого учить, некого и не с кого спрашивать, некому выставлять отметки в подсчете степени правильности и оправданности людского поведения. В странах древнего Востока, например, считали, что если учителя покинут тот или иной регион, распустят учеников, то территория низвергнется в хаос одновременно бескультурия и неморальности, поскольку исчезает камертон, точка отсчета, вносимые учителями в иерархию ценностей общества, в создание опоры мира в виде системы «ученик — учитель». В такое понимание входило представление об общекультурной направленности интересующего педагогического общения, не связанной только с получением профессиональных знаний. Учитель в системе диадических взаимоотношений с учеником может ориентировать все его сознание, этически концептуализировать его мысли, язык, перцепцию социального окружения и понимание собственной внутренней жизни. Наставник обеспечивает социальное наследование накопленного опыта, дифференцированного обычно по степени актуальности, то есть «положительности» и рекомендуемости. Древние и средневековые цивилизации Востока и Запада знали разные типы интересующего общения ученика и учителя, как профессионального, связанного с такого рода знанием, которое можно сосчитать, проверить, измерить и которое воплощается в функционировании различных профессий, так и «общемировоззренческого», связанного с воспитанием внутри культурной и религиозной традиции, с передачей ее от поколений дедов и отцов поколениям отцов и внуков. И те, и другие типы обучения связаны с феноменом подражания, но первые более тяготели к внешней имитации, а вторые к внутреннему следованию, почитанию наставника как гуру. В период новейшей истории, с появлением институализированной на государственном уров-

не классно-урочной школьной системы, собственно учитель и феномен ученичества «спрятались» в тени гигантского школьного здания. Однако, механизмы ученичества продолжают определять, на самом деле, весьма многое и в наши дни, причем не только в рамках ученичества профессионального. Это не вполне, как нам кажется, осознают педагоги. Цель данной монографии — показать богатство педагогического наследия, содержащееся в опыте первых этапов появления, становления и развития интересубъектных отношений ученика и учителя.

## **ЧАСТЬ ПЕРВАЯ**

### **АРХАИЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВА: ОБУЧЕНИЕ СОПЛЕМЕННОКА**

#### **ГЛАВА ПЕРВАЯ**

##### **ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ**

##### **В ПЕДАГОГИКЕ АРХАИЧЕСКИХ ОБЩЕСТВ**

Изучение педагогики архаичных культур (культур народов, не достигших уровня цивилизации) к концу XX века перестало рассматриваться как «антикварная» тема, не имеющая современного звучания для развития образования XXI столетия<sup>1</sup>. Новый подход выявляет важные историко-антропологические аспекты обучения и воспитания в племенном мире. В чем же состоит значение изучения архаичных культур с педагогической точки зрения?

Во-первых, изучение системы воспитания детей у народов «доцивилизационного» развития важно потому, что огромный временной разрыв между современным воспитанием и воспитанием у варварских народов дает твердые гарантии истинности выделенных в них общих для всего человечества феноменов воспитания; оно показывает, что эти феномены являются «не культурно обусловленными, а имманентно присущими человеческой природе»<sup>2</sup>. Они должны стать «опорными» при создании педагогических теорий и при практической педагогической работе в современном мире.

Во-вторых, побудительной причиной для изучения архаических культур с педагогической точки зрения является осмысление разнообразия педагогических решений по совпадающим проблемам у разных народов, влияние которых друг на друга

---

<sup>1</sup> См., например, Форстер Й. Детство и воспитание. Эволюционная педагогика как тема антропологической науки. М., 2005.

<sup>2</sup> Кребс У. Воспитание в традиционных культурах: антропологический подход. Вып.1. Том.2. Красноярск. 2006. С.177.

исключено. Предположительно «максимальная вариантность традиционных культур позволит в достаточной мере охватить вариантность феноменов воспитания»<sup>1</sup>.

В-третьих, на основе изучения архаических обществ четче выявляется генезис взаимосвязей различных областей культуры (в широком ее понимании) с феноменами воспитания и более пространное присутствие воспитания и обучения в социуме, нежели их реконструировала обычная история педагогики. По мнению У.Кребса, «эти возможные взаимосвязи гораздо легче распознаются в традиционных обществах, которые можно рассматривать как единую целостность (число индивидов, форма субсистенции, социальные слои) нежели в современных индустриальных обществах»<sup>2</sup>. Архаичные культуры, «существующие в настоящее время и взятые в качестве моделей, позволяют описать границы феномена воспитания, его внутренние процессы и внешние функциональные связи»; они могут указывать «на такие воспитательные феномены и процессы, которые зависят от среды и потому, вероятно, сравнимы с реалиями прошлого»<sup>3</sup>.

Архаика — такое состояние общества, в котором воспитание детей происходит традиционным образом, без каких-либо научных рекомендаций. Главенствующее место в архаичных культурах занимало неинституализованное интересубъектное обучение и воспитание. Чем сложнее становилось общество, тем больше оказывался удельный вес институализированного воспитания. Неформальное обучение и воспитание существуют и в современности у большей части населения, которая исходит не из педагогических рекомендаций, а из социокультурного контекста и повседневных практик воспитания.

Знания о воспитании в архаичных обществах возможно по-

---

<sup>1</sup> Кребс У. Указ.соч.. Вып.1. Том.1. Красноярск. 2006. С.7.

<sup>2</sup> Кребс У. Воспитание в традиционных культурах. Вып.1. Том.1.

<sup>3</sup> Форстер Й. Указ.соч.. С.19.



черпнуть из материалов, собранных этнографией (или «культурной антропологией»)<sup>1</sup>. Историк педагогики оказывается зависим от методов этнографических исследований. Основным методом этнографического исследования является запись наблюдений этнографа за жизнью и обычаями архаичных сообществ и последующая интерпретация того, что этнографу удалось зафиксировать. Этнограф оказывается в роли чужестранца, которому очень многое из происходящего в изучаемом им обществе непонятно. Это непонятное он пытается перевести на язык собственной культуры. «Независимо от того — писал американский антрополог Б.Кон,— насколько этнограф предан идее изучать (*данное общество — ред.*) с точки зрения его уроженцев, то, что он изучает, всегда опосредовано тонким — или не очень тонким — сравнительным методом»<sup>2</sup>.

В эпоху христианского Средневековья уровень развития языческих народов расценивался крайне низко из-за их «идолопоклонства». Во времена эпохи Просвещения они рассматривались в первую очередь как народы «непросвещенные», без школы и обучения, без цивилизованного поведения. Эпоха Просвещения сделала цивилизованное поведение и образование главной ценностью, и их отсутствие у варварских народов, например, индейцев, заставляло до недавнего прошлого *a priori* относиться без какого-либо внимания и уважения к их традициям образования и воспитания детей. Сегодня историческая наука находится на иных позициях в оценках других культур и цивилизаций. В настоящее постмодерное время отношение к культуре варварских народов как к примитивной, которое было заложено эпохой Просвещения, утрачивает смысл, ее рассматривают не как примитивную, а как «другую», чей опыт не менее значим, нежели

---

<sup>1</sup> Следует отметить и археологические находки, а также мизерное количество текстов мемуарного характера.

<sup>2</sup> Cohn B.S. Anthropology and History: the state of play // Journal of Interdisciplinary History. 1975. Vol. 8. P.215.

«современные» педагогические практики. Работы, посвященные рассмотрению воспитания и обучения в разных культурах, постепенно сложились в особое историографическое направление под названием “educational anthropology” («образовательная антропология» или «образовательная этнография»).

На этнографов и педагогов в первой половине XX века оказали огромное влияние работы американской исследовательницы-этнографа Маргарет Мид<sup>1</sup>, которая в 1928 г. на материале полинезийского населения поставила задачу сравнить методы и результаты воспитания детей на острове Самоа и в современной американской цивилизации. И хотя ее сравнение, оказавшееся в пользу педагогики туземного населения, неоднократно подвергалось критике, сам факт возможности и необходимости такого сравнения породил новое направление исследований. В книге американского этнографа М. Салинза «Экономика первобытного общества», ставшей знаменитой в 90-е годы XX в., «варварское общество» показывалось как вполне обеспечивающее его представителей всем необходимым. Их существование только с нашей современной точки зрения кажется убогим, а с их собственной — вполне счастливым<sup>2</sup>. Работа Г.Б. Корнетова показала, что «педагогика» первобытного общества, не знавшая школы, достигала своих целей гораздо более успешно, чем современная педагогическая практика<sup>3</sup>. В этих и других исследованиях новые методики расшифровки и понимания «других» культур позволяют более адекватно воспринимать их реалии и значимость внешкольного интересубъектного общения в историко-педагогическом процессе. Немецкий ученый Уве Кребс свел воедино данные об обучении и воспитании детей из множества этнографических описаний, относящиеся к народам до-

---

<sup>1</sup> См. Мид, М. Взросление на Самоа // Мид, М. Культура и мир детства. М., 1988. С.88–171.

<sup>2</sup> Салинз М. Экономика каменного века. М., 1999.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика первобытного общества...

индустриального развития, живущим в разных точках земного шара. Он подчеркивает, что «для науки о воспитании значение имеет конкретное ознакомление с теми формами практически беспрепятственных детских способов научения, которые предположительно были долгое время присущи истории культуры и естественной истории предмета нашего исследования и, возможно, обладают генетически заложенными преимуществами для детей».<sup>1</sup>

В данной главе мы, пользуясь работами этнографов, проблематизируем лишь один из аспектов воспитания в архаических обществах, а именно — intersубъектные воспитательные отношения.

Исключительно важным фактом является однотипность intersубъектных отношений матери и младенца в архаических обществах, прослеживающаяся на обширном материале разных народов от Якутии до Индии, от Австралии до Новой Гвинеи: «Практически во всех подвергнутых оценке традиционных культурах мать и младенец все время находятся в непрерывном контакте друг с другом, поскольку мать, как правило, носит младенца на себе (на собственном теле) и во время работы по дому, и во время путешествий, и во время занятий садоводством и собирательством. Ночью она также укладывает ребенка спать рядом с собой»<sup>2</sup>. Традиция — повсеместна, но способы ношения ребенка имеют исключительно большую вариативность. Современные исследования психофизического и биологического характера подтверждают, что теснейший контакт между матерью и ребенком действует на младенца очень позитивно. «На фоне результатов научных исследований,— пишет Кребс,— состояние и значение связи «мать — ребенок» в раннем детстве для развития личности, в особенности для формирования последующей способности устанавливать связи и

---

<sup>1</sup> Кребс У. Указ. соч. Вып.1. Т. 2. С.177.

<sup>2</sup> Там же. С.152.

готовности к достижениям, данные традиционные культуры часто соответствуют психологическим потребностям младенца намного лучше, чем индустриальные общества, как недавнего прошлого, так и современности»<sup>1</sup>.

С развитием современной цивилизации указанные отношения матери и ребенка оказались иными, жизнь матери облегчалась, ребенка — усложнялась. Уместно вспомнить один из «законов» родительского воспитания, отмеченный Л. Де Мозом — подсознательно родители стремятся максимально облегчить свой труд в деле воспитания детей<sup>2</sup>. Является ли полученное У.Кребсом знание «антикварным» или оно может учитываться и сегодня? Вероятно, далеко не все матери могут и хотят постоянно носить с собой ребенка, и, тем не менее, многие из них сознательно выбирают для себя такой стиль поведения. Его поощрение обществом и помощь в приспособлении к нему окружающей среды явится полезным вкладом в воспитание молодого поколения.

Однако отлучение ребенка от груди и «отрывание» его от матери оказывается чрезвычайно болезненным этапом в его жизни. У племени папуа (Новая Гвинея) «в период отлучения от груди ребенок испытывает своего рода падение с наивысшей позиции младенца и маленького ребенка на самую низшую ступень социальной иерархии: большинство его желаний просто игнорируют; в помощи, которой он так ждет, и к которой привык, ему отказывают; он должен учиться слушаться других»<sup>3</sup>. Так, через страдание, начинается вхождение ребенка в самостоятельную жизнь, а страдание производит сильный воспитательный эффект. Но очень скоро дети обретают навык общения с другими людьми.

Многие традиционные общества практически не знали про-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 153.

<sup>2</sup> The History of Childhood/ ed. Lloyd deMause. New York, 1974, P. 3–10.

<sup>3</sup> Кребс У. Указ.соч. Вып.1, Т. 2. С.85.

фессионального учительства. В связи с этим в антропологии введен термин «носители воспитания». Ими оказывались как разные члены племенного сообщества, так и все сообщество в целом. «Одернуть, сделать замечание ребенку, может любой взрослый»<sup>1</sup>. Именно все члены сообщества мужского пола «эк-заменяют» молодежь на зрелость при проведении инициаций — обычая, встречающегося у большинства народов с архаической культурой.

Большое значение в воспитании детей играли отношения со старшими братьями и сестрами. В Лаосе есть поговорка, отражающая эту традицию: «Старшие братья и сестры — вторые родители»<sup>2</sup>. Воспитание в семье младших детей старшими происходит во всех культурах без исключения, но осуществляется в разных формах — иногда старшие очень строги к малышам, иногда заботливы и ласковы. Например, в племени *гаро* (Индия) «помогают ухаживать за ребенком его братья и сестры 7–12 лет, причем не только родные, но и двоюродные. Обычно к малышу приставлен один из детей постарше, и между ними устанавливается особая близость. Бывают случаи, когда, став взрослым, *гаро* закалывает в честь своего бывшего пестуна корову, то есть приносит дорогую жертву»<sup>3</sup>. Когда старшие дети, отправляясь играть со своими сверстниками, берут с собой и малышей, чтобы присматривать за ними, «маленькие рано научаются действовать как старшие, в различных обстоятельствах»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Маретина С.А. Воспитание и обучение детей и подростков у двух горных народов Северо-Восточной Индии // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. М., 1983. С.124.

<sup>2</sup> Косиков И.Г. Традиционная система воспитания детей у лао // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988. С.92.

<sup>3</sup> Маретина С.А. Воспитание и обучение детей и подростков у двух горных народов Северо-Восточной Индии... С.122.

<sup>4</sup> Косиков И.Г. Традиционная система воспитания детей у лао... С.92.

Особую роль в воспитании играло старшее поколение (бабушки и дедушки). В племени *бхил* (Индия) «взрослые, в особенности бабушки и деды, уделяют очень много времени младенцам и маленьким детям. Они дают им мелкие поручения, исправляют ошибки, показывая, что и как нужно делать, и призывают ребенка повторить это»<sup>1</sup>. О другом индийском племени, *гонг*, информант сообщал: «Будучи уже слишком старыми для полевых работ, бабушки и деды очень много времени проводят со своими малолетними внуками. Они присматривают за детьми, обучают их разным вещам и рассказывают истории»<sup>2</sup> У *атонии* (Индонезия) «очень тесные и теплые отношения складываются между дедами и внуками. Внуки часто приходят в дом деда и бабушки, старики заботятся о малышах, дарят им подарки. Обязанностью внуков было будить задремавших вне дома деда и бабуку, «чтобы старики знали, что они еще живы и что есть люди, которые их любят»<sup>3</sup>.

У многих племен основную роль воспитателя брал на себя дядя ребенка: «Главная угроза для ребенка *гаро* — это дядя по матери, по отношению к которому он с раннего детства испытывает трепет, хотя реально начинает ощущать его власть много позднее, уже в подростковом возрасте»<sup>4</sup>. Такую же роль дядя по матери играл и у индонезийцев: «Множество навыков мальчик приобретал, обращаясь к другим мужчинам старшего поколения, особенно к брату матери. Именно они обучали мальчиков военному делу (владеть копьем, мечом, подкрадываться к поселкам противника, сидеть в засаде). Готовили к инициа-

---

<sup>1</sup> Кребс У. Указ.соч. Вып.1, Т. 2. С.8.

<sup>2</sup> Там же. С.28.

<sup>3</sup> Соболева Е.С. Социализация детей на острове Тимор // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. С. 139.

<sup>4</sup> Маретина С.А. Воспитание и обучение детей и подростков у двух горных народов Северо-Восточной Индии... С. 124.

циям, к охоте за головами»<sup>1</sup>. В индонезийском племени *атонии* «Отношения детей с братом матери и сестрой отца (а также с их партнерами по браку) гораздо теснее и свободнее, чем с другими взрослыми родственниками. *Атони* называют их словом, восходящим к глаголу «помогать». Ребенок может с ними шутить, играть, естественно, с должным уважением к возрасту»<sup>2</sup>. В этнической общности *пахари* (Индия) брата матери даже называют «мамой»<sup>3</sup>.

Правильным отношениям со старшими членами общества детей начинали обучать с раннего возраста. «Примерно с 5 лет *бхил* начинают обучать своих детей первым социальным правилам: ребенок учится проявлять уважение к старшим; применять различные способы поведения в отношении различных лиц — в семье и среди родственников: так, по отношению к отцу дети должны проявлять большое уважение, в отношении матери допускается большая свобода. С братьями и сестрами можно спорить, с дядей, напротив, ни в коем случае. Ругаться в присутствии взрослых запрещено...»<sup>4</sup>.

Родители в первую очередь обучали детей трудовым навыкам и использовали при этом разные методы, трудно поддающиеся и описанию, и обобщению.

Особо пристальное внимание было проявлено этнографами (Маргарет Мид и Флоренс Вайсс) к воспитательным традициям племени *ятмул* (Новая Гвинея). Эти исследовательницы-женщины наибольшую заинтересованность проявили к женскому

---

<sup>1</sup> Соболева Е.С. Социализация детей на острове Тимор // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. С. 120.

<sup>2</sup> Соболева Е.С. Социализация детей на острове Тимор. С. 139.

<sup>3</sup> Успенская Е.Н. Раннее детство у пахари пригималайских районов северной Индии // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988. С.168.

<sup>4</sup> Кребс У. Указ.соч. Вып.1. Т. 2. С.13.

воспитанию, которому уделялось мало внимания. Здесь ими были обнаружены черты «педагогике сотрудничества», которая в их терминологии получила название «симметричной». В аспекте интерсубъектных отношений взрослые обращаются с маленькими детьми и с подростками так, словно перед ними равные по рангу личности, которых необходимо воспринимать всерьез<sup>1</sup>. У.Кребс находит определенное сходство в системах воспитания *ятмул* и М.Монтессори, где воспитательным девизом является фраза «помоги мне сделать это самостоятельно»<sup>2</sup>.

В Таиланде традиционные отношения в семье представляются европейским наблюдателям бесконфликтными, члены семьи проявляют максимальную терпимость друг к другу. Это относится и к детям. «Родители-*тай* возражают против всех видов агрессивности — и физической, и вербальной, — мешающих хорошим отношениям между людьми. Успех в воспитании этой установки очевиден — тайские дети не драчливы»<sup>3</sup>. У *дравидов* (Индия) «детей, особенно самых маленьких, балуют, почти ни в чем не отказывая им, и индийские дети позволяют себе такие вольности, о которых европейские не смеют и мечтать. Этикет предписывает обращаться с детьми мягко, терпеливо и сдержанно. На детей стараются не кричать, их не шлепают, на них не сердятся. Старшие не должны показывать ни дурного расположения духа, ни уныния, ни раздражения, неумение сдерживать себя считается пороком... Эмоциональный тонус отношения родителей к детям постепенно меняется по мере роста ребенка: от мягкого всепрощения в раннем детстве к требовательной строгости в отрочестве и дружеской опеке в юности»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Там же. С.124.

<sup>2</sup> Там же. С.131.

<sup>3</sup> Иванова Е.В. Социализация детей в Таиланде // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988. С.76.

<sup>4</sup> Альбедиль М.Ф. К вопросу о социализации детей у южноиндийских *дравидов* // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и



Добрый и ласковым оказывается отношение к детям у австралийских аборигенов. По словам У.Л.Уорнера, «общественное мнение осуществляет сильное и постоянное давление на мать, заставляя ее быть «доброй» со своими детьми. Ни одна женщина *мурнгин* не отважится ругать и наказывать детей так, как это делают европейские женщины. Такое обращение с детьми здесь считается жестким, бесчеловечным. Если бы мать стала так обращаться со своим ребенком, она сделалась бы предметом сплетен, о ней говорили бы, что она подобно животному. К маленьким детям предъявляют иные, чем в нашем обществе, требования, их грубости по отношению к матерям часто никак не пресекаются»<sup>1</sup>. Т. Хернандес пишет, что у аборигенов Северо-Западной Австралии физические наказания до 9 лет считаются недопустимыми. Ударить ребенка, хотя бы нечаянно, — значит совершить непростительный поступок. Аборигены северо-западного Арнемленда полагают, что мать должна быть первой защитницей своих детей так долго, как это только возможно<sup>2</sup>.

Внимание и любовь к детям в архаичных обществах, вполне сочетающаяся с убийством новорожденных, во многом объясняется тем, что дети очень скоро начинают приносить пользу племени и семье, труд, вложенный в их воспитание, быстро окупается. Современные же родители имеют перед собой долгие годы затрат материальных и моральных, чтобы вырастить своего ребенка, и нет гарантии, что он окажется не обузой, а помощником в семье. Раздражение на детей возникает в современных семьях очень часто и мало осуждается обществом. Маленькому ребенку, запуганному родителями, некуда сбежать из семьи, он заперт в квартире и вынужден общаться только с ними. Когда такие дети взрослеют, они стремятся уйти из дома,

---

подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988. С.137.

<sup>1</sup> Цит. по: Артемова О.Ю. Личность и социальные нормы в ранне-первобытной общине. М., 1987. С. 85.

<sup>2</sup> Там же.

не общаться больше с родителями.

В целом, в архаических культурах бездетность считается трагическим обстоятельством, ибо дети — будущая экономическая опора семьи. Однако младшие члены рода обычно находятся в угнетенном и подчиненном положении. Оно изменяется в процессе взросления, поэтому они хотят скорее выйти из него. «Великий основополагающий принцип первобытного общества» пишет Д.М.Бондаренко,— заключается в том, что каждый человек в течении жизни проходит все ступени социально-статусной лестницы»<sup>1</sup>. В современной семье ребенок — привилегированный ее член, и он совсем не хочет расставаться со своим положением.

В племенах часто не было специальных людей, занимавшихся учительством. Однако всегда имелись уникальные специалисты в каком-то особом ремесле — например, производстве орудий или украшений, тайны ремесла в некоторых случаях передавались ученикам (в основном — родственникам). Учеников имели знахари и отправители религиозного культа, которые отбирали среди детей наиболее способных. Именно в этих областях отношения ученичества складывались достаточно отчетливо, однако оно было мало доступно постороннему глазу, проходило в тайне<sup>2</sup>.

На более поздней стадии развития общества складываются первые институализированные системы обучения. Так, в мусульманской Малайзии имеется система религиозного обучения под названием «пондок» (хижина). Пондок представляет собой самостоятельный поселок, состоящий из дома учителя, молитвенного дома и домиков учеников. Учителем обычно является человек, побывавший в Мекке. «Обучение в системе пон-

---

<sup>1</sup> Бондаренко Д.М.Бенин накануне первых контактов с европейцами. Человек. Общество. Власть. М., 1995. С. 139.

<sup>2</sup> Артемова О.Ю. Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М., 1987. С.61.

док добровольное, в отличие от школьного, и в какой-то степени престижное. Ученики не записываются предварительно, а прямо идут к учителю и говорят ему о своем желании учиться. Маленьких детей приводят родители. ... Главное, что постигают ученики,— знание мусульманской религии, законов, этики, нравственности. За серьезные нарушения ученики изгоняются, за небольшие — выслушивают наравоучения»<sup>1</sup>.

Другой тип учителя можно наблюдать в Индонезии. Это кукловод в необычайно популярном театре кожаных кукол (ваянг-пурво). В многочасовые представления, являющиеся и спектаклем, и ритуалом, оказываются втянуты зрители-соучастники. В игре они обучаются морально-этическим нормам, испытывают благотворное психологическое воздействие и переживают катарсис. Кукловод (*даланга*) совмещает в себе деятельность драматурга, режиссера, актера, дирижера. «Даланга и сейчас продолжает быть учителем, воспитателем, наставником в высоком смысле слова, а представляемое им искусство остается важнейшим средством воспитания и формирования философско-этического мировоззрения и системы поведения, не только передающим опыт прошлого, но и нацеленным на настоящее и будущее»<sup>2</sup>. Большое педагогическое значение придается кукольным представлениям театра *ваянг* и на острове Ява<sup>3</sup>, кукольные представления разного типа, носящие воспитательно-развлекательный характер, существуют и в других племенах (например, у австралийцев).

На Яве также существует институт «учительства» в чем-то

---

<sup>1</sup> Ревуненкова Е.В. Роль традиционных институтов в воспитании детей в современной Малайзии и Индонезии. // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. С.162–164.

<sup>2</sup> Там же. С.169–170.

<sup>3</sup> Оглоблин А.К. Некоторые аспекты традиционной социализации детей у яванцев // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988. С.18.

схожий с пондок. Особую роль в жизни юных яванцев играет наставник — *гуру*, о котором образно говорят, что он учит подрастающее поколение «глядеть в прозрачную воду». На вопрос, зачем дети посещают *гуру*, можно получить ответ: «ну иначе им трудно узнать, как стать взрослым мужчиной и мужем». Фигуру наставника на Яве нередко воплощает глава *пэсантрена* — сельской религиозной школы. Его называют — *кьяи*. «Характер пэсантренов во многом обусловлен местными традициями. Т.Пижо отмечает определенное сходство практики обучения в пэсантренах и в соответствующих институтах первобытно-общинной эпохи, имевших целью подготовить молодежь к переходу в следующий возрастной класс. 1. Коллектив юношей временно отъединяется от родителей и общинной жизни; 2. Вокруг занятий и сообщаемых умений создается ореол таинственности; 3. Занятия состоят в следующем: а) чтение вслух священных текстов; б) радения с ритмическим пением, танцами и игрой на барабанах и других инструментах; в) обучение искусству самообороны. Этот педагогический комплекс яванского пэсантрена выходит за рамки ортодоксальной религии...»<sup>1</sup>.

Замечательная книга об австралийских аборигенах О.Ю.Артемовой демонстрирует, сколь неправомерно делать глобальные обобщения о всех людях архаических обществ. В них встречаются разные типы характеров — сильные и слабые, задиристые и тихие, умные и глупые, злобные и добрые. Автор показывает, что в каждом сообществе имелись выдающиеся люди: знаменитые воины, талантливые сказители, удивительные танцоры, ремесленники с уникальными умениями и т.д. Вполне вероятно, что были и люди, проявлявшие особые способности в обучении детей. Во всяком случае, рассказ об одном из них сохранился в уникальных воспоминаниях австралийца Ф. Робертса, обучавшегося в подростковом возрасте искусству следопыта

---

<sup>1</sup> Оглоблин А.К. Некоторые аспекты традиционной социализации детей у яванцев... С.27.

и охотника. Обширные фрагменты из его текста показывают и процесс обучения, и отношения между учеником и учителем:

*«Когда я вырос настолько, что мог уже освоить традиционные средства убийства — копье, которое мечут с помощью вумеры (копьеметалки — ред.) и тяжелые бумеранги, за мое воспитание взялся профессиональный охотник. Это был Сэм Улаганг из племени нганди. Ему я обязан тем, что могу жить дарами природы, добывая их оружием, которое сделал сам. Он был великий учитель, гордый абориген и самый хитрый следопыт из всех, кого я встречал.*

*Я-то думал, что проведу с Сэмом несколько дней, ну, несколько недель и принесу домой собственноручно убитого кенгуру... Но... мне надо было поубавить спеси. Я попал копьем в неподвижных гуан и думал поэтому, что умею охотиться! Я убил копьем полусонную рыбу и раззвонил об этом на весь лагерь. Но удалось ли мне хоть раз выследить и прикончить животное, которое было бы крупнее меня и обладало другими преимуществами — тысячелетиями вырабатывающимися инстинктами и хитростью?... Мне пришлось умерить свой пыл на несколько месяцев. Но и после этого я получил разрешение всего-навсего идти по пятам Сэма, отслеживающего животное.*

*Сначала мне была поручена малопочтенная задача носить копье. Сначала Улаганг, друг моего отца и брат моей будущей жены, мог бы быть и полюбезнее...*

*— Ты понесешь копья,— говорил он в первый месяц.*

*— Ты понесешь копья,— говорил он во второй месяц.*

*На третий месяц он говорил — «Вайпулданья, ты понесешь копья!»*

*На четвертый месяц Улаганг говорил: — «Ты понесешь копья. Ты будешь ждать и наблюдать за мной, когда я пойду за кенгуру».*

*Ага! Теперь мне разрешалось ждать и наблюдать! Уже лучше. Но что же, по его мнению, я делал все предыдущие месяцы? Я хотел познать науку охоты и не спускал с него глаз... Я мысленно*

прокладывал дорогу, которую выбрал бы сам, будь я охотником, и огорчался, если Улаганг шел иным путем. Тогда я начинал искать причину, почему Улаганг так поступил, и видел высокую траву, которую он решил обойти как излишнее препятствие: вспугни он притаившихся в ней валлаби, те бы подняли и выслеживаемую добычу. Я начинал понимать, почему Улаганг так терпелив...

Улаганг пропадал из виду за густыми кустами и деревьями, а я еще с полчаса следил за кенгуру. И вот, наконец, пущенное под определенным углом копье рассекало тело животного надвое, так что хоть сейчас клади в земляную печь. Улаганг медленно возвращался и с равнодушным выражением отдавал мне убитое животное, словно ему было до зевоты скучно выслеживать кенгуру.

— В следующий раз,— обещал он,— ты пойдешь по моим следам. Я был восхищен снисходительностью великого черного охотника...

Знай я, что мое обучение только начиналось, что мне еще много месяцев предстояло ждать и смотреть как Сэм из-под самого моего носа выманит жирную гуану, я бы, возможно, сбежал из школы Улаганга. Но в глубине души я понимал, что это самая лучшая подготовка, какую только можно получить.

На следующем этапе этой подготовки ученику было разрешено подкрадываться к валлаби вслед за учителем, преследовать и добывать раненное животное. При виде мирно пасущихся валлаби суровый наставник говорит:

— «Ты идешь по моим следам... моя правая нога, твоя правая нога, на то же место. Я ползу, ты ползеешь. Я крадусь, ты крадешься. Я останавливаюсь, ты останавливаешься. Не разговаривай, не кашляй. Не шури травой. Стой в тени, все время в тени. Сначала правый валлаби. Он ближе всех к нам. Я раню его в ногу, а ты пойдешь по кровавому следу и добьешь его»

Они двигаются чрезвычайно медленно, почти синхронно: «иди кто-нибудь сзади, ему бы казалось, что впереди один человек...». Сноровка охотника виртуозна, его осмотрительность

и выдержка изумительны. Приведенный в восторг ученик старается запомнить все до мельчайших подробностей. Наконец, намеченное животное ранено.

«Попал! Попал! Радостно кричит юноша». Сэм абсолютно спокоен.

*«Ты отодвинул рукой куст, — сурово сказал он. — В следующий раз остерегайся делать движения, которые могут производить шум. Иначе снова будешь носить копья. Я, конечно, отлично помнил куст. Мне казалось, что Сэм этого не заметил. Но он был учитель и замечал все...»*

*«Преследуй его и добей, — приказал Улаганг. — Я ранил его в правую ногу... Помни, что каждая миля преследования уводит тебя дальше от дома, что потом тебе придется проделать этот путь с тяжелой ношей на плечах, может быть не имея воды. Сегодня ты получишь этот урок, чтобы впредь всегда убивать с первого раза...»*

Через час с лишним раненный валлаби настигнут и заколот копьем.

*«Я взвалил на плечи животное, весившее 60 килограммов, и прошагал с ним шесть миль обратно в лагерь.»*

*Спина моя разламывалась на части. Я хотел есть и пить. Рот и глотка у меня пересохли, но я не жаловался. Около реки мы напились и гордо вошли в лагерь. Теперь я был охотник второго класса и с нетерпением ждал следующего урока.*

*Улаганг еще шесть месяцев водил меня за собой. И каждый раз он ранил валлби, а я преследовал и добивал его... Может быть мое терпение истощилось бы, но ведь Сэм в каждом походе учил меня чему-то новому!*

Только после года с лишним такой тренировки ученику представился случай доказать, что он может охотиться в одиночку. Когда он принес в лагерь первого самостоятельно выслеженного и убитого им валлаби, щедрые похвалы родных были наградой, а самой большой — слова Улаганга:

*«Друг, я буду охотиться с тобой. Сказать младшему товарищу, что ты готов с ним охотиться, было знаком высшего одобрения. Улаганг, по-моему, гордился больше всех, не считая меня, конечно, ибо моя гордость была беспредельна»<sup>1</sup>.*

Как видим, обучение подростка проходило под руководством не только опытного охотника, но и педагога. В нем нашли отражение передававшиеся из поколения в поколение педагогические приемы, позволявшие довести до совершенства искусство охотника. «В большинстве случаев,— пишет О.Ю.Артемова,— к каждому «ученику» был приставлен свой «учитель» — мужчина, состоявший с юношей в определенных родственных отношениях (часто это был брат его будущей жены). Он уделял юному подопечному массу времени и не жалел усилий, чтобы как можно полнее передать свой опыт»<sup>2</sup>.

Вспоминая через много лет о своем учителе, Ф. Робертс называет его «великим», поскольку он вынес из обучения у него максимальную пользу. Первое, с чего начинал обучение Сэм Улаганг (и в той же традиции множество учителей более ранних веков) — приводил ученика в состояние смирения, показывал ему, что он еще ничего не умеет и не должен кичиться. Мальчик полагал, что учитель как близкий знакомый его семьи мог бы быть с ним и «полюбезнее», но учитель очень строг, лишь через продолжительное время он позволяет ему носить за собой копья. Месяцами никакого обучения практически не происходит. Однако — это обманчивое впечатление: мальчик учится главному — терпению и наблюдательности. Два месяца учитель говорит только одно: «Ты понесешь копья!», но вот на третий месяц происходит важное для ученика изменение — учитель называет его по имени — *«Вайпуданья, ты понесешь*

---

<sup>1</sup> Цит по: Артемова О.Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей и народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992. С.48–49.

<sup>2</sup> Там же. С.48.



копья!». И вот на 4 месяц — отношения между учителем и учеником становятся еще ближе — мальчику *разрешается* ждать и наблюдать за действиями учителя, хотя и ранее он как раз это и делал. Каждый самостоятельный шаг позволяет ученику по прошествии длительного времени. Терпение ученика редко бывает долгим, но мальчик все же терпит, потому что *«Сэм в каждом походе учил меня чему-то новому!»*. Не только ученик все время внимательно следил за каждым действием учителя, но и учитель незаметно следил за каждым действием ученика. Учитель тратил очень мало слов, воздействуя личным примером. Поэтому *каждое* его слово имело воспитательный эффект. Наивысшей наградой ученику становится уважение учителя — он называет его «другом» и согласен охотиться с ним вместе.

Изучение воспитания в архаических обществах показывает его «матрицы», близкие к биологическим («делай как я»), и их усложнение, опосредованное социальным, имеющим пока еще не очень сложные структуры. Интерсубъектные отношения в воспитании «осложнены» родственной и племенной иерархией, определенными системами поощрений и наказаний, не только физических, но и вербальных, этикетом отношений, включающих в себя и отношение соплеменников-педагогов к детям.

## **ГЛАВА ВТОРАЯ**

### **ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИНТЕРСУБЪЕКТНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Наиболее ярко увидеть феномен интерсубъектных форм обучения и воспитания, понять их природу как одной из важнейших педагогических парадигм лучше всего на материале древних и традиционных обществ, тех исторически отдаленных от нас социальных образований, в которых “школа” еще не выглядит “по-европейски” и не занимает кресла диктатора и распорядителя судьбами подрастающих поколений. В истории человеческого общества индивидуальное взаимодействие учителя и ученика возникает на довольно ранних стадиях, поскольку входит в механизм передачи опыта через общение. Речь и планирующее сознание порождают начальные формы ученичества. Системы связей и отношений «старшая особь человеческого стада — младшие («подростки)», «мать — ребенок» формируют, по-видимому, первые пространства общения по поводу передачи полученного и накапливаемого опыта. Усложнение и сегментация содержания первобытной культуры, появление людей с особыми функциями в племени вызывают необходимость выделения из недифференцированного ежедневного бытия специального времени, затрачиваемого именно на обучение и воспитание молодых поколений. Повседневной родоплеменной коммуникации между поколениями оказывается недостаточно. Появляются учительство и ученичество как дополнительные формы общения поколений, статусов, профессиональных групп в племени. Стихийная социализация и семейное воспитание дополняются специально выстраиваемой формой особого, целенаправленного взаимодействия старших и более знающих с младшими и менее знающими. Появляется внесемейное обучение молодежи. Это обучение ритуализируется так же, как смена времен года, дня и ночи, вызывания дождя

во время сезонной засухи и т.д. Инициация как наиболее яркая форма такого ритуала вовремя обеспечивает племя качественным человеческим материалом.

Необходимость заботы и наставления в ходе раннего онтогенеза человека являются, подчеркивает Й.Форстер, «строительным материалом» для обучения и воспитания<sup>1</sup>. По ее мнению, интересубъектное обучение, собственно ученичество возникает как ранняя форма «интенционального», то есть целенаправленного обучения. У.Кребс пишет, что увеличение коры мозга человека привело к разрыву с объемом головного мозга детей и поэтому к удлинению стадии «педагогического сопровождения».<sup>2</sup> «Наставление» в такой системе связей выполняет важную стимулирующую роль, опираясь на потребность и способность человека к учению.<sup>3</sup>

Согласно концепции У.Кребса и Й.Форстера, в ходе эволюционно-исторического развития ранних людей с помощью наставничества-ученичества открываются новые функциональные сферы.<sup>4</sup> Большая способность к обучению связана с удлинившимся периодом детства. Наставник в большем объеме использовал собственный и передаваемый опыт. Следст-

---

<sup>1</sup> Forster J. "Kindheit und Erziehung". Betrachtungsperspektiven der Pädagogischen Anthropologie // Alt K.W. und A.Kemkes-Grottenthaler (Hg.). Kinderwelten. Anthropologie — Geschichte — Kulturvergleich. Koeln, 2002. S.371–385.

<sup>2</sup> Krebs U. Kulturwandel und naturgeschichtliche Entwicklung. 40.000 Jahre Probleme der Pädagogischen Anthropologie? // Liedtke M (Hg.) Relikte. Der Mensch und seine Kultur. 2005.

<sup>3</sup> Grossmann K. et al. Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. // Keller H. (Hg.) Handbuch der Kleinkindforschung. Heidelberg, 1989. S. 31–55; Schleidt M. Kindheit aus humanethnologischer Sicht // Forster J., Krebs U. (Hg.): Kindheit zwischen Pharaon und internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn, 2001. S. 87–108.

<sup>4</sup> Krebs U. Biologie und Ethnologie als Felder makroanalytischer Vergleiche von Erziehungsphänomenen // Hohenzollern J. G. v., Krebs U., Liedtke M. (Hg.) Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation. Bad Heilbrunn, 1992. S.63–81.

вием осуществления такой возможности стала высокая адаптационная гибкость человеческого сообщества. Одновременно данное достижение с необходимостью приводит к закреплению передаваемого опыта. В итоге традиция ученичества становится решающим моментом воспитания, являясь, в конечном счете, одной из важнейших предпосылок для культурной эволюции и диверсификации.

В эпоху неолитической революции качество и разнообразие найденных орудий заставляют предположить, что соответствующие им специальные знания должны были передаваться в большом объеме.<sup>1</sup> На протяжении эпохи мустье (начиная с около 120.000 лет до н.э. и вплоть до 35.000 лет до н.э) у архаических *Homo sapiens* можно наблюдать не только огромный прогресс в технологии изготовления орудий, но также большие региональные различия находок (к примеру, стилей различных скребков или наконечников с зубчатым краем). К.Гровс приписывает их отдельным популяциям неандертальцев<sup>2</sup>. Такое положение дел свидетельствует о существовании некой слабо- или вовсе не институализированной формы культурно-технологических традиций. В пиренейских пещерах обнаружили, что дети и молодежь искали помещения совместно со взрослыми, а на примере наскальной живописи в Южной Африке удалось подтвердить, что „преподаватели / эксперты” и „ученики / новички” вместе упражнялись на стенах.<sup>3</sup> Высокие требования жизни в группе и, кроме того, требования, с необходимостью диктуемые постоянно усложнявшимися различными формами

---

<sup>1</sup> Herrmann J., Ullrich H. (Hg.) *Menschwerdung. Millionen Jahre Menschheitsentwicklung — natur- und geisteswissenschaftliche Ergebnisse.* Berlin, 1991.

<sup>2</sup> Groves C. *Die Neandertaler* // Burenhult G et al. (Hg.) *Die ersten Menschen.* Augsburg, 2000. S.68–73.

<sup>3</sup> Burenhult G., Rowley-Conwy P., Schiefenhövel W., Thomas D. H., White P. (Hg.) *Die ersten Menschen.* Augsburg, 2000; Dowson T. *Rock Engravings of Southern Africa.* Johannesburg, 1992.

выживания (начинающееся одомашнивание животных в мадленской культуре и др.), ни в коем случае не могли быть удовлетворены ни посредством набора простых поведенческих реакций, ни посредством обучения методом проб и ошибок.<sup>1</sup>

Й.Форстер отмечает, что сообщество только тогда может выжить в течение достаточно продолжительного времени, если риск борьбы внутри него будет по возможности удерживаться на минимальном уровне. Способность жить в согласии играла, по ее мнению, решающую роль.<sup>2</sup> Немецкие антропологи считают, что реконструкции воспитания, произведенные на основе существующих в настоящее время традиционных обществ, выявляют связь образовательной области с таким параметром внешней среды как “степень социальной сложности группы”, особенно важным при определении удельного веса формального и неформального воспитания.<sup>3</sup> В культурах охотников, существующих сегодня, показывает П.Висснер, важнейшую роль играет неформальное воспитание, обучение посредством наблюдения, подражания и трудовых операций, осуществляемых детьми параллельно с тем, что делают взрослые.<sup>4</sup> Ученичество «вплетено» в контекст выживания. Детям поручают небольшие задания и так постепенно подводят к компетенциям взрослых и концептам их жизненного мира. Дифференциация идет лишь по полу, поскольку специфическое полоролевое содержание

---

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г.Б. Становление воспитания как общественного явления. М., 1992. С.9.

<sup>2</sup> Forster J. “Kindheit und Erziehung”. Betrachtungsperspektiven der Pädagogischen Anthropologie // Alt K.W. und A.Kemkes-Grottenthaler (Hg.). Kinderwelten. Anthropologie — Geschichte — Kulturvergleich. Koeln, 2002. S.375–376.

<sup>3</sup> См. подробный педагогический анализ форм воспитания в периоды детства и юности в 37 традиционных культурах народов мира, проведенный У.Кребсом (Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien. Berlin, 2001).

<sup>4</sup> Wiessner P. Die Buschleute // Schiefenhövel W., Uher J., Krell R. (Hg.): Im Spiegel der Anderen. München, 1993. S.16–25.

традиции и опыта передается взрослым того же пола.<sup>1</sup> На переднем плане здесь стоят практическое обучение и функциональное воспитание. Содержание воспитания ранжируется в широком диапазоне от стратегий и навыков выживания до религиозного знания (например, генеалогий предков, мифах о происхождении и т.д.). Племенные знания, убеждения, ценности, сведения о ритуалах передаются детям и молодежи через их непосредственное участие в жизни племени и неформальное обучение.<sup>2</sup> Знания, передаваемые устным образом и преимущественно неформальным обучением, являются одновременно и племенным “общим образованием”. Так как имеет место только слабая специализация и необходимые способности и знание могут быть переданы внутри большой семьи, нет потребности в формализованном специальном образовании. Каждый взрослый является инструктором-воспитателем. Каждый член группы располагает сопоставимым с другими индивидами знанием и образованием, нет почвы для специализированного профессионального ученичества. Но она уже есть — для передачи общего корпуса знаний в диаде взрослый-ребенок.

В обществах средней сложности дополнительно существуют уже более формализованные способы обучения. В этих обществах становится все больше ремесленников-профессионалов, и возникает интенсивное, частью даже оплачиваемое наставление учеников тем или иным ремеслам. А.Шлегель приводит пример “обучения” “мастерицами” у индейцев североамери-

---

<sup>1</sup> Научные разработки германских и российских исследователей, идущие в сходных направлениях, подчеркивают, как мне представляется, достаточно объективность данных реконструкций. Ср., например: Корнетов Г.Б. Становление воспитания как общественного явления. М., 1992. С.59.

<sup>2</sup> Schlegel A. Erziehung von Kindern und Jugendlichen: Kulturelle Variation und ihre Konsequenzen // Hohenzollern J. G. von, Krebs U., Liedtke M. (Hg.): Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation. Bad Heilbrunn, 1992. S.53–62.

канских равнин.<sup>1</sup> “Ученицы” изучают в течении ограниченных периодов обучения традиционное и ценное обществом искусство вышивки.

Ритуальное знание и подобающее поведение часто передается уже почти институционализированно. Явную роль в этом играют инициации, причем их межкультурное разнообразие огромно.<sup>2</sup> В самой инициации, как подчеркивается в трудах и российских, и немецких ученых, уже достаточно велик удельный вес формализованного обучения, возникают даже своеобразные “школы в буше”, имеющие форму целевого обучения: кандидаты изолируются от группы перед и/или во время инициации. «Учебный план» включает, согласно исследованиям У.Кребса, групповые ценности, религиозные представления и практики, цели взрослых, навыки, необходимые в данной культуре, сексуальное воспитание, причем обучение осуществляется большей частью для мальчиков и девочек отдельно. Однако, подход к общемировоззренческим знаниям относительно недискриминирован.<sup>3</sup>

В сложных традиционных обществах доминирует относительно высокая степень разделения труда и концентрация светской, часто и религиозной власти в руках специалистов и профессионалов. Воспитание и руководство осуществляются в сильно дифференцированных сферах, при отчетливом различении неформального (воспитание) и формального (руководство). Но и здесь большая часть людей получает только малую толику формального наставления, в лучшем случае в религиозном направлении. Между целенаправленным, несущим определенное содержание воспитанием и неформальным воспита-

---

<sup>1</sup> Schlegel A. Erziehung von Kindern und Jugendlichen...

<sup>2</sup> Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen...

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. Цит.соч. С.47–48, 67–68; Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien. Berlin, 2001.

нием повседневной жизни появляется разрыв. Определенные знания сообщаются только узкому кругу людей. Условия власти и социальные преимущества в соответствии с рисунком иерархических структур начинают определять обучение.<sup>4</sup>

Таким образом, исследования современных западноевропейских и российских авторов показывают, что формы институализированного ученичества как уже относительно высокого этапа развития интерсубъектных педагогических отношений начинают встречаться только в некоторых обществах средней сложности. В обществах высокой сложности они уже имеют утвердившуюся в традиции форму.

Одновременно меняется место того образования, которое мы можем назвать «общим». Оно теперь больше не является общеплеменным, но сильно дифференцируется внутри группы. Подобная дифференциация заходит так далеко, что некоторые знания и специальное обучение становятся эксклюзивными со всеми вытекающими отсюда социальными и материальными последствиями.

### **БЕСПИСЬМЕННЫЕ ОБЩЕСТВА И ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНОЙ АФРИКЕ**

В историко-педагогической, антропологической, социологической и этнологической науках распространено мнение о том, что любые формы институализированного, формального обучения принадлежат лишь обществам, владеющим письменностью. Именно в них знание институализировано и отделено от каких бы то ни было родственных критериев и связей, выведено за пределы семьи, рода и пребывает в виде относительно стандартизированного по форме и содержанию. Этому знанию учат сознательно, и оно сознательно распространяется. Некоторые авторы даже считают, что строгое значение образования

---

<sup>4</sup> Krebs U. *Erziehung in Traditionalen Kulturen...*; Forster J. *“Kindheit und Erziehung”. Betrachtungsperspektiven der Paedagogischen Anthropologie...*



связано именно с таким педагогическим процессом «просвещения знанием». В других же обществах, где нет письменности, нет соединенного с ней канонического для историков педагогики способа передачи знания. Письменность логически соединяется в педагогическом дискурсе модерна с присутствием школы или «школоподобных» учреждений (school-like settings). Бесписьменные традиционные общества теряют право на какую бы то ни было институализацию образования. Джоан Робертс и Шерри Акинсанья, например, пишут, что в бесписьменных обществах никакое формальное образование невозможно, что там встречается только неформальное образование, скорее, «инкультурация» нежели собственно образование.<sup>1</sup> Стенли Даймонд проводит однозначное противопоставление, не видя никаких промежуточных вариантов между внесемейным, значит — жестко институализированным, и семейным, значит — неформальным обучением. Он пишет о бесписьменных обществах: «Обучение в таких обществах включено в социализацию. То есть, обучение навыкам и отношениям не рационализировано функционально в особых институтах, оно проходит внутри сети персональных отношений, основывающейся на парадигме родства. Нет никаких учебных групп, отделенных от общества, временных, иерархически структурированных, управляемых функционально-безличностно. Нет и разработанных систем экзаменов, создающих и поддерживающих образовательную элиту. Формальные школы были бы в традиционных (primitive) обществах столь же странны, как и тюрьмы».<sup>2</sup> Данные авторы не считают нужным усложнять картину типов образовательных процессов. Или формальное, или неформальное. Формальное — это школа, неформальное — семья. При такой по-

---

<sup>1</sup> Roberts J.I. & S.K-Akinsanya, eds. Educational Patterns and Cultural Configurations. The anthropology of education. N.Y., 1976.

<sup>2</sup> Diamond S. Epilogue // Wax M.L.; Diamond S.; and F.O.Gearing, eds. Anthropological Perspectives on Education. N.Y., 1971. P.301.

становке вопроса происходит некоторое упрощение картины. На наш взгляд есть больше вариантов организации образовательного процесса, чем два, и ученичество как раз представляет одну из промежуточных организационных форм, вобравшую в себя элементы и формального, и неформального обучения. Оно уже почти не связано сеткой родственных отношений учителя и учеников, имеет определенную «программу» преподавания, но оно еще более подвижно, нежели школа, опирается на индивидуальные, а не на групповые отношения, менее регулярно, может прекращаться и возобновляться по желанию сторон.<sup>1</sup> Синонимические отношения между терминами «формальное обучение», «школьное дело, школьное образование», «письменная грамотность» были поколеблены работами Сильвии Скрибнер и Майкла Коула 1973–1981 гг., но и до сих пор все же встречается имплицитное соединение и подстановка одного на место другого.<sup>2</sup> Скрибнер и Коул провели несколько исследований, применяя неожиданные и весьма интересные стратегии. Например, изучая грамотность и когнитивные умения в обществах, где есть школы и где их нет, в обществах, где доминируют школы западного типа, и в других. При всем том, что многие умения и персональные характеристики явно связаны с влиянием школы, в процессе исследования обнаружилось, что есть показательные исключения из данного ряда. Можно говорить о существовании различных «грамотностей», то есть необходимо и саму грамотность классифицировать, не говоря уже о

---

<sup>1</sup> На наш взгляд, есть и другие парадигмы организации учебного и воспитательного процесса. Для традиционных обществ это племенная община в целом, поскольку на детей направлен целый ряд происходящих в нем процессов, дети связаны со многими отношениями в племенном мире. Для современных западных обществ это группа сверстников, имеющая подчас для социального воспитания индивида большее значение, нежели семья и школа.

<sup>2</sup> Scribner S. & M.Cole. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education // Science, 182, 1973. P.553–559; Idem. The Psychology of Literacy. Cambridge, 1981, особенно p.113–133.

том, чтобы не объединять ее с понятиями «школа», «обучение в школе». Человек может быть знатоком того или иного письменного языка, но быть совершенно не похож на своего собрата, прошедшего школу. Коул и Скрибнер изучили грамотность на основе алфавита народности ваи (Либерия), арабского и английского. Теснее всего сегодня со школой связан английский, поэтому проследить разницу между английской внешкольной грамотностью и английской школьной не удалось. В двух других случаях были получены очень серьезные результаты их различий. Они показывают, что основанная на школе грамотность не является единственным типом грамотности (и, добавим мы, обучения). Ясно, что нельзя ограничивать сравнительно-педагогические исследования только школой.

Нии Акиннасо пишет, что требуется не подставлять грамотность на место школы и не заменять «грамотность» школой, но тщательно смотреть, хотя для этого и нет привычных источников, какие ресурсы применяют бесписьменные общества для обеспечения в своей среде исполнения тех функций, которые в других обществах выполняют грамотность и письменная культура знания.<sup>1</sup> Антропологи довольно долго считали, что в традиционных обществах есть социализация и инкультурация, но собственных школьных традиций в них нет, поскольку школьные образовательные практики являются достижением развитых индустриальных западных стран. Поскольку школа внедрена колониальными властями, то она очень редко становилась предметом специфического культур-антропологического анализа, сопоставляющего внутренние сущностные стороны разных образовательных систем. Школа фигурировала как поле столкновения традиционной и западной культуры, в результате чего первая гибла, не продолжаясь, а вторая прививалась очень по-

---

<sup>1</sup> Niyi Akinnaso F. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, 34:1, 1992. P.70.

верхностно, не давая возможность обучившимся в ней выстроить адекватные западной культуре биографические стратегии.<sup>1</sup>

Школа отбрасывала собой довольно глубокую тень, в которой скрывались другие формы организованного обучения, за исключением такого явления как инициации. Характерно, что именно они стали тем переходным элементом от неформального к формальному (=школьному), который в такой роли весьма популярен в историко-педагогических и историко-антропологических конструкциях. Инициация, однако, с точки зрения приравнивания, например, Жаком Гуди, цивилизации к школе и письму, имеет серьезный недостаток, поскольку в ее процедурах фигурируют лишь устные тексты.<sup>2</sup> Школа, как центральный институт письменной культуры, принадлежит, согласно Гуди, лишь обществам, обладающим такой культурой. Институализированное обучение появляется после того, как принята письменность. Знания, города, социальные и политические структуры вырастают, по его мнению, уже на этой основе.<sup>3</sup>

Более осторожные в своих выводах исследователи считают, что вероятно, можно говорить о том, что появление письменности и грамотности не делит непреодолимой пропастью то, что было раньше, и то, что стало после оформления письменной культуры. С точки зрения С.Скрибнер, М.Коула, Р.Финнеган,

---

<sup>1</sup> См.: Middleton J., ed. *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. N.Y., 1970; Schuster M. *Erziehung und Schulung in traditionellen Kulturen: das Beispiel Neuguinea*. In: Hohenzollern J. G. v., Krebs U., Liedtke M. (Hg.). *Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation*. Bad Heilbrunn, 1992. S.155–163; Alt K.W. *Kinderwelten: Anthropologie — Geschichte — Kulturvergleich*. Koeln, 2002; etc.

<sup>2</sup> Goody J. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, 1977. P.51; Idem. *Thought and Writing* // Gellner E., ed. *Soviet and Western Anthropology*. L., 1980. P.120.

<sup>3</sup> Goody J. *Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures* // Tannen D., ed. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, 1982. P.204; Idem. *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge, 1986; в том же ключе пишет У.Онг: Ong W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. L., 1982.

Б.Стрита, появление письменности способствует развитию предшествующих ей образовательных структур, переориентации когнитивных способностей индивида.<sup>1</sup> Попытки Коула и Скрибнер обнаружить школу как собственный институт бесписьменных обществ не удались, и до сих пор в литературе идет обсуждение, было ли это обусловлено ограниченным количеством взятых для исследования обществ и материалов по ним, или все же это объективный вывод по такому типу общества и передачи информации от поколения к поколению. Однако стало ясно, что не только грамотность не связана жестко и обязательно со школой, но и что формальное обучение не обязательно связано с образовательными институтами, в том числе с институализированным обучением большой группы учеников одним школьным учителем.

Исследование процессов обучения моряков в современных обществах Микронезии и в средневековой Европе показало, что подобного типа образование неграмотных людей, во-первых, относится к формальному обучению, и во-вторых, проходит в условиях, более организованных, нежели ситуация «обычного подмастерья». Есть теоретическое осмысление передаваемого большого объема информации, связанной с общим знанием моря, неба, ветров, с принципами постройки лодок, устройством парусов и хождением под ними, со всеми теми признаками постоянно меняющейся обстановки, которые характерны при нахождении на водной глади. Передаваемый материал дидактически обработан, следуя целям организации правильного распределения в памяти и сознании будущего профессионала. Такое обучение уже не является частью обычной социализации, противореча тезису С.Дайамонда. Далеко не все подростки

---

<sup>1</sup> Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: психологический очерк. М., 1977; Street B.V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge, 1984; Finnegan R. Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication. Oxford, 1988; etc.

обучаются такому ремеслу. Далеко не со всеми такое обучение проходит успешно: есть освоившие морское дело и начавшие самостоятельно плавать, а есть и не освоившие, фактически отсевшиеся «двоечники». Если в современной западной школе обучение грамоте функционально необходимо, то каков тип того процесса, который — аналогично — приводит некоторых людей бесписьменных обществ к функциональной «грамоте» в тех или иных так же жизненно необходимых им областях, как жизненно необходимо умение писать и читать в наше время и в нашем типе общества? Отрицая принадлежность данного типа к отношениям «мастер — подмастерье», Коул и Скрибнер, а за ними и другие авторы, изучавшие микронезийцев и средневековых европейских моряков, избегают маркировки обучения моряков термином «ученичество».<sup>1</sup> Думается, что в данном случае мы имеем дело именно с ученичеством в достаточно развитом и усложненном варианте, но не с интересубъектным обучением в диаде.

Традиционные общества, помимо вышеописанного, демонстрируют и другие виды неинституализированного или слабоинституализированного обучения. Одним из них выступает

---

<sup>1</sup> Начало данных работ было положено еще до публикаций на эту тему Скрибнер и Коула. См. в хронологической последовательности публикаций: Gladwin T. *East Is a Big Bird: Navigation and Logic on Pulaval Atoll*. Cambridge, 1970; Lewis D. *We the Navigators*. Honolulu, 1972; затем подведение промежуточных итогов Скрибнер и Коул: Scribner S. & M. Cole. *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education* // *Science*, 182, 1973. P.553–559. Эта работа обратила внимание на возможность при исследовании обучения моряков в бесписьменных обществах обращать внимание на особенности выработки когнитивных и логических базовых умений для навигации. Дальнейшие работы в той или иной степени раскрывали не только сам процесс обучения, но и процедуру воспитания тех или иных конкретных функциональных способностей и умений на основе соответствующе поданного знания: Finney B., ed. *Pacific Navigation and Voyaging*. Wellington, 1976; Frake C.O. *Cognitive Maps and Tide Among Medieval Seafarers* // *Man (N.S.)*, 20, 1985. P.254–270; Gell A. *How to Read a Map: Remarks on the Practical Logic of Navigation* // *Man (N.S.)*, 20, 1985. P.271–286.

образование, получаемое членами различных так называемых «тайных обществ и союзов», распространенных у бесписьменных племенных социумов. Основные данные по обучению «новичков» таких обществ получены на основании уже более ста лет проводящихся исследований в западной Африке (племенные группы менде, вай, кола, кпелле, крима и другие). Исследователи, работавшие в этих обществах в первой половине XX века и не столь осторожные к терминологии, подчас даже называли то, что они там наблюдали, как «школу в буше». К такому выводу их приводили следующие факты: длительный период обучения (в разных племенных группах от двух до восьми лет); первое наставление включает серию тестов для определения индивидуальных различий учеников, их интересов и амбиций; содержание обучения достаточно широкое (искусства, ремесла, рассказы о жизни природы и племени, секреты животных, их повадки, следы, как на них нападать; игры и виды спорта, законы и традиции племени). Все обучение проходит в специально отведенном месте леса, своем у каждого из подразделений племени. Завершается все сначала демонстрацией полученных мальчиком навыков и знаний, которая может длиться день или больше. Затем представители вождя и старейшин еще раз экзаменуют новичка, проверяя его физические, умственные и моральные данные. Сложность учебного плана, формализованность образования, опора на язык во время целого ряда «устных уроков», проходящих наравне с практикой, сложность финального экзамена, присутствие сходной «учебной организации» в каждом подразделении племенного союза (племенного королевства) давали возможность говорить о школе в рамках педагогического дискурса первой половины XX века.<sup>1</sup> Последующие разыскания показали еще большую сложность образовательного процесса в традиционалистских обществах, фор-

---

<sup>1</sup> Watkins M.H. The West African 'Bush' School // American Journal of Sociology, 48, 1943. P.666–675.

мальную близость одних институтов «школе как таковой», и отдаленность — других. К.Литтл, Р.Фултон, У.Мерфи, предпочитают говорить о передаче специализированного знания, не присваивая ему ни термина «ученичество», ни термина «школа».<sup>1</sup> Лэнси проведено специальное сравнение т.н. *poro training* (обучение молодых перед вхождением в тайный союз) и паблик скулз в Либерии. Формализованное обучение в предписанном месте и в течение предписанного времени обнаружилось и там, и там. Учителя четко отделены от обучающихся. Используется механическое запоминание, обучение от противного и т.п. Правда, в отличие от паблик скулз большее внимание уделяется не наблюдению и подражанию, но исполнению, оцениванию, мотивированию. У Лэнси получилось, что и школа дает статус, как инициация, и школа индоктринирует эзотерической и бесполезной информацией; там и там меняют взгляды учеников на самих себя, общество и свою семью. Ключевые характеристики двух типов обучения, таким образом, согласно Д.Лэнси, сходны, хотя социальное обучение в «школах в буше» поставлено лучше, поскольку чрезвычайно важно исполнение человеком своих обязанностей и ролей в этом статусно ориентированном обществе (взрослый мужчина исполняет, например, роли умелого работника, члена совета племени, лекаря).<sup>2</sup> Однако, У.Мерфи, проведя еще более детальный анализ на тех же территориях, что и Д.Лэнси, избегает все же говорить о школьном

---

<sup>1</sup> Lancy D.F. The Social Organization of Learning: Initiation Rituals and Public Schools // *Human Organization*, 34, 1975. P.457–468; Idem. Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle // *Anthropology and Education Quaterly*, 11, 1980. P.266–274; Little K.L. The Role of the Secret Society in Cultural Specialization // *American Anthropologist*, 51, 1949. P.199–212; Idem. The Political Function of the Poro // *Africa*, 35, 1965. P.349–365; 36, 1966. P.62–71; Fulton R.M. The Political Structures and Functions of Poro in Kpelle Society // *Ibid.*, 74, 1972. P.1218–1233; Murphy W.P. Secret Knowledge as Property and Power in Kpelle Society: Elders versus Youth // *Africa*, 50, 1980. P.193–207.

<sup>2</sup> Lancy D. Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle // *Anthropology and Education Quaterly*, 11, 1980. P.267, 270.



характере тех институтов, которые были реконструированы, не хочет называть их даже «школами в буше». Мерфи уточнил, что обучение *poro* длится четыре года. Предметы изучения включают в себя историю, медицину, яды, эзотерический язык; тайны пола и умения, связанные с его реализацией; сельскохозяйственные умения и навыки плетения корзин, циновок, гамаков. История, медицина, тайный язык составляют собой особые знания успешно прошедшего обучение. Он должен их охранять от проникновения чужаков, в чем перед началом всего обучения дает клятву (хранить в тайне все, ему переданное). Тайный характер обучения уже не свидетельствует в пользу школы.

### ПУТЬ ЗНАНИЯ, ПУТЬ ТАЙНЫ: УЧЕНИЧЕСТВО В БУШЕ

В некоторых обществах традиционного типа обучение тайному знанию будущих членов секретных сообществ, продолжая тяготеть к общемировоозренческому ученичеству, уже имеет ряд «школьных» черт. В восточной Африке в племенах луба (Заир) существует тайное общество Бумбудье (другой вариант названия: Мбудье), прием в которое и «карьера» в котором не зависят от принадлежности к конкретному линьяжу, то есть свободны от критерия родственных отношений.<sup>1</sup> Обучение иерархизировано самим «планом ученичества».

Инициации в тайные общества больше похожи на систематизированное обучение, чем «просто инициации». В отличие,

---

<sup>1</sup> Reeve T.Q. A History of the Luba Empire to c.1885 Berkeley, 1975. P.106; Idem. Lukasa: A Luba Memory Device // African Arts, 10,1977. P.49–50; Studstill J.D. Education in a Luba Secret Society // Anthropology and Education Quarterly, 10:2, 1979. P.73. Общество Бумбудье активно существовало в 1930–1940е гг., после чего наблюдалось его постепенная деградация и исчезновение. Однако, еще в 1970е гг. его члены давали интервью исследователям. Во избежание хронологической путаницы восприятия при чтении мы даем описание обычаев данного общества, используя настоящее время глаголов. К сожалению, можно сказать, что данная местная система обучения кандидатов в члены тайного общества уже является достоянием прошлого.

например, от племен йоруба, где инициация в культ, связанный с профессиональной деятельностью предсказателей-дивинаторов, отделена от обучения, которое может ей воспоследовать, а может и нет, в Заире обучение включено в инициацию, связанную со вступлением в элитное тайное «общество танцующих» Бумбудье. В число функций этого общества входит организация племенных танцев (роль танца в этой культуре очень велика; они связаны с мифологическими культурными героями, основателями «империи Луба»<sup>1</sup>) и проведение инициаций. Вожди как члены этого общества (отнюдь не самые высшие) привлекают Бумбудье и для других надобностей.

Новичку определен предварительный («нулевой») этап и семь основных уровней обучения. Доступ к каждому последующему предоставляют лишь в результате прохождения предыдущего. Предварительным этапом является прохождение обрядов пубертата, которые включают в себя основные мифы (схематически), обучение ритуалам и сексуальным практикам, подготовку к ним мужских и женских гениталий иницируемых (обрезание у мальчиков, вытягивание у девочек).

Дальнейшая инициация является платной, причем ее цена очень высока и требует привлечения ресурсов многих людей. В целом, только весьма богатые по племенным меркам люди могут подниматься по иерархической лестнице: каждый этап (и даже под-этап) инициации требует отдельной оплаты. Затраты компенсируются приобретением символического капитала, когда власть и престиж члена элитарного сообщества начинают «работать» на него вне зависимости от степени утилитарности

---

<sup>1</sup> См.: Le chant Kasàlà des Lubà / textes éd. et comm. par Patrice Mufuta. [Paris]: Julliard, 1969. Современные песни и танцы воспроизводят танцы первоначальных культурных героев, выяснявших сложные отношения между собой также через данный вид ритуальной деятельности. Структуру эпоса и его характеристики см. в работах: Studstill J.D. Les desseins d'arc-en-ciel: épopée et pensée chez les Luba du Zaïre. Paris, 1984; de Heusch L. Le Roi Ivre ou l'Origine de l'Etat. P., 1972.

полученного при инициации знания.<sup>1</sup> Каждый основной этап, кроме первого, на котором посвящаемый исповедует во всех своих прошлых грехах и секретах (для полноты исповеди применяются физические меры воздействия) и дает клятву верности Бумбудье, посвящен одной или двум сферам знания: религии, истории, словесности (корпусу сказаний), географии и т.д.

Второй этап посвящен символам и богам. Общее число богов примерно 80. Третий — тайному знаковому языку, используемому бумбудье для отправки различных посланий на дереве или коре, медицине (используется тот же язык знаков и символов, помогающий излечению<sup>2</sup>), географии, последняя состоит в изучении макета окружающих территорий порядка 200 кв.миль, на котором обозначены реки, резиденции духов и вождей. Макет находится на стене хижины, где проходит третий этап инициации.<sup>3</sup> Ученика в итоге вопрошают о том, где находится резиденция того или другого вождя, где какая река течет, на какую территорию власть какого духа распространяется. Четвертый этап посвящен знанию традиции, иерархии; обучаемый на себе испытывает права и обязанности иерархии, поскольку уже занимает

---

<sup>1</sup> Оплата инициаций представляет собой один из трех основных источников дохода общества Бумбудье, два других — налагаемые штрафы на соплеменников (членов и не членов общества) за несоблюдение разных правил и табу, а также дары за организацию танцев и конкретные исполнения их.

<sup>2</sup> Бертон приводит сведения, что один из таких символов, изображающий змею, называется на языке суахили *nyoka anapasula nija kwa kuzaliwa* «змея, которая открывает дорогу рождению ребенка». Все семь этапов инициации имеют свои названия, но перевод их достаточно условен и не вполне соответствует тем мероприятиям, которые на нем проводятся, вероятно, вследствие исторического развития всей системы, в то время, как названия остались прежними: «путь бумбудье», «очищение», «дом символов», «великая рука», «земляная белка и ходящий жезл», «статус, честь, духовная столица (умерших вождей)», «холмы или горы».

<sup>3</sup> Burton W.F.P. *Luba Religion and Magic in Custom and Belief*. Tervuren, 1961 (Musée Royal de l'Afrique Centrale, Annales des Sciences Humaines, 35). P. 166 (данные по экспедиции 1939 г.).

в ней не последнее место. Прохождение четвертого этапа сообщает иницилируемому уже достаточной важный статус в иерархии. Он изучает lukasa (букв. «длинная рука»), «книгу символов», комплекс их значений и основной объем традиции. Важность и сложность этапа определили его деление на несколько суб-стадий. С каждой из них связаны определенные nkasa (мн.ч.).

Содержание трех последующих этапов инициации сильно засекречено и оказалось недоступным исследователям, поскольку они не смогли встретить ни одного живого информанта, заявившего, что ему удалось подняться выше четвертого этапа.

Все этапы были связаны воедино, и связь эта через многомерное знание традиции воплощалась как раз в материальных предметах «нкаса» (ед.ч. «лукаса»), знакомство с которыми происходило на четвертом этапе инициации. Нанесенные на них сложные схематические знаки-«украшения» служили известного рода мнемоническим конденсатором, одновременно пособием и словарем-справочником: каждый элемент (например, прикрепленный ряд ракушек, вырезанный холмик или целый ряд их) мог означать части вселенной, богов, мифических героев, вождей, части ландшафта, пути и тропы; на каждом предмете была проведена четкая линия, отделяющая мир мужчин от мира женщин, и т.д.<sup>4</sup> Насыщенность lukasa информацией

<sup>4</sup> Типология данных предметов и их названия тоже достаточно туманны и неполны. Reece T.Q. Lukasa: A Luba Memory Device // *African Arts* (Los Angeles), 10:4, 1977. P.49–50; Henroteaux M. Notes sur la Secte des Bambudye // *Bulletin des Juridictions Indigènes et du Droit Coutumier Congolais*, 4, 1945. P.98–107; Roberts M.N. & Roberts A.F. *Luba Art and the Making of History*. Munich, 1996. Образец лукаса см.: [http://www.metmuseum.org/toah/hd/ahis/hob\\_1977.467.3.htm](http://www.metmuseum.org/toah/hd/ahis/hob_1977.467.3.htm). Другой образец опубликован в книге Томаса Рифе «Радуга и короли. История империи Луба до 1891 года». В этом же исследовании показано многоплановое использование lukasa, которое не замыкается пределами общества бумбудье. В племенах луба есть люди, не входящие в состав бумбудье, чьей обязанностью является сохранение мифоисторической памяти народа, т.н. «люди памяти». Они хранят и передают миф о происхождении мира и народа луба, и они «больше, чем просто рассказчики; их обширное знание прошлого помогает гарантировать

выражалась еще и в возможности интерпретировать одно и то же место на этом предмете самыми разными способами.<sup>1</sup> Изощренная мнемотехника была вызвана соединением бесписьменного характера общества и наличием некоего канонического содержания, передаваемого вступающим в тайное общество при их обучении.

В данном случае мы видим вариант институализированного ученичества с более или менее четко определенным учебным планом, ученичества, похожего на путь взрослого человека, вступавшего в новоевропейскую эпоху в одно из тайных религиозно-философских обществ (франкмасонов, розенкрейцеров и т.д.). Посчитать такую систему школой мне думается вряд ли можно, как это делает Джон Стадстил, возражавший Стенли Даймонду, отрицавшему какую бы то ни было аналогию племенных систем обучения со школьной технологией, и Филиппу

---

порядок и продолжение» политического устройства от поколения к поколению. Риифе пишет, что подготовка их достаточно проста и не сильно ритуализирована. Значительной ее частью является рецитация, протяжное произнесение сказаний, мифологических и топографических историй, а также изучение генеалогий и деяний более старших по отношению к нему, но еще живущих поколений, их молитв. «Доски памяти» используются и в этом случае подготовки «человека памяти», присутствуя и в его дальнейшей деятельности. См.: Reeve T.Q. *The Rainbow and the Kings. A History of the Luba Empire to 1891*. Berkeley, 1981. P.8, 11, 38–42, 54, 57, 76, 81, 91, 113, 146, 198ff.

<sup>1</sup> Например, раковины каури, прикрепленные по ребрам одного из лукаса, могли обозначать, с одной стороны, солнце, луну, важные звезды, а с другой — сновников луба и схему их размещения во время важных общественных церемоний. Социальная структура, географический (разные части лукаса относились либо к позитивным географическим районам, связанным с положительным культурным героем, либо к негативным географическим районам, где первоначально располагался негативный культурный герой) и космологический порядок вместе с их общей историей «упакованы» в одном предмете, играющем роль «конденсатора памяти» и средства для хранения и передачи традиции. История напрямую связана с движением солнца: аналогично его движению развивалась история мира от его возникновения до возникновения империи луба. Движение входящих и выходящих из хижины собраний общества также подчинено этому всемирному космическому порядку.

Фостеру, считавшему, что в условиях отсутствия сложных систем разделения труда и вообще социальных функций «формализованные образовательные институты» невозможны.<sup>1</sup> Поскольку обучение шло тайно, не предполагало прохождения всеми всех ступеней, могло прерываться и возобновляться, имело довольно аморфную группу «преподавателей», не организованную в структурную единицу, то ему было далеко до школьного типа передачи образовательной информации. Со школой такую систему роднит организация учеников в иерархически распределенные и структурированные учебные группы, не имеющие явного и единственного персонального наставника и руководителя; а также система экзаменов, создаваемых и принимаемых элитой общества, экзаменов, открывающих путь в бумбудье, эту своего рода элиту лубанского общества.

Сказанное не означает, что школа принципиально невоз-

<sup>1</sup> Diamond S. Epilogue // Wax M.L., F.O.Gearing, and S.Diamond, eds. *Anthropological Perspectives on Education*. N.Y., 1971. P.300–306; Foster Ph.J. *Education and Social Change in Ghana*. Englewood Cliffs, 1965. P.33; Studstill J.D. *Education in a Luba Secret Society* // *Anthropology and Education Quarterly*, 10:2, 1979. P.67–79. В рассуждения Стадстила, на мой взгляд, имеется один быстро проходимый автором логический момент, который делает его также уязвимым для критики: синонимическая близость понятий „education“ и „schooling“, в чем он идет за Мелвиллом Херсковичем (Herskovits M.J. *Education and the Sanctions of Custom* // Ianni A.J. & E.Storey, eds. *Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education*. Boston, 1973). Борясь с идеей благородной дикаря, свободного в своем «золотом веке образования» от всякой принудительной школы, мешающей и строить адекватную политику образования в третьем мире, и оптимально реформировать образование в развитых странах, Стадстил «уезжает» на своем «маятнике» немного «на ту сторону». Ему важно показать, что традиционные общества имеют свои собственные ресурсы, опираясь на которые они могут противостоять и реально взаимодействовать с западным влиянием. В качестве удачного примера такого противодействия «общаамериканской культуре» и создания своей он приводит опыт местных школ в обществе амиш, традиционного направления меннонитов в штате Пеннсилвания, «забывая», что они традиционны совсем не так, как традиционные бесписьменные общества третьего мира. Об амишах и их воспитании см.: Hostetler J.A. & G.E.Huntington. *Children in Amish society: Socialization and community education*. N.Y., 1971.

можно в бесписьменных обществах. Направление к школе от воспитания в семье и роде было и есть до сих пор не единственное направление развития образовательных систем и парадигм традиционного общества во многих странах мира. Еще в 1947-м году Мелвил Херсковиц убеждал специалистов, которые в своем большинстве тогда отказывались с ним соглашаться, что школа может существовать в бесписьменных обществах. Но и он не говорил, что она представляет там единственное направление развития образования.<sup>1</sup>

Таким образом, традиционные общества ставят перед исследователем практик образования такие вопросы как соотношение ученичества и школы с письменной и бесписьменной культурами, а внутри них — с формальным и неформальным, институализированным и неинституализированным образованием. Уже на материалах традиционных бесписьменных обществ становится ясна несвязанность вышеуказанных понятий друг с другом. Можно предположить следующие соотношения: неформальное неинституализированное обучение (в племени или в семье, если не считать семью образовательным институтом), формальное неинституализированное обучение (ряд рассмотренных нами в данной главе обществ), неформальное институализированное обучение (мало распространенная, но встречающаяся форма, например, в буддийских или христианских монастырях в системе отношений послушников-учеников с монахами-наставниками), формальное институализированное обучение (обычная для нас форма школьного образования).

Выделенные варианты могут быть дублированы, если иметь в виду наличие письменных и бесписьменных обществ. Интерсубъектное обучение в каждом случае принимает несколько отличные от других вариантов конфигурации, поэтому

---

<sup>1</sup> Herskovits M.J. Education and the Sanctions of Custom // Ianni A.J. & E.Storey, eds. Cultural Relevance and Educational Issues: Readings in Anthropology and Education. Boston, 1973 (repr.1947). P.43.

следует попробовать рассмотреть сначала эти случаи как бы отдельно, не давая априорного определения, с тем, чтобы потом попробовать вывести общее определение с учетом имеющихся вариантов (например, учитывая, что в одном случае оно может выглядеть как полуформализованное, а в другом — как неформализованное обучение).<sup>1</sup>

### **ФОРМАЛИЗОВАННОЕ И НЕФОРМАЛИЗОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: «СОЕДИНЕНИЕ РАЗНЫХ»**

Термин «неформальное обучение» отработан на материалах бесписьменных обществ, в связи с чем его видели частью неинституционализированной инкультурации и социализации, и так и исследовали.<sup>2</sup> В этих исследованиях прежде всего высвечивались такие характерные для неформализованного обучения признаки как партикулярность, контекстуальность, наблюдение, подражание. Партикулярность выводилась из осуществления обучения в семье или в группе сверстников, из неотделенности содержания обучения от личности учителя, когда ожидания от его наставления связаны с ним самим, с его идентификацией, а не только с содержанием передаваемого; в связи со всем этим считались перемешанными интеллектуальная

---

<sup>1</sup> Тот или иной акцент в понимании ученичества зависит от того, как понимается «формальное» и «неформальное» в той или иной образовательной системе, насколько жесткой понимается их дихотомия. Поскольку граница между формальным и неформальным подвижна и зависит от конкретной системы отношений, то и границы терминов «ученичество», «школа» подвижны. Другой вопрос: являются ли ученичество и школа членами одного континуума, или это планеты разных солнечных систем. Если они принадлежат одному континууму, принадлежит ли ему еще и семья, община, группа сверстников? И если это все части одного спектра, то как их расставить на его шкале?

<sup>2</sup> Мид М. Культура и мир детства. М., 1985; Raum O.F. *Chaga Childhood*. L., 1940; Witing J.M.W. *Becoming a Kwoma*. New Haven, 1941; Cohen Y.A. *The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture* // Wax M.L., S.Diamond, and F.O.Gearing, eds. *Anthropological Perspectives on Education*. N.Y., 1971. P.19–50; etc.



и эмоциональная стороны обучения. Контекстуализация обозначала объединение действия, контекста, учителя и ученика. М.Фортс и М.Мид вывели, по всей видимости, именно из данной особенности неформального обучения свои тройственные его определения: неформализованное обучение состоит из мимесиса, идентификации, кооперации (Фортс), имитации, идентификации, эмпатии (Мид).<sup>1</sup> Из контекстуализации вытекали и два других признака, поскольку непосредственная вовлеченность не требует специального декодирования слов и интерпретации правил в обособленной от обсуждаемого процесса среде, но требует «простого» смотрения и делания.

Изучение тайных обществ и специфических для отдельных сегментов племенного общества ритуалов обучения привело антропологов к рассмотрению «передачи специализированного знания», а не просто «социализации». Возникло понятие «формализованное обучение в традиционных бесписьменных обществах». В него изначально были вчитаны характеристики школьного образования индустриальных стран. Исполнение целей передачи именно тех навыков и форм знания, тех ценностей и отношений, которые признаны в данном обществе особенно стоящими специальной передачи достаточно большому числу представителей следующего поколения легло в основу рассмотрения. Программированность как основной стержень нередко называется корневым признаком любого формализованного обучения.

Деконтекстуализация, отделенность от повседневной жизни формулируется как второй основной стержень, конституирующий формализованное обучение. Учитель отделен от ученика, действие от контекста (учебный показ, часто лишь

---

<sup>1</sup> Fortes M. Social and Psychological Aspects of Education in Taleland (1938) // Middleton J., ed. From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education. N.Y., 1970; Mead M. Continuities in Cultural Evolution. New Haven, 1964.

словесный), а те и другие — друг от друга. Ученик отделяется от дома, помещается под власть другого человека, вовлекается в стандартизированную деятельность и систематизированные процедуры. Обучение становится центром деятельности. Правила и слова как механизм обучения начинают значить больше, чем наглядная демонстрация. При формализованном обучении специфическую ценность приобретает язык обучения, в связи с чем вопросы грамотности выступают на первый план. Иногда даже вводится специальный язык обучения (пали, греческий, латынь, английский, русский и т.д.).

Мы уже говорили о дебатах по поводу связи формализованного и институализированного обучения. Дебаты и контroversы в исследованиях возникли, как представляется, вследствие объединения этих двух явлений при реконструкции интеллектуальной истории историко-педагогического дискурса.

Институализация в образовании связывается с решением проблем (1) общей индоктринации и (2) селекции при осуществлении контроля за передачей специализированного знания, операциональных и ментальных возможностей. Школа неизбежно становится институтом государства или социальной группы.<sup>1</sup> Ее подопечные вырываются из привычного контекста и вынуждены разделять ценности искусственно созданной группы. Ученики и учителя подчиняются санкционированным профессиональными группами (и утвержденным властью) правилам. Эти конвенции и уставы образуют границу между формализованным и неформализованным образованием, с одной стороны, и между школой и — всем остальным обществом, — с другой.

Довольно сложным вопросом является вопрос о том, связано ли с каким-то определенным типом обучения взятие платы за него. Неоднозначность ответа на данный вопрос вытекает из на-

---

<sup>1</sup> Ramirez F.O. & J.Boli. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization // *Sociology of Education*, 60, 1987. P.2–17.

личия в традиционных обществах высокой платы за проведение инициации.<sup>1</sup> Полученные средства расходуются на ритуалы, еду, сооружение святилищ, алтарей и т.п. Нередко такие поступления представляют собой практически единственные источники дохода тайных обществ, и сложность вступительных процедур оправдывает расценки.<sup>2</sup> Сходные черты школьной технологии с устройством и процедурой инициации повлекли за собой попытки найти и определить границу между ними. Проведение такой границы проблематично само по себе. Многие сообщества, на материале которых и надо было бы вырабатывать определение инициации и сравнивать его с определением школы, демонстрируют сложные варианты инициационного обучения, в которых используются как технологии инициации как таковой, так и технологии школы. В самых общих чертах крайние точки спектра выглядят следующим образом.

Инициация связана с ритуалами, церемониями, наставлениями, в результате которых проходящий через них становится взрослым человеком определенного пола, адептом культа, членом секты, общества, особой группы или объявляется удовлетворяющим определенным предписанным стандартам или кодексу. Нередко содержание обучения в процессе инициации полностью известно очень немногим. Особая сложность анализа образовательной компоненты этого ритуального комплек-

---

<sup>1</sup> Lancy D.F. The Social Organization of Learning: Initiation Rituals and Public Schools // *Human Organization*, 34, 1975. P.376; Goody J. Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures // Tannen D., ed. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, 1982. P.206; Bascom W. Ifá Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa. Bloomington, 1969; Idem. *Sixteen Cowries: Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington, 1980; Abimbola W. IFÁ: An Exposition of Ifá Literary Corpus. Ibadan, 1976; Akinnaso F.N. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, 34:1, 1992. P.81.

<sup>2</sup> Studstill J.D. Education in a Luba Secret Society // *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 1979. P.73.

са заключается, на наш взгляд, в том, что в нем слиты воедино обучение, воспитание, ритуальное преобразование, социально-антропологическое и физическое (физиологическое) развитие иницилируемого.<sup>1</sup> Школьная технология, наоборот, обозначает формализованное, институализированное обучение, порядки и содержание которого известны многим. Находится ли ученичество где-то между инициацией и школой, вне них или в основе обоих указанных феноменов, предстоит еще выяснить.

Если в связи с типами обучения традиционные общества поставили вопросы о соотношении формализованного, неформализованного, институализированного, неинституализированного обучения, то в связи с получаемым в результате обучения типом знания этнологи выделяют обычно три: практическое, специализированное и «спиритуальное».<sup>2</sup> Исследования Ж.Гуди, проведенные им на основе материалов по северной Гане (Ло Дагаа), дали ему возможность построить немного иную теоретическую модель приобретения знания обучающимися в такого рода обществах. Гуди выделяет три типа: практический путь приобретения знания, с помощью традиции и т.н. «спиритуальный».

Путь обучения через традицию, дающий то специфическое

---

<sup>1</sup> Мы не ставим в данной работе специальное изучение инициации как таковой, привлекая сведения по данному институту лишь для сопоставления и в той мере, в которой можно говорить об отсутствии или наличии элементов ученичества и школы внутри инициационных схем традиционных обществ. Об инициации как феномене см.: Корнетов Г.Б. Становление воспитания как общественного явления. М., 1992. В еще меньшей степени мы привлекаем понятие «инициация» как ключевого в группе «обрядов перехода», которые продолжают в тех или иных формах присутствовать в человеческих сообществах современного индустриального и постиндустриального мира, отражаясь в различных видах культурных текстов. Об обрядах перехода см.: Ван Геннеп А. Обряды перехода. М., 2002. О применении данного понятия, например, к изображению биографических коллизий в литературе см.: Fraser J.M. Rite of passage in the narratives of Dante and Joyce. Gainesville, 2002.

<sup>2</sup> Akinnaso F.N. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // Comparative Studies in Society and History, 34:1, 1992. P.81–82.

знание, которое определяется традиционным самими его носителями, наиболее близок, по Гуди, тому, что делает опирающаяся на письменность и обучающая ей школа. Фактически следуя выводам Лэнси, Гуди на своем материале также считает аналогией школе отделение учеников от общества на определенное время, ведущую роль языка в обучении, внесение изменений при обучении наряду с копирующим повторением. Сравнивая, он берет за основу то племя и сопоставляет с ним школу западного типа, то наоборот, школу и сравнивает с ней порядки в племенах северной Ганы.<sup>1</sup> Вероятно, не случайно именно практическое и спиритуальное обучение оставлено Гуди за скобками обсуждения «школьного вопроса», поскольку именно в этих типах обучения наиболее ярко проявляется до сего дня парадигма интересубъектного обучения.

Практическое обучение хорошо знакомо с ученичеством будущих и даже уже теперешних профессионалов, а спиритуальное есть, по сути, ученичество мировоззренческого типа. Оба они связаны с индивидуальным обучением — делом или умом/сердцем. Школа как технология и институт постепенно занимает нишу, где обучение наиболее массово, а содержание наиболее стандартизировано, где нет ни специализации, ни философского углубления. Чем более стандартизировано содержание передаваемого, чем шире аудитория, которой его необходимо сообщить, чем больше стабильны условия существования, позволяющие выделить время и место для постоянных занятий, тем ближе данный вариант обучения к рождению школы. Интересубъектное ученичество продолжает исполнять «штучный заказ»: обучение конкретным навыкам конкретного человека, приобщение ученика к высшему знанию общемировоззренческого свойства. Роль ученичества как инструмента

---

<sup>1</sup> Goody J. Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures // Tannen D., ed. Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Norwood, 1982. P.202–204.

обучения традиции, дополнительного к семье, постепенно передается и «школоподобным» институтам, хотя в эпоху модерна они официально становятся против традиции.

Практическими познаниями владеют все, этот род знания ограничен лишь повседневностью жизненного мира. Основы таких познаний приобретаются обычно посредством неформализованного обучения в семье (домохозяйстве) или в группе сверстников: объяснения, показ, опыт подражания, участие в происходящих событиях и т.п. Это своего рода «базовая информация», необходимая каждому члену данного общества для функционирования в качестве такового, а внутри социума в качестве обычного, среднего, «нормального» человека. В индустриальных и постиндустриальных обществах функцию передатчика и «имплантатора» такой информации исполняет также и «общеобразовательная» школа.

Специализированное знание защищено определенными барьерами. Его как власть, богатство, собственность, условия принадлежности к определенной группе, техническое требование для возможности действия по исполнению ряда функций, — накапливают и запасают — нередко в качестве «валюты» — отдельные индивиды, профессиональные группы, общественные и государственные институты. Доступ ограничен цензом квалификационным, образовательным, статусным или каким-либо другим, хотя из знания могут и не делать как бы особенно большого секрета, но само его использование и применение все равно создают некоторые препятствия для его обретения.<sup>1</sup>

Духовное, или спиритуальное знание представляет собой род знания, который не так часто выделяют в классификациях в силу его значительной непохожести на остальные виды знания. Это знание не только получается индивидом чаще неформализованным путем, но чем ближе от традиционных обществ

---

<sup>1</sup> См.: Гельб И.Е. Опыт изучения письма. Основы грамматиологии. М., 2004.

к современным, тем оно все больше видится как получаемое человеком вообще вне каких-либо общественных институтов, поскольку поступает от сверхъестественных сил, духовных сущностей и других источников, которые мыслятся контролирующими возможность открыть человеку секреты вселенной, смыслы ее существования и т.п. Человек часто приобретает подобное знание в святилище, в лесу, в обстановке, которая никак не может быть названа «учебной», — например, при пробуждении ото сна.<sup>1</sup> Происходит это в самые разные часы дня и ночи, в различные периоды сложных личностных состояний. Видение, транс, сон выступают каналами получения такого рода знания. Попытки институализирования его получения сталкиваются с серьезными трудностями. Такое знание часто считается визионерским, и обучение ему осуществляется, например, в поздних бесписьменных обществах при изучении особого рода словесности, ассоциируемой в нашем понимании с поэтическим искусством. Свидетельства такого рода обучения спиритуальному знанию сохранились в материалах домусульманской арабской поэзии (поэт как предсказатель и т.п.), они же имеются в архаических пластах древнеирландских эпических сказаний (класс филидов — хранителей поэтической традиции, предсказателей и пр.), например, в первой редакции «Похищения Быка из Куальнге», составитель которой в VII–VIII вв. н.э. настолько хотел придать особый характер «древности» своему эпическому повествованию, что вывел в нем женский персонаж, обучавшийся у особых наставников в далекой стране высокому поэтическому искусству, дающему возможность предсказаний. Королева Медб задает вопросы женщине-поэту: «Откуда ты идешь? — спросила Медб. Из Альбиона. Там обучалась поэтическому искусству (*filidecht*), — ответила дева. Владеешь ли ты искусством прорицания (*imbais forosnai* = «знанием, которое

---

<sup>1</sup> Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993.

освещает»)? Да, конечно, — сказала дева».<sup>1</sup> В раннесредневековой Ирландии мы видим уже попытку канонизации самого поэтического искусства и институализации сословия, которое им владело. Дело вплотную подошло к возникновению школы, однако, тайный характер знания филидов и наличие в обучении ему ряда экстатических и «немассовых» приемов не позволил ей появиться, хотя знание о наличии античных школ в Средиземноморье в ранней Ирландии имелось.<sup>2</sup>

Взаимосвязь спиритуального, практического, специализированного знания, препятствующую образованию школы как таковой, можно проиллюстрировать на примере системы обучения у племен йоруба в юго-западной Нигерии профессиональных предсказателей-дивинаторов, общающихся с духами природы, предками и богами. Дивинаторы выполняли также функции «лекарей, психиатров, историков, философов».<sup>3</sup> В последние примерно 30 лет появились глубокие исследования этой системы, выполненные антропологами, вышедшими из данных племен (они и сами прошли в свое время описываемую практику) и получившими потом первоклассное западное образование. У.Абимбола и Ф.Н.Акиннасо изучили два из имевшихся пяти-шести вариантов подготовки племенных специалистов по дивинации, отобрав те варианты, которые включают в себя не только

---

<sup>1</sup> Táin Bó Cuáilnge. Recension I. Ed. C.O'Rahilly. Dublin, 1976. Ll.42–50; цит. по: Калыгин В.П. О визионерском знании древнеирландских филидов // Язык: теория, история, типология. Под ред. Н.С.Бабенко. М., 2000. С.183.

<sup>2</sup> См.: Безрогов В.Г. В тени христианизации: античность и ирландская педагогическая традиция // Европейская педагогика от Античности до Нового времени: исследования и материалы. Сб. научн. трудов. Часть I. М., 1994. С.73–84.

<sup>3</sup> Abimbola W. Ifá Divination Poetry. N.Y., 1977. P.11. Сходные с ними лица есть или совсем недавно еще были во многих традиционных бесписьменных обществах неиндустриального типа. См., например: Barth F. The Guru and the Conjuror: Transactions in Knowledge and the Shaping of Culture in Southeast Asia and Melanesia // Man (N.S.), 1990. P.640–653.



операции с предметами, но и с текстами.<sup>1</sup> Исследователи полагают, что данные варианты показывают еще больший спектр возможностей обучения, располагающихся между инициацией и — условно — школьным обучением. Понимание инициации они ограничивают ритуалами, церемониями и наставлениями, связанными с тем, что посвящаемый становится адептом культа, членом секты или общества, либо особой группы; в инициацию также включается сертификация прохождения определенной части наставлений, соответствия определенным предписанным стандартам. Она протекает обычно тайно, представляет собой нечто секретное, поскольку чем более скрыто знание и ограничен круг владеющих им людей, тем оно ценнее.

В инициации велика роль невербальных, символических, ритуальных действий. Инициируемый изменяется в процессе их прохождения. Роль содержания передаваемого в инициации

---

<sup>1</sup> Abimbola W. Ifá: An Exposition of Ifá Literary Corpus. Ibadan, 1976; Idem. Ifá Divination Poetry. N.Y., 1977; Akinnaso F.N. The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives // *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 1981. P.163–200; Idem. On the Differences Between Spoken and Written Language // *Language and Speech*, 25, 1982. P.97–125; Idem. The literate Writes and the Nonliterate Chants: Written Language and Ritual Communication in Sociolinguistic Perspective // Frawley W., ed. *Linguistics and Literacy*. N.Y., 1982. P.7–36; Idem. On the Similarities Between Spoken and Written Language // *Language and Speech*, 28, 1985. P.323–359; Idem. The Sociolinguistics in Communication in Speech and Writing // Leeds-Hurwitz, W., ed. *Communication and the Evolution of Civilization*. Needham Heights, 1988. P.175–189; Idem. Bourdieu and the diviner: knowledge and symbolic power in Yoruba divination // *The pursuit of certainty: religious and cultural formulations: [... papers presented in the section «Religious and cultural certainties» at the fourth decennial conference of the Association of Social Anthropologists of the Commonwealth, held in Oxford in July 1993]* / ed. by W.James. Decennial Conference of the Association of Social Anthropologists of the Commonwealth; 4 (Oxford): 1993.07. London [u.a.], 1995. P.234–257; см. также: Bascom W. Two Forms of Afro-Cuban Divination // Tax, S., ed. *Proceedings of the 29th International Congress of Americanists. Vol.II: Acculturation in the Americas*. Chicago, 1952. P.169–179; Idem. *Ifá Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa*. Bloomington, 1969; Idem. *Sixteen Cowries: Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington, 1980.

меньше, чем роль самого ритуала. В отличие от инициации процедуру школьного обучения (*schooling*) антропологи определяют как менее ритуальную, гораздо более продолжительную, открытую, стремящуюся к распространению знаний и навыков среди «аккредитованных» в ней учеников, формализованную. В ней практики обучения и наставления приобретают институализированный характер, причем инициация может являться интегрированной частью школьной подготовки.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> В обеих системах обучения дивинаторов у йоруба инициация происходит в трех разных случаях. В самом начале как приобщение вероятного ученика к соответствующему культу, объединяющему, в том числе, всех дивинаторов. После этой инициации мальчик или девочка, юноша или девушка (инициация может проходить начиная примерно с 10 лет, иногда раньше; верхняя граница не установлена) может и не начинать обучение, оставаясь просто адептом данного культа. Если он/она решают начинать обучение, то приходят к тому, кто их инициировал, а если этот человек не является учителем дивинации, то ищут другого. Второй раз инициация осуществляется при переходе с одного уровня обучения на следующий (содержание разных уровней переплетается, смотрят по основному объему, необходимому для усвоения на данном этапе). Третий раз ученик проходит инициацию тогда, когда формально становится профессиональным дивинатором, хотя и после этого он может продолжать обучение, «добирая» у разных наставников особого рода знания, обычно пригодные в специфических случаях (определение судьбы новорожденного, например), которыми владеют отдельные признанные специалисты, к которым часто приходится специально на 2–4 года переезжать. См.: Bascom W. Ifá Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa. Bloomington, 1969. Строго говоря, противопоставлять инициацию по признаку ее меньшей продолжительности другим «образовательным» процедурам, связанным с переходом из одного, обычно более низкого или общего, ранга в другой, более высокий и/или более отделенный от других, оправдано в основном в пределах одной изучаемой культуры или субкультуры (в данном случае профессиональной), причем каждый раз требуется отдельное доказательство такого противопоставления. При переходе от одной традиционной бесписьменной культуры к другой можно столкнуться с весьма продолжительным инициационным циклом, иногда более продолжительным, чем любые иные воспитательные и учебные процедуры. Например, у племени баруя в Новой Гвинее, изученного Морисом Годелье, инициация насчитывает 4 этапа и проходит у мальчика примерно в течение 11–12 лет, начинаясь на рубеже 9 и 10 лет и заканчиваясь в 21 год. Это время от пребывает вне своей прошлой семьи, но и вне своей будущей семьи, в том, что на-

К сожалению, методология проведенных исследований была построена на дуальном бинарном разведении инициации как одного полюса спектра и «школы» как другого. Собранные материалы свидетельствуют, как нам представляется, все же о более сложной, по крайней мере, триангулярной системе, в которой автохтонное возникновение элементов школы было укоренено в неразрывной связи с общемировоззренческим и профессиональным ученичеством. Инициация в большей степени связана с общемировоззренческим ученичеством, хотя и со специальным тоже. Однако, она совершенно не поглощает их полностью, равно как и они ее. Рассматривая собранные материалы по йоруба, мы увидим, что обучение предсказанию как знанию, институализировавшемуся в профессиональной группе занимающихся им, проходило как в условиях «прото-школы», так и во внешкольной парадигме ученичества.

Оба варианта подготовки «дивинаторов» у йоруба, реконструированные к настоящему времени (ifa; eerindinlogun), достаточно близки друг к другу, причем вторая система представляет собой развитие первой и более интересна с нашей точки зрения, поскольку чуть ближе к формализованному обучению. Поэтому мы остановимся подробнее на системе eerindinlogun и посмотрим, насколько верна дефиниция этой системы как нахо-

---

зывается «мужской мир», отделенный от женского. Именно здесь происходит его личностное становление. Godelier M. The making of great men. Male domination and power among the New Guinea Baruya. Tr. from French R. Swyer. Cambridge, 1986. P.32, 47, 86 ff. У племени самбия, живущего на том же острове, она длится еще дольше, насчитывая 6 этапов, начинаясь с наступления семилетнего возраста и заканчиваясь в первые годы после двадцатилетия. Herdt G. The Sambia. Ritual and Gender in New Guinea. N.Y. et al., 1987. P.107, 128 ff. Cp.: Barth F. Ritual and knowledge among the Baktaman of New Guinea. New Haven, 1975. P.47–101. Особенно интересные сравнительно-педагогические соображения возможны, вероятно, при сопоставлении инициаций мальчиков с инициациями или другими соответствующими такому же возрасту обычаями у девочек тех же племен. См., к примеру: Thoonen A.A.M. The door to heaven: female initiation, Christianity and identity in West Papua. Enschede, 2005.

дящейся между инициацией и школой, или, скорее, включающей в сложный комплекс некоторые элементы и школы, и инициации.<sup>1</sup> Данная дивинация связана с использованием 16-ти ракушек каури, которые бросаются на определенную поверхность. В зависимости от того, какая из 17 комбинаций их расположения на ней (отверстием вниз или вверх) выпадает, начинает исполняться один из 17 комплексов текстов, в каждом из которых их не одна сотня. Сначала они называются, и по желанию клиента исполняются те, которые ему представляются наиболее близкими к запрашиваемому вопросу. Затем система усложняется дополнительными бросаниями и вопрошаниями, в том числе, например, с использованием разницы правой и левой руки клиента, где зажаты предметы, приписывающие ответу позитивное или негативное значение. Приносятся жертвы природе, предкам, божествам. Таково очень краткое описание чрезвычайно сложной процедуры дивинации у нигерийских йоруба.

Как мы уже отметили, получают право начинать учиться на дивинатора дети обычно примерно с 10 лет, верхних пределов нет. Иногда первая инициация проводится и раньше десятилетнего возраста. Начальная инициация материально очень дорого стоит. «Абитуриент» должен предоставить значительное количество разнообразного имущества, пищевых ресурсов, физических услуг. В силу своего возраста самому такой набор собрать ему не под силу, он сам или его родичи находят человека, который готов снабдить возможного новобранца, что очень похоже на стартовые условия инициации бумбудье в Заире. Этот «спонсор» в дальнейшем играет немаловажную роль в воспитании ученика дивинатора, начиная с участия в его инициации, хотя сам может и не быть дивинатором.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Akinnaso F. Niyi. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // Comparative Studies in Society and History, 34:1, 1992. P.83.

<sup>2</sup> Воспитательная роль такого рода «спонсоров иницируемого», к сожа-

Первая инициация как доступ к культу Орисанла, в котором участвуют все дивинаторы системы *eerindinlogun*, проходит в течение 7 дней. Подростку сбривают на голове волосы и наносят несколько надрезов на скальпе. Волосы, сбритые вокруг надрезов, вместе с кусочками всех элементов жертвоприношения, замешиваются в комок, который как духовное лекарство прикрепляется к одному из разрезов на голове. Иницируемый может снимать его только на время сна, отдавая на хранение «спонсору» и одевая вновь сразу после утреннего умывания. Символическое отделение от других людей племени завершает вторая фаза инициации, когда выпивается кровь жертвенного животного, выбранного специально для данного ритуала в результате предшествующей ему дивинации. Последующий транс, в процессе которого Орисанла входит в иницирующегося и говорит не его голосом, символически отмечает переход по ту сторону священного знания. Прошедший всю процедуру получает как знак Орисанлы кусочек кости, пропитанный кровью из ранки на голове; он хранится на протяжении всей последующей жизни. Многие останавливаются на этом этапе и не идут дальше, поскольку подготовка дивинатора очень тяжела и занимает от 10 до 15 лет как минимум. Из тех, кто все же решается поступить у ученики к дивинатору, большее количество отсеивается по причине несоответствия ментальным требованиям к способностям ученика, по причине исключительно тяжелых условий жизни учеников или по причине их несоответствия повседневной жизни и практическому обуче-

---

лению, пока не стала, насколько мне известно, предметом специальных исследований. Сведения об этих лицах появляются в исследованиях окказионально и даже не включаются в предметные или систематические указатели к их работам. В то же время их участие в обрядах или обеспечение их (не только финансовое) очень существенно для новичка. Такой спонсор исполняет роль своего рода «классной дамы», но по отношению к одному-единственному «ученику». Помимо нигерийских йоруба см.: Herdt G. *The Sambia. Ritual and Gender in New Guinea*. N.Y. et al., 1987. P.129ff.

нию этому повседневному существованию.<sup>1</sup>

Выделяются четыре основных этапа профессиональной подготовки дивинаторов (заметим, что периода, когда ребенок получает т.н. «общеплеменное» знание, нет: уровня семейного воспитания 10 лет считается достаточно). Первый (2–3 года): изучение, как использовать священные раковины каури. Второй (3–4 года): запоминание базовых текстов. Третий (3–4 года): изучение консервации и использования листьев и растений. Четвертый (2–4 года): специализация и запоминание большего количества текстов; этот период наступает после формального вхождения в группу дивинаторов. Все периоды имеют нечеткие хронологические рамки и пересекаются, особенно распространяется на другие годы второй период. На первой стадии ученик изучает, как использовать каури: как их хранить, как обращаться с ними во время гадания, как различать разные конфигурации их выпадения и отнесение к каждой конфигурации своего комплекса текстов, какое божество связано с каждой из конфигураций и, соответственно, с каждым из текстуальных комплексов, иерархию комбинаций и священных предметов (все комбинации выпадения раковин делятся на три основных ранга, к этому еще добавляются различия, связанные с детализацией гаданий).

Наиболее сложна с точки зрения когнитивных требований к обучающемуся стадия вторая, на которой ученик запоминает формы выпадения раковин, их названия, характеристики, значения и связанные с ними большие группы текстов. Тексты

---

<sup>1</sup> Такая ситуация в обеих системах дивинации с текстами и обучения ей. См.: Abimbola W. IFÁ: An Exposition of Ifá Literary Corpus. Ibadan, 1976. P.18. Обращая внимание на последний пункт из перечисленных как на общую причину покидания школы как таковой, С.Скрибнер и М.Коул предлагают шире привлекать в школу практические реалии повседневной жизни, а «школьные техники» вводить в контекст повседневного практического обучения искусству жить (Scribner S. & M.Cole. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education // Science, 182, 1973. P.553–559).

запоминаются по порядку расположения сочетаний раковин. Внутри каждого комплекса заучивание идет по небольшому фрагменту, в европейской книгопечатной культуре сопоставимому со строкой.<sup>1</sup> На этой же фазе начинается присутствие «подмастерья» при работе профессиональных дивинаторов, а также обучение соответствующих каждому текстуальному комплексу жертвоприношений.

Добравшиеся до третьего уровня ученики получают знания в «народной медицине» и иницируются в члены сообщества как самостоятельные единицы. Желаящие проходят четвертую стадию, связанную с особыми рода сведениями, лекарствами и текстами, получаемую от общепризнанных в этом знатоков, к которым они приходят часто весьма издалека и у которых остаются на несколько лет. Таким образом, если первые три ступени можно считать начальным и средним профессиональным образованием, то четвертую уже высшим или даже — «аспирантурой».

Изучившие данную систему авторы считают обучение в ней деконтекстуализированным, что противоречит обычным взглядам на обучение в бесписьменных обществах и приближается к обучению в школе. Однако, в данном случае надо посмотреть, что мы понимаем под «контекстом». Он в работах У.Абимболы и Ф.Н.Акиннaso, к сожалению, определяется только негативным образом: отсутствием контекстуальности они считают постоянное повторение заучиваемого (зазубривание), вопросоответную форму ряда уроков, использование специального языка, «деконтекстуализованные» обсуждения/разговоры об истории народа йоруба, его мифологии, медицинских практиках и т. п. сюжетах. На наш взгляд, наличие специального профессионального языка, которое мы можем видеть во многих ремесленных мастерских разных исторических эпох и регионов, никак не может свидетельствовать о «школьности»

---

<sup>1</sup> Akinnaso F.N. On the Similarities Between Spoken and Written Language // Language and Speech, 28, 1985. P.323–359.

данного явления.<sup>1</sup> Также и обсуждение «мировоззренческих» тем, не говоря уже о прикладных медицинских, не есть приви-

<sup>1</sup> Формализованный устный язык, принятый в ритуальных сообществах с их детально разработанными средствами передачи сакрального корпуса текстов, определил подтягивание систем такой передачи к определению школы. Подобная позиция опирается на особое понимание процесса и результатов институализации, которую в результате смешения педагогических, антропологических и социолингвистических дисциплин видят как единое явление, проявляющееся и в системе образования, и в ритуальной коммуникации, и в языке (прежде всего письменном, но и в некоторых случаях, связанных с профессиональными сообществами в бесписьменных обществах, — и в устном). Считается, что «ритуальная коммуникация и письменный язык содержат одинаковые институализированные процессы приобретения знания. Оба эти процесса происходят в институализированных условиях и тянутся обычно продолжительное время.» И далее делается замечательный в своей непосредственности вывод: «письменный язык, его схема и особые свойства, постигаются в особенности в формализованной школьной обстановке, в то время как стратегии ритуальной коммуникации обычно постигаются через ученичество у «(религиозного) учителя» (в оригинале слово *teacher* поставлено в кавычки; мы раскрыли его подразумеваемый смысл – *Ред.*); в последнем случае культ представляет аналог школьной системы» (Akinnaso F.N. On the Similarities between Spoken and Written Language // *Language and Speech*, Vol.28:4, 1985. P.338–339). Обучение дивинаторов, наставление гуру, отношения учителя-ученика в современной школе объявляются глубоко аналогичными, поскольку за основу их базового критериального сближения берется, по сути, не сама институализация, то есть обучение (или необучение) в рамках определенного образовательного учреждения, а своего рода «институализация деятельности», которая, в принципе, встречается везде, где существует профессия наставника. Опираясь на тождество понятий «институализация образования» и «институализация учебной деятельности», рассматриваемые авторы доказывают общность письменных и бесписьменных систем образования, традиционных и современных, — тех, где есть постоянная отделенная от другой образовательная деятельность, где есть зависимость ученика от необходимого для постижения и сформулированного в текстах объема знаний. Поскольку обучение дивинаторов у тех же йоруба осуществляется от этапа к этапу, когда в общине, а когда и вне ее, имея определенную «программу курса», разбитую на «модули» и включающую в себя при доминировании монологичности даже «семинары», то исследователи эту систему авторы склоняются в обозначении ее как школьной. Отделение от дома, власть учителя, стандартизированная познавательная активность и систематизированные познавательные процедуры, действительно, напоминают школу, но ею не ограничиваются те варианты, в которых возможная подобная организация обучения.



легия только школьного пространства классной комнаты.

Ф.Н.Акиннасо называет «классом» или «профессиональной конференцией» (не рискуя все же сказать: педагогической) собрание практикующих дивинаторов, отличающихся от всех других соплеменников внешним видом, правилами поведения, статусом хранителей тайного сакрального знания.<sup>1</sup> Мне думается, что сама принадлежность «учителей» к «практикам» говорит о не школьном, а ученическом типе обучения у дивинаторов. Об этом свидетельствует, например, разновозрастность учеников, среди которых нередко попадают уже вполне взрослые.<sup>2</sup> Большинство учеников живет при учителе, платя ему деньгами или услугами, что тоже не свидетельствует о той степени разделенности существования преподавателя и школяров, каковой мы наблюдаем в школьной парадигме. После завершения формального обучения и начала собственной гадательной практики ученик выражает почтение по отношению к учителю, выделяя ему долю из собственного заработка до тех пор, пока его учитель жив. Школяры могут брать дополнительные «уроки» или проходить «переподготовку» у других наставников, также расплачиваясь с ними за это. Такая ситуация ближе к индивидуальным отношениям учителя и ученика, нежели к их институализированным отношениям школьного типа.

Не было строго установленного места обучения, «класса». Оно могло происходить везде. Чаще всего таким местом являлось святилище дивинатора, но отмечено и много других, нередко насыщенных в топографии серьезным магическим смыслом. Начало каждого «занятия» отмечалось чтением особых текстов, привлекающих божественные силы к данному месту.

---

<sup>1</sup> Niyi Akinnaso F. Scholing, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // Comparative Studies in Society and History, 34:1, 1992. P.92–93.

<sup>2</sup> Bascom W. Ifá Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa. Bloomington, 1969. P.85.

Считалось, что их присутствие помогает обучению. Основной упор делался на специализированное наставление и запоминание. Они дополнялись наблюдением и даже своего рода «практикой» на «макетах» священных предметов.<sup>1</sup> Употребление макетов и доминирование запоминания над наблюдением и имитацией может считаться приближением к школьной технологии обучения, хотя отсутствие постоянного места занятий и «практический» характер запоминаемых текстов (которые потом будут применяться в профессиональной деятельности) говорит пока об обратном. Из запоминаемого не должно было теряться ни единого слова и даже ни единой формы слова, в которой оно употреблено с древних времен, потеря в тексте считалась серьезным святотатством.<sup>2</sup> Подобные требования обуславливали устойчивость передаваемого корпуса.<sup>3</sup> Тексты в нем организованы с учетом требований мнемотехники и актуализации памяти при воспроизведении, имеют сходную и понятную структуру того, что в них должно быть. Учитель может объяснять логику каждого текста, делая заучивание осознанным.

Вероятно, к элементам возникающей «в буше» школы можно отнести зазубривание, связанное с необходимостью относительно механического запоминания большого количества информации, которая должна впоследствии адекватно сохраняться и воспроизводиться, а также вопросоответный метод обучения, хотя и в меньшей степени. Вне влияния европейской школы отход от интересубъектного обучения к школьно-групповому связан в рассматриваемых архаичных культурах с усилением текстоцентрированности образования, особенно с формированием единого корпуса текстов, стандартных для всех обучающихся

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Abimbola W. IFÁ: An Exposition of Ifá Literary Corpus. Ibadan, 1976. P.20.

<sup>3</sup> Дивинационные тексты вообще считаются одними из наиболее устойчивых в традиционных культурах. См.: Sherzer J. Kuna Ways of Speaking: An Ethnographic Perspective. Austin, 1983.

(весьма обширного, поэтому дивinatoры учатся всю жизнь). Большой единый корпус необходимых для выучивания текстов являлся стимулом «дрейфа» диады учитель-ученик к школьному устройству. Замедляли этот дрейф, помимо других факторов, бесписьменность общества йоруба, устный характер литературы и всего объема обычных и профессиональных знаний, передаваемого следующим поколениям, а также необходимость овладения навыками контекстуализации затверженных текстов в зависимости от конкретной дивинационной ситуации (причем иногда даже допускались текстуальные добавления<sup>1</sup>). Вероятно, данную культуру в некоторой степени можно сравнить с древнеиндийской, где долгое время сохранялся запрет на фиксацию сакральных текстов. Но индийское общество уже с доарийских времен знало письменность.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Niyi Akinlase F. Scholing, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // Comparative Studies in Society and History, 34:1, 1992. P.95–96. Экзегетика и интерпретация получаемых текстов в нашем обычном представлении свойственна скорее школьному типу взаимодействия учителя и аудитории, хотя они возможны и при внешкольном ученичестве, особенно если это обучение либо будущего профессионала текстуальной культуры, либо просто общемировоззренческое. В последнем варианте оно активно обсуждается философией, культурологией и литературой. См.: Исупов К.Г. Культурный концепт «учитель/ученик» на фоне русской «правды» // Диалог в образовании. СПб., 2002 (Серия «Симпозиум», вып.22); Пронин В.А., Толкачев С.П. Современный литературный процесс за рубежом: Учебное пособие. Москва, 2000.

<sup>2</sup> Древние цивилизации, владевшие письменностью, нередко не оставляли без внимания процедуру устного «вызубривания» важнейших текстов. Помимо древнеиндийской практики обучения жрецов, можно указать на большую роль механического устного запоминания в процессе повторения на слух коранических текстов, чья запечатленность в графике представляла собой в то же самое время особенную ценность в мусульманской культуре. См. о традиции такого обучения в мусульманской педагогике: Wagner D.A. & A.Lotfi. Learning to Read by 'Rote' // International journal of the sociology of language, 42, 1983. P.111–121. Интересны наблюдения за строем языка, применяемого дивinatoрами. Считается, что дивinatoры в традиционных обществах были среди тех первых профессиональных групп, которые выработали профессиональный язык, несмотря на отсутствие письменности (Loewe M. & C.Blaker, eds. Divination

Некоторым влиянием «школьной обстановки», но в большей степени — относительной многочисленностью специалистов, можно объяснять довольно часто встречающееся нежелание отцов профессионально наставлять своих детей. УБэском приводится мнение своих собеседников из йоруба о том, что обучение не у себя лучше дисциплинирует детей. В выборе наставника главенствует не критерий рода или линьяжа, но принадлежность к одной и той же этнолингвистической группе (для облегчения взаимопонимания учителя и ученика). Свой локус покидали немногие, в основном на четвертой, высшей стадии обучения.<sup>1</sup>

---

and Oracles. L., 1981; Akinnaso F.N. On the Differences Between Spoken and Written Language // *Language and Speech*, 25, 1982. P.97–125). Многие его исследователи подметили (как у йоруба, так и в других культурах) значительное сходство с формализованным письменным языком: институционализированность, авторитарность, стилизацию, обособленность, относительную замкнутость. В нем явно подчеркиваются особенности, архаизмы, эзотерическая лексика. В нем детально и глубоко разработанные грамматические структуры, семантическое наполнение/плотность, он не является языком повседневного общения. Обучение с помощью такого «как бы школьного» языка при доминировании внеповседневной контекстуальности и при меньшей значимости наблюдения и повторения (как, скажем, при обучении плетению у тех же йоруба) считается еще одним признаком возникавшей школьной системы образования, которая как раз и ставит во главу угла обучение именно с помощью языка как второй знаковой системы в данной культуре (манипулирование словами). См.: Bruner J.S. *The culture of education*. Cambridge, 1996; Idem. On Cognitive Growth // Bruner J.S., R.R.Oliver, and P.M.Greenfield, eds. *Studies in Cognitive Growth*. N.Y., 1966; Брунер Дж.С. О познавательном развитии. Части I и II // Исследования развития познавательной деятельности / Под ред. Дж.С. Брунера, Р. Олвера, П. Гринфилда. М., 1971. С. 25–98. Работы по языку дивинаторов у разных народов: Tedlock B. Sound Texture and Metaphor in Quiche Maya Ritual Language // *Vurrent Anthropology*, 23, 1982. P.269–272; Webner R.P. The Superabundance of Understanding: Kalanda Rhetoric and Domestic Divination // *American Anthropologist*, 75, 1973. P.1414–1440; Idem. *Ritual Passage, Sacred Journey: The Process and Organisation of Religious Movement*. Washington, 1989; Zeitlyn D. Professor Garfinkel Visits the Soothsayers: Ethnomethodology and Mambila Divination // *Man* (N.S.), 25, 1990. P.654–666; Akinnaso F.N. On the Similarities Between Spoken and Written Language // *Language and Speech*, 28, 1985. P.323–359.

<sup>1</sup> Bascom W. *Ifá Divination: Communication Between Gods and Men in West Africa*. Bloomington, 1969.P.84.

Индивидуальный подход к ученику господствовал на протяжении всего периода обучения, начиная с первой инициации (каждого подростка инициировали отдельно, даже если за день проходила целая группа) и кончая финальным экзаменом, осуществлявшимся в два этапа: первая проверка на самостоятельное гадание с воспроизведением соответствующих текстов, а затем испытания в лесу с экзаминированием по самым разным изученным «темам» и моральным максимам с помощью вопросов со стороны дивинаторов высокого ранга.<sup>1</sup> Количество учеников при каждом дивинаторе колебалось от нуля до примерно 15 (в большинстве случаев не более 10), но у каждого ученика была своя программа тренировки.<sup>2</sup> В лучшем

---

<sup>1</sup> Abimbola W. Ifá Divination Poetry. N.Y., 1977. P.13. Экзамен, принимаемый синклитом профессионалов, тоже представляет собою нечто среднее между процедурами школы и техниками ученичества (вспомним изделие, демонстрируемое мастерам средневекового цеха: аналогия первому этапу — исполнению гадания). Второй этап экзамена на дивинатора у йоруба требует самостоятельного оперирования полученными при обучении данными из общего корпуса знаний. Он более похож на школьный (если не считать, что его принимают не учителя собственно).

<sup>2</sup> Интересно, что позднеантичные материалы показывают примерно такое же (немногим больше) количество учеников у профессионала-медика, но у них программа обучения была у всех одна, что свидетельствует о приближении медицинского ученичества к медицинским школам. На количество учеников у римского врача указывает обнаруженная в 1956 году в римских катакомбах фреска IV в.н.э., изображающая врача в образе Асклепия, ведущего анатомический урок в окружении 12–17 учеников (точное количество неясно из-за плохой сохранности и, возможно, более позднего ретуширования количества до 12 ради аналогии сцены с евангельскими сюжетами). Наставник сидит в окружении учеников, а модератор или ученик тонким посохом демонстрирует органы лежащего на земле человека, либо мертвого, либо умирающего. Высказано предположение, что вся сцена могла быть изображена в память об умершем наставнике (Corner G.W. Physician and Pupils in a Fourth-Century Painting // *Proceeding of the American Philosophical Society*, 101:3, 1957. P.245–248). Из текстов Марциала известно, что доктора даже больных посещали, сопровождаемые, как поэтически выразился эпиграммист, «сотнями учеников», присутствия которых и их неумелых действий он начинает больше опасаться, чем своей болезни (Martial. Epigrams. Vol.1. L.: Putham's Sons, 1919. Book V. Epigram ix. P.301).

случае примерно треть начавших обучение заканчивала его.

Вестернизация, появление институционального бесплатного начального образования в 1950х гг., письменности, смена религии, падение авторитета профессии дивинатора, отмена его контролирующей общество функции<sup>1</sup> привели к резкому уменьшению количества учеников и угрозе исчезновения всей системы с уходом наиболее пожилых поколений.<sup>2</sup> Поэтому естественные исторические судьбы начавшей появляться в традиционной Африке школы неевропейского типа оказались неизвестными, поскольку не реализовались. Одно ясно, что институализации школы не произошло одновременно с институализацией знания.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Существование школы в обществе, где имеется профессиональная или политическая элита (то есть в обществе так называемого «сложного типа»), также считается более вероятным, поскольку школа применяется как форма глобального контроля над обществом со стороны этой элиты. Вероятно, не случайно, например, в советском обществе позднесталинских и раннехрущевских времен было по сравнению с США непропорционально больше учащихся в средних школах и непропорционально меньше — более чем в полтора раза — в высших учебных заведениях.

<sup>2</sup> Bascom W. *Sixteen Cowries: Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington, 1980. P.11–12.

<sup>3</sup> Исходя из мысли Л.С.Выготского («Развитие высших психических функций», «Мышление и речь») о том, что школа внедряет особое, повседневное использование языка, исследователи традиционных обществ нередко делают еще несколько шагов дальше, говоря о том, что данную идею можно распространить на бесписьменные общества и настаивая на том, что в этих обществах использование неповседневного языка внедряет школу, что, на наш взгляд, не так или не совсем так, поскольку требует массы дополнительных факторов, реалий и процессов. Влияние школы на язык, согласно рассматриваемой позиции, не замыкается сферой грамотности, оно модифицирует его через использование в различных сложных системах обучения разным навыкам, при меморизации специально организованных (в том числе и для этого) текстов, использовании деконтекстуализированной лексики. Ср.: Lucy J. *The Role of Language in the Development of Representation: A Comparison of the Views of Piaget and Vygotsky* // *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative and Numan Conditon*, 10, 1988. P.99–103. Как бы мы ни относились к указанной позиции, несомненно, что внутри каждого языка создаются сложные взаимоотношения не только в системе «письменное — бесписьменное», но и в каждом из

## **ФОРМАЛИЗОВАННОЕ И НЕФОРМАЛИЗОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: «ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ОДИНАКОВЫХ»**

Мы рассмотрели ситуацию с дивинаторами йоруба, в деятельности которых по передаче традиции соединяется инициация и систематизированное обучение учеников профессиональному делу. Посмотрим теперь другие варианты, например, те, где инициация и интерсубъектное обучение (учительство) сильно отличаются друг от друга даже в случае, если оба принадлежат к сфере общего обучения и воспитания. Возьмем Новую Гвинею и Бали, два острова в Индонезии. Системы и технологии обучения на них сильно разнятся, хотя, конечно, в новогвинейской и балийской культурах есть много общего, связанного с судьбами региона.

Основное различие в технологиях обучения и воспитания заключается в доминировании во внутренней Новой Гвинее инициации в то время как на Бали доминирует общемировоззренческое ученичество у религиозного учителя (наличие буддизма и ислама привело к тому, что и в мусульманских де-

---

этих сегментов отдельно, в том числе между формализованным и неформализованным обучением, поскольку их взаимодействие неконгруэнтно соотношению и различию между письменным и бесписьменным обществом/системой образования, равно как и между разными языками образования и т.д. Неравнозначное отношение разных слоев и вариантов языка к межпоколенной и социальной в целом передаче информации играет, по-видимому, серьезную роль в формировании и функционировании образовательных институтов того или иного общества. Возникает потребность в своего рода социо-коммуникативном подходе к педагогическим культурам с точки зрения определения, что в их терминах понимается под знанием и воспитанием, кому и как оно должно передаваться или кого и как следует назидать. Следуя за реципиентами к передатчикам мы можем увидеть те конструктивные линии в образовательных системах, которые иначе остаются от нас скрытыми и препятствуют адекватной классификации наблюдаемых явлений. С точки зрения социокоммуникативного подхода к культуре дивинаторов йоруба можно сказать, вероятно, что базовой формулой их педагогического механизма может быть такая: «передаю скрывая». Такая формула противоречит школе, но не противоречит ученичеству.



ревнях — мусульман на острове меньшинство — наставники получают наименование «гуру»). Принципы этих двух внешних технологий диаметрально противоположны. Основная идея инициации — узкое, сокрытое от других посвящение, в процессе которого воспитывает, обучает, «трансформирует» прежде всего сам ритуал.<sup>1</sup> Деревенский наставник у балийцев, наоборот, оправдан только тогда и лишь тем, что непрерывно учит и назидает. «Нет никакого значения даже у глубочайшего религиозного знания до тех пор, пока вы не преподаете его», — сказал в интервью Ф.Барту гуру Али Акбар.<sup>2</sup> Такой «гуру» постоянно активен. Своеобразной парадигмой его поведения стал рассказ о гуру Хаджи Максфузе, жившем еще в 1950е гг., который «всегда учил. Если он видел или слышал, что что-то в деревне не так, он тотчас же останавливался и учил, и объяснял, наставлял того, кто делал что-то не так... Одно слово гуру Максфуза, и все слушали». Активность гуру как наставника си-

---

<sup>1</sup> Передаваемое знание, часто без всякой проверки его понимания, находится на втором плане. Подобная ситуация привела исследователя данной системы Фредрика Барта после тщательной полевой работы 1968 года к утверждению, что само содержание совершенно не важно, поскольку новичок изменяется не в связи с тем, что именно передается (Barth F. *Ritual and knowledge among the Baktaman of New Guinea*. New Haven, 1975; Barth F. *Cosmologies in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Cambridge, 1987) Думается, что это все же слишком категоричное суждение, поскольку некоторые, самые элементарные элементы обучающего ученичества в инициации как «обряде перехода» все же присутствуют. Критикуя Барта по другому поводу, Жан Лафонтен подчеркивает открытое Бартом наличие семи ступеней в системе инициаций. Само их наличие свидетельствует о представлении, связанном с развитием посвящаемого не только посредством механического прохождения ритуала. Только после седьмой ступени посвящения, например, «новичок» считается достаточно «подкованным», чтобы справиться с жертвоприношением предкам. Каждая степень посвящения добавляет ему познаний в значении и могуществе предметов, применяемых в данном жертвоприношении. См.: La Fontaine J. S. *Initiation*. Manchester, 1986. P.30, 39, 86 ff.

<sup>2</sup> Barth F. *The Guru and the Conjuror: Transactions in Knowledge and the Shaping of Culture in Southeast Asia and Melanesia* // *Man* (N.S.), 1990. P.641.



стематическая и постоянная — в отличие от инициатора, который основное время года хранит сакральное знание и лишь в момент своеобразной «пульсации» как бы «выплескивает» его на новичков, принимая их в круг посвященных. Знание балийского гуру воспроизводится открыто, знание новогвинейского инициатора воспроизводится закрыто. Один реализует себя втайне, храня секреты до определенного дня, когда он создает «представление», переопределяющее иницилируемого; другой — в постоянном объяснении, наставлении, предъявлении знания, приведении примеров и т.п., в постоянном «вываливании, пролитии» себя на учеников.

Итак, с одной стороны, — сокрытие, с другой, наоборот, — обнажение перед учеником в полном объеме религиозного знания (другое дело, в какой форме, насколько тот способен его понять, но — принципиального запрета на познание вне ритуала на Бали нет). Мировоззрение, передаваемое посредством инициации, есть мировоззрение знака. Мировоззрение, передаваемое посредством религиозного обучения второго типа, есть мировоззрение писания, мировоззрение общего правила. Религиозный наставник в этом случае знание основных, базовых ценностей поведения и мироотношения отделяет от ритуала, он — «учитель основ» (*essential teacher*). В обществах Новой Гвинеи подобное содержание постигается в «обычной жизни», вне инициации.

Инициатор оперирует ключевыми предметами общинной религии, ее ритуалов. Он тесно связан с культом. Элементы инициации состояются из базового сакрального знания новогвинейской культуры. Через символическое таинство происходит перемещение познаваемого. Инициатор командует всем объемом привлекаемого знания, участвующего в создаваемом им действии. В процессе инициации всякие объяснения сведены до минимума. Тайны открываются манипулированием символами, но есть и тайные действия, происходящие как во

время инициации, так и до нее или после, которые направлены на достижение ее оптимальных результатов, но никак не проявляются перед иницилируемыми, по крайней мере, их смысл остается для них непонятным, загадочным, пробуждает или стимулирует воображение. Происходит не только передача знаний, но и колдовство, иницилируемых «заколдовывают» в культ и сакральную культуру своего народа. Тайное знание тайным образом передается тайными способами, «ныряя» в тайну рас-судка и психики иницилируемого.

Иную картину мы видим у балийского гуру. Его задача выступает совсем другой — устанавливать персональные связи со своими учениками (хотя здесь он тоже применяет церемониальный язык, сакрализацию, как и инициатор), разъяснять им передаваемое, наставлять в его применении и в иерархии его значимости по сравнению с уже познанным и интериоризированным. Гуру есть гуру до тех пор, пока у него есть чему учить. Его статус определен не как хранителя знания, но как распространителя его. Объединяет его с инициатором то, что оба предстают как своего рода «ворота познания». Сообщаемое гуру должно быть постоянно. Он не имеет права допускать противоречия в том, что сообщал вчера, сообщает сегодня и в чем будет наставлять завтра. В известном смысле он всегда один и тот же. Такая относительная «недвижимость», вероятно, характерна для религиозно- и морально ориентированных общемировоззренческих нешкольных учителей.<sup>1</sup> Их свобода — в вариативности объяснения, в нахождении нового подхода к ученику или к изучаемому вопросу, в возможности разделить изучаемое более ли менее так, как он считает в настоящий момент необходимым, а также в определении длительности и интенсивности обучения. Институализация

---

<sup>1</sup> Школа выступает местом, где сообщаемое учителем санкционировано организацией. По ее решению, равно как и по решению вышестоящих инстанций, учителя могут обязать изменить характер преподаваемого, оценки сообщаемых фактов и т.д. Такое изменение будет санкционировано институционально, и за него учитель в принципе не отвечает.

харизматического учителя ослабляет покров тайны и дает возможность некоторой педагогической манипуляции.

Проходящие инициацию проходят ее уже самым фактом присутствия, наблюдения за происходящим, участия в нем. Сообщаемое гуру знание более индивидуализировано по сравнению с инициацией (хотя может происходить как в условиях индивидуального, так и группового занятия). Иницируемые на Новой Гвинее проходят ритуал в группе, у йоруба они проходят обряд по одиночке, в этом есть знак их потенциального индивидуального выбора дальнейшего пути. Ученик балийского гуру «инсталирует» в себя сообщаемое учителем также персонально, но с помощью совсем других приемов и путей познания-воспитания, чем иницируемый в племени йоруба.

Знание, которому учит мусульманский гуру, не только письменное (арабские канонические тексты и их перевод на балийский). Оно вплетено в беседу и объяснение, нередко рождается как бы по ходу дела. Однако, оно не полностью сиюминутно, поскольку отсылает к другим высказываниям и утверждениям, с которыми неразрывно соединено. Ученики гуру более жестко подчинены ему, чем иницируемые. При всех сложных ритуалах от последних не требуется такого подчинения наставнику, какое мы видим в кружке у гуру. Ученики гуру подчиняются тому идеалу, который конструируется в сообщаемом гуру и в его повседневных наставлениях. Они «само-возвышаются» под его руководством. Власть гуру тоже сверхъестественна. Как мудрец он обладает силой проклятия равной, как считается, силе материнского проклятия.<sup>1</sup> Обучение контролированию и обле-

---

<sup>1</sup> Балийские мусульмане говорят о постоянном долге относиться одинаково почитательно к отцу, гуру и Богу. Первая пара тождественная и для балийских индугов. Таким образом, гуру являются наставниками в более высоком, чем обычное, знании для большинства островитян, хотя индугов сопоставляют с физическим отцом и ряд других персонажей, от которых они так или иначе зависят, — знахарей, советчиков, различных

чению в позитивную равновесную форму импульсов, мыслей, действий каждого, кто хочет достичь счастливой и социально ответственной жизни, входит в педагогический идеал балийца, носящий название *ngabe kenep*, что можно перевести как «руководство/владение чувством-мыслью».<sup>1</sup> Соответственно, можно сказать, что обучение и воспитание в системе балийских гуру более «морализовано», чем обучение и воспитание у иницируемых новогвинейцев (мы берем понятие «морализованность» в самом широком смысле наличия в передаваемом и контролируемом содержании образования некоторых норм взаимоотношения с себе подобными, определяемых как положительные и отрицательные). Балийский гуру становится и учителем, и отцом-исповедником каждого ребенка в деревне. Ученик выражает ему почтение и подчинение, а гуру, в свою очередь, периодически дает ему благословение (*barkat*), посредством которого осуществляет постоянную защиту подопечного. В известном смысле, ученичество у деревенского наставника является серьезным шагом вперед в развитии технологий обучения в системе учитель — ученик по сравнению с инициацией, которая существует географически совсем недалеко от Бали, но типологически относится к другому времени.

Вследствие влияния индуизма, буддизма и ислама на балийскую культуру сложно проводить сравнение с йоруба, однако типологические сопоставления с Новой Гвинеей, как нам кажется, вполне возможны. Новогвинейские инициаторы создают отношения между людьми, людьми и предками, между поколениями и богами, но они не создают правила и не могут управлять ими. Гуру распоряжаются правилами, они есть носители воспитания посредством влияния на действия других через формулировку предписывающих

---

знатоков-мудрецов и т.д. David K.A., ed. *The New Wind: Changing Identities in South Asia*. The Hague-P., 1977.

<sup>1</sup> Wikan U. *Managing the heart to brighten face and soul: emotions in Balinese morality and health care* // *American Ethnologist*, 16, 1989. P. 294–312.

правил и принуждение к ним. В инициации мы видим педагогику действия, в окружении гуру — педагогику правила.<sup>1</sup> Они и устроены по-разному, и передают знание разного статуса. Под арабским языком обучения просвечивает древняя традиция, возможно, типологически уходящая в древнеиндийскую цивилизацию и локальные варианты ее влияния на окружающие территории. Возможно даже, что мы наблюдаем в фигуре деревенского наставника сохранившуюся в ином месте, на отдаленном от континента острове, ту подоснову, на которой много столетий до того складывалась ученическая, а потом и школьная традиция Древней и Средневековой Индии.<sup>2</sup> С изобретением письменности кардинальным образом меняется вся система накопления и передачи опыта. Она уже принципиально не может оставаться в семейных рамках. Применение грамотности как властной силы в формировании первых цивилизаций, возникновение школ накладывает отпечаток и на эволюцию интересубъектного педагогического общения.

---

<sup>1</sup> Правило является одним из условий институализации образовательных систем. «Правило организации образования» есть один из путей (условий) к школе.

<sup>2</sup> Традиция новогвинейских инициаций, которые сами по себе многоэтапны (обычно от 3 до 7 стадий, проходимых довольно быстро), сохранилась вплоть до получения страной независимости в 1975 году. Осторожная, но вполне настойчивая деятельность лютеранских миссионеров, открывавших школы и в колониальное время, и после (сначала на пиджин, потом на английском, причем переход этот был сделан после обретения независимости по желанию родителей учащихся), и в то же время открыто выступавших против инициаций, привела к тому, что, например, мальчиков стали делить попарно — одного посылают в школу, другого — в мужской дом для прохождения инициации (Godelier M. *The making of great men. Male domination and power among the New Guinea Baruya*. Tr. from French Rupert Swyer. Cambridge, 1986. P.199–205).

## **ЧАСТЬ ВТОРАЯ**

# **ВОСТОК: ОБУЧЕНИЕ ЖРЕЦОВ, ПИСЦОВ, ПРОРОКОВ**

### **ГЛАВА ПЕРВАЯ**

#### **ОБУЧЕНИЕ В ДОЛИНАХ НИЛА, ТИГРА И ЕВФРАТА, ИНДА И ГАНГИ**

#### **ПИСЦЫ, УЧИТЕЛЯ ПИСЦОВ**

Разбирая этот вопрос, прежде всего надо остановиться на статусе писцов в Древнем Египте, так как эта социальная прослойка играла доминирующую роль в формировании системы обучения в египетском обществе, представляющем собой один из эталонных вариантов в типологии образовательных систем древности. Именно писцы хранили и передавали составлявшие ядро культуры тексты и обычаи. Эта группа «интеллектуалов», следя за тем, как пишет В.В.Глебкин, чтобы все «винтики» и «колесики» социального механизма «крутились слаженно», все учитывая, рассчитывая и контролируя, одновременно занималась переписыванием, исправлением и сохранением магических, религиозных, литературных текстов.<sup>1</sup> Владение письмом было владением магией власти. Статус писца был невероятно высок, хотя путь в данную профессию — невероятно труден. Он требовал многолетнего обучения и наставления ученика профессионалом; может быть, именно поэтому в Египте не наблюдалось никогда переизбытка и безработицы среди касты писцов.

Чиновники-писцы играли первостепенную роль в иерархической структуре общества и обладали значительными привилегиями. «Занятие писца, — говорилось в одном из древнеегипетских текстов, — превосходит любое занятие, нет равного ему в земле этой... Смотри, нет занятий, свободных от начальников, кроме писца. Он — сам начальник... Смотри, нет писца,

---

<sup>1</sup> Глебкин В.В. Мир в зеркале культуры. Ч.1. История древнего мира. М., 2000.

лишенного пропитания из Имущества Дома царя...»<sup>1</sup> На писца снисходило божественное сияние, поскольку боги считали занятие писца, композитора знаков и управителя миром, делом, достойным самих себя: «Я, (бог) Тот, писец отменный, с чистыми руками, обладатель двух рогов, прогоняющий зло, писец истины, ненавидящий грех, хранитель кисти Владыки Мира, владыка законов, творящий слово и письмо...», — читаем мы в одном из египетских религиозных текстов слова, произносимые богом мудрости.<sup>2</sup> Писец считался служителем бога Тота, приносил ему жертвы и стремился обратить его благосклонность и на своих учеников, с большим трудом обретающих познание глубин мира священных знаков. Письменность была «меду нечер» — «божественной речью». Выучившийся иероглифике ученик, прочитавший основные тексты и знающий их толкования, как считалось, получал познание мира и власть над ним через магию слов. Его так и называли — «рех хет», «знающий вещи». Недоступность обычному человеку владения мудрой властью письменного мира сакрализовывала этот мир знания письменной речи, отделения мысли от человека и передачи ее на любые расстояния. Поэтому и приобщающийся к этому миру ученик предстал в глазах других людей имеющим на себе отблеск священного.

Во времена Древнего царства (III тысячелетие до н.э.) особых школ писцов не существовало, и передача знаний происходила, видимо, по наследственной линии — от отца к сыну. Естественно, сын не всегда был способен воспринять знания отца, и часто хранители традиции брали к себе дополнительных учеников, становившихся затем их помощниками, а потом и просто сменявших их в должности. Интересно, что этих учеников писцы также называли «сыновьями».

В эпоху Среднего и особенно Нового царства (конец III —

---

<sup>1</sup> Хрестоматия по истории Древнего мира. Саратов, 1973. С. 12, 17.

<sup>2</sup> Коростовцев М.А. Писцы Древнего Египта. СПб., 2001.

II тысячелетие до н.э.) Египет дополняет систему профессионального ученичества институализированными школами писцов, признавая, таким образом, недостаточность внешкольной системы «учитель — ученик» для выполнения задач ротации и возобновления состава класса писцов, находившегося на всех основных управленческих должностях, в том числе и в сфере мировоззренческой. При заупокойных храмах уже появляются так называемые «дома жизни», некоторый аналог шумеровавилонской «э-дубы». Здесь составлялись и переписывались тексты заупокойного культа, религиозного и магического содержания («Тексты саркофагов» и «Книга мертвых», по всей видимости, и есть продукция «домов жизни»), медицинские, астрономические тексты, составлялись важные в политическом отношении надписи, титулатура царей и т.д.

Задача подготовки чиновников высокого уровня ответственности требовала воспитания в них таких свойств ума и характера, которым соответствовали высокое и довольно абстрактное понятие мудрости, а также весьма обширные знания в различных областях. «Дома жизни» становились одним из главных центров хранения древнеегипетской культурной традиции. От Нового царства сохранилось довольно много т.н. «школьных текстов», т.е. текстов, переписывавшихся в учебных целях учениками писцов (неизвестно, в школе или при индивидуальном обучении). Их выделили в такую группу прежде всего потому, что они полны ошибок и написаны на дешевых материалах. Среди «школьных (правильнее было бы назвать: школярских) текстов» наиболее велика доля «образцов» переписки. В обучении писца именно навыки составления разного рода текстов были профилирующим направлением.

В «школьных упражнениях» часто восхваляется участь писца — как более счастливая по сравнению с участью представителей других профессий. Восхваления будущей судьбы выступали в качестве «пряника» в многотрудном деле постижения



и запоминания серьезного объема иероглифических записей, нередко превышавшего пределы ментальных возможностей учеников. Гораздо более распространены были наказания, причем наказания физические, которые рассматривались как вполне допустимое и законное средство к стимулированию учения, к правильному воспитанию. Тот, кто мало бил своего сына или ученика, считался плохо о нем заботящимся. Отсутствие побоев ученики могли воспринимать как пренебрежение ими. С физическими наказаниями их примирял факт высокого божественного авторитета изучаемой профессии. Ученики писцов не только с трудом постигали тайны своего дела, их приучали к тому, что они будут на своих должностях обличены довольно серьезной ответственностью за все происходящее вокруг них. Описывая социальные катаклизмы, папирусы в первых же строках отмечают ответственность писцов: «Списки отняты, писцы уничтожены, каждый может брать зерна, сколько захочет... Подданных больше нет... страна вращается, как гончарный круг: высокие сановники голодают, а горожане вынуждены сидеть у мельницы, знатные дамы ходят в лохмотьях, они голодают и не смеют говорить... Рабыням дозволено разглагольствовать, в стране грабежи и убийства... Никто больше не решается возделывать поля льна, с которых снят урожай; нет больше зерна, голодные люди крадут корм у свиней. Никто не стремится больше к чистоте, никто больше не смеется, детям надоело жить. Людей становится все меньше, рождаемость сокращается и в конце концов остается лишь желание, чтобы все это скорее кончилось. Нет ни одного должностного лица на месте, и страну грабят несколько безрассудных людей царства. Начинается эра господства черни, она возвышается над всем и радуется этому по-своему. Эти люди носят тончайшие льняные одежды и умащают свою плешь мирром... Своему богу, которым они раньше не интересовались, они теперь курят фимиами, правда фимиами другого. В то время как те, кто не имел ничего, стали бо-

гаты, прежние богатые люди лежат беззащитными на ветру, не имея постели. Даже сановники старого государства вынуждены в своем несчастье лстыть поднявшимся выскочкам».<sup>1</sup> Из-за уничтожения писцов нет ни учета, ни управления, ни эталонов морали. Подготовка писцов через школу и ученичество была государственно важным делом. Ученичество представлялось особенно важным на последних этапах постижения профессии, когда и выпускник писцовой школы шел в обучение к писцу-практику. Целью существования было занять соответствующее место в царской администрации. От начального периода эпохи Среднего Царства сохранилось дидактическое произведение, озаглавленное словом „Кемут“, которое можно переводить как «завершенное».<sup>2</sup> Подразумевалось, что образование человека, прошедшего все ступени, как школьные, так и «постшкольные», изучившего и вобравшего в себя все необходимые для того тексты (а данный является последним или одним из последних), становится «полным». «Завершенная полнота» необходима для вступления во взаимодействие с государственными чиновниками и перехода в их число.<sup>3</sup> Типичные для египетских текстов восхваления писцов приобретают, таким образом, оттенок направляющих и завершающих обучение своеобразных «путевок в жизнь». В Египте не было прямого наследования должностей, поэтому каждый из молодых египтян, оказывавшийся на службе, являлся своего рода «выдвиженцем». Но поэтому «высшее ученичество» основным, наиболее престижным и статусным профессиям проходило при дворе фараона, как вследствие необходимости лучшего надзора за подготовкой профессиональ-

---

<sup>1</sup> Цит.по: Гурвич В. Демократия и демос // Новый мир, 12, 1994.

<sup>2</sup> Posener G. Catalogue des ostraca hiératiques littéraires de Deir el Medineh. Documents de fouilles publiés sous la direction de M.Charles Kuentz. Vol.18. Cairo, 1951. Part 2, pl.1–21; Hayes W.C. A Much-Copied Letter of the Early Middle Kingdom // The Journal of Near Eastern Studies, 7, 1948. P.1–10.

<sup>3</sup> Bryce G.E. A Legacy of Wisdom. The Egyptian Contribution to the Wisdom of Israel. Lewisburg, 1979. P.138.

ной элиты со стороны божественного ока, так и вследствие концентрации наибольшего количества профессионалов, которые могли бы дать образование, именно при дворе владыки Египта, супруга всей страны.

Уже в самих учебных текстах учеников начинают знакомить с обычаями двора и знати, с подходящим поведением для обретения успеха и продвижения. На эту цель работали даже сборники морализирующих пословиц, поговорок и изречений.<sup>1</sup> «Сообщество, в которое предполагал попасть юный придворный, состояло из мудрых знатоков и советников, которые наполняли административные учреждения двора. Его целью было стать царским распорядителем, если возможно, то и «членом кабинета». Если он вел себя хорошо и доказывал свою значимость, в соответствующее время он мог быть приглашен занять место кого-нибудь из них. Потому его радовало быть оштрафованным в своей работе, поскольку как компетентный и послушный слуга он мог быть удостоен прислуживать самому фараону».<sup>2</sup> Очень интересно, что мудрость изречений в таком контексте становится не менее важной, нежели овладение самим письмом и письмовником. В известном смысле она давала в сжатой и пригодной для запоминания/воспроизведения форме программу разрешения разных ситуаций, советов по разре-

---

<sup>1</sup> См.: Lichtheim M. *Moral Values in Ancient Egypt*. Fribourg, 1997.

<sup>2</sup> Bryce G.E. *A Legacy of Wisdom. The Egyptian Contribution to the Wisdom of Israel*. Lewisburg, 1979. P.148–149. Одним из наиболее концептуальных в данном отношении древнеегипетских памятников считается «Поучение Аменемопе», наставляющее обязательно любить учение: «Учись, и ты будешь уважаем. Неучей и лентяев тот человек бьет палкой. Если ты будешь учиться, то тебя окружают почетом, как человека грамотного. Желай учиться, и ты не будешь раскисать в будущем. Всегда слушай и внимай то, что говорю я. Если ты не будешь учиться, то не будешь писцом». См.: Lange H.O. *Das Weisheitsbuch des Amenemope aus dem Papyrus 10,474 des British Museum herausgegeben und erklärt*. Copenhagen, 1925; Kevin R.O. *The Wisdom of Amen-em-apt and its Possible Dependence upon the Hebrew Book of Proverbs*. Wien, 1931; Grumach I. *Untersuchungen zur Lebenslehre des Amenope*. Berlin, 1972.

шению ситуаций и формулированию этих советов в текстах. Правильное формулирование было не менее важной частью повседневного существования молодого профессионала, нежели следование указанным советам в своих собственных поступках и намерениях. Уже на стадии копирования и запоминания изречений египетской «литературы премудрости» осуществлялись начатки как профессионального (в большей степени), так и общемировоззренческого обучения и интересубъектного воспитания, причем в целом ряде профессий (как у писца) они были нередко сплетены воедино.

Известно, что изобретение письменности в Египте и Месопотамии произошло не из-за стремления сохранить богатства устно передаваемых мифов и литературных произведений, а прежде всего вследствие того, что организационно-экономическое строительство общества потребовало точной фиксации налоговой, распорядительной, властной, дипломатической информации, систематизации ее в архивных хранилищах (особенно известна развитость архивного дела в Месопотамии, где сохранились архивы с тысячами табличек; вероятно, именно здесь было впервые сделано открытие, что информацию тоже можно хранить вне живого человека/свидетеля, — как зерно, и использовать по мере надобности — как административный ресурс; в последнем, вероятно, первоначально были чуть сильнее египтяне).<sup>1</sup> Составление военно-политических надписей, анналов, договоров также было среди первейших стимулов к изобретению и внедрению письменности.<sup>2</sup> Все остальное появилось потом, с расширением сфер применения письменных знаков.

Было ли первое египетское и месопотамское ученичество

---

<sup>1</sup> См. разд. I в кн: От глиняной таблички — к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. М., 1998.

<sup>2</sup> Lenski G.E. Power and Privilege: A Theory of Social Stratification. N.Y., 1966. P.211; Younger K.L., Jr. Ancient Conquest Accounts: A Study in Ancient Near Eastern and Biblical History. Sheffield, 1990.

столь же прагматичным? Если судить по образцам более поздних школьных упражнений, то в известной степени можно предположить достаточно утилитарное происхождение ученичества, как и самой письменности, ученичества, направленного прежде всего на профессиональное обучение. В дальнейшем сложившийся класс писцов закрепил в качестве доминирующего именно такой тип ученичества, хотя круг изучаемого сильно расширился, в том числе и за счет необходимых общих знаний. Ученичество не становилось целиком общемировоззренческим, поскольку имело четко очерченную цель — формирование профессионала. Однако, судя по составу изучаемого учеником у наставника, можно предположить, что от человека, способного занять высокий административный пост, требовалось наличие высокого уровня культурной грамотности, который давал ему возможность принятия взвешенных и мудрых решений, учитывавших многие факторы, основывающихся на серьезной экспертизе имеющихся противоречивых данных.

Ценность грамотной администрации была осознана в Египте с самых древних времен. Уже от эпохи I династии сохранились оттиски печатей писцов с их именами и титулами. В египетской иерархии времен Рамессидов писец царской библиотеки шел сразу за крупным военачальником (выше него лишь сановники, советники, судьи, далее уже шли царские дети). Ниже писца царской библиотеки, управляющего дворцом, глашатаев, носильщиков зонти и опахала шли «царские писцы», главный писец верховного суда, писцы — сборщики налогов.<sup>1</sup> Позднее, в начале Нового царства, писцов уже просто ставили впереди всех, даже впереди «мудрых». Мы видим это в надписях, которые чиновники писали при входе в свои гробницы и которые содержали разного рода строгие предостережения против грабителей. В гробнице номарха (правителя области) Сиута высечено

---

<sup>1</sup> Монте П. Египет эпохи Рамсесов. М., 1989; Коростовцев М.А. Писцы древнего Египта. М., 2001.

следующее предупреждение: «Любой человек, будь он писец, мудрец, горожанин или из простых людей, если он возвысит голос в этой гробнице, если он повредит надписи или разобьет статуи, испытает на себе гнев Тота, самого строгого из богов, испытает на себе ножи палачей фараона, пребывающего в великих дворцах».<sup>1</sup>

Каждый из высших чиновников египетского царства имел еще и собственный штат, в который обязательно входили писцы. Многие должности были просто заняты писцами. Они выступали хранителями и клерками казначейства, хранителями печати храмовой казны, хранителями большой печати дома Амона. Каждый бог имел значительный административный аппарат — писцов, начальников работ, отвечавших за стада, за ткацкие мастерские, за транспорт, а кроме того, кладовщиков и счетоводов его храмовых имуществ. Периоды государственных успехов приводили к тому, что требовалось все больше писцов, чтобы собирать налоги, следить за их перевозкой, надзирать за рабами, содержать в порядке каналы и дороги, набережные и склады.

Должности писцов гарантировались им на всю жизнь, их титулы оставались в семье навсегда и переходили по наследству. В одной из формул, адресованных посетителям гробниц, мы читаем: «Если хочешь завещать свое место своим детям, скажи это...» А тому, кто ведет себя в чужой гробнице недостойно, другая формула грозит страшной карой: «тебя не будет. Твой сын не будет на месте твоём». Существовал закон, по которому строптивого чиновника лишали должности и сурово наказывали тем, что и его детей лишали привилегий, низводя до простых ремесленников или слуг. После смерти отца ответственная должность, требующая знаний и больших способностей, даже в благоприятном случае не сразу же переходила к сыну. По окончании первоначального обучения, дома, у наставника

---

<sup>1</sup> Монте П. Цит.соч.

или в школе дети чиновников поступали на службу. Они поднимались по служебной лестнице в зависимости от успехов их последующего ученичества у испытанных мастеров дела и от могущества покровителей.

Бакенхонсу, будущий верховный жрец Амона, двенадцать лет обучался письму в храме «Госпожи неба». В ограде Рамессеума, в Танисе, в Дейр-эль-Медина и в других святилищах найдены школярские упражнения на обломках керамики (острака) и папирусах. Обучение начиналось рано. Бакенхонсу исполнилось всего пять лет, когда его отправили в школу, но, возможно, его отец, прославленный жрец, считал его выдающимся ребенком и поспешил. Во всяком случае, когда маленькие мальчики переставали бегать голышом и повязывали свой первый пояс, приходила пора отправляться в школу. Существовали серьезные критерии для разделения между теми, кто обучался в школе, кто — дома, а кто у специально выделенного наставника. Будущего военачальника отнимали от семьи в юном возрасте, а учащиеся обычных школ жили дома. От статуса семьи во многом зависело, в какую образовательную последовательность попадает ученик. Одна египетская сказка рассказывает о способном ученике, превосходившем умом своих старших друзей. Однажды они узнали его тайну и спросили: «Чей ты сын? У тебя нет отца». Он ничего не ответил, поэтому его колотили и насмехались: «В самом деле нет у тебя отца!» («Сказка о Правде и Кривде»)<sup>1</sup>.

Образование заключалось в заучивании классических и священных текстов и обучении не только грамматике, но также письму и началам рисунка. Благодаря высокому уровню образованности египетские чиновники выполняли самые разноо-

---

<sup>1</sup> Сказки древнего Египта. Пер. И.С.Кацнельсона. М., 1965; «Повесть Петеисе III», Древнеегипетская проза. Перевод с древнеегипетского, вступительная, статья и комментарии. М. А. Коростовцева. Тексты подготовлены К. Н. Жуковской. М., 1978.

бразные обязанности и с удивительной легкостью переходили с одной должности на другую. «Студенты» должны были знать законы и уложения, историю и географию и разбираться в основах техники. Писец Хори вопрошал своего коллегу, желая уличить его в невежестве: «Каков рацион войска на марше? Сколько нужно кирпичей для постройки платформы заданных размеров? Сколько нужно людей для перевозкиobeliska? Как поставить на пьедестал колоссальную статую? Как организовать военную экспедицию?» и под конец — целый ряд вопросов по географии Сирии. Иногда учителя отчаивались, глядя на ленивых учеников. «Пиши рукой своей, — без конца повторяет писец Аменемопе, — читай устами своими, советуйся со знающими больше, чем ты. Упражняйся в этом деле, и найдешь ты его [полезным] после [наступления] старости. Счастлив писец искусный в деле своем, владыка [обучения]. Будь настойчив в работе ежедневно, и ты овладеешь им [своим делом]. Не проводи ни одного дня в безделье, иначе будут бить тебя. Уши юноши на спине его, и он внемлет, когда бьют его. Пусть внемлет сердце твое тому, что сказал я, — будет это полезно тебе. Обучают обезьян танцам, объезжают лошадей. Помещают коршуна в гнездо и за крылья ловят сокола. Будь настойчив в получении советов! Не ленись! Пиши! Не подавайся пресыщению [письмом], отдай ты сердце и внимай словам! Найдешь ты их полезными».<sup>1</sup> Этот текст полагает, будто единственные враги ученика писца — лень и упрямство. Но раз уж укрощают и дрессируют животных, автор произведения и «студента» рассчитывает наставить на путь истинный. Путь писца ведет к самым высоким должностям.

Другой наставник выговаривает ученику: «Говорят мне, что ты бросил писание и закружился в удовольствиях. Ты ходишь

---

<sup>1</sup> «Повесть Петеисе III», Древнеегипетская проза... Интересно, что овладевали не только изучаемым, но и самой фигурой писца — становясь таким же, занимая место, подобное месту наставника, исполняя теперь его работу.



с улицы на улицу, [и исходит] запах пива [от тебя], куда бы ты ни пошел [?]. От пива он перестает быть человеком. Оно заставляет тебя блуждать, ты подобен кривому рулевому веслу судна, которое не слушается ни в одну сторону, ты подобен святилищу без бога его, ты подобен дому без хлеба. Ты обнаружен переползающим через стену, после того как ты разбил колодки, [надетые на тебя], и люди бегут от тебя, после того как ты нанес им ранения. О, если бы знал ты, как вино отвратно, ты отрекся бы от [напитка] шедех, ты не помещал бы кружку пива в сердце свое, ты забыл бы [опьяняющий напиток] тенерек».<sup>1</sup> Такого рода проблемы особенно возникали в связи с тем, что ученичество в древнеегипетском обществе было практически полностью профессионализировано. Даже изучение религиозных, магических, мифологических текстов было подчинено строгой профессиональной дисциплине. На древнеегипетского ученика не накладывали столь суровых ограничений, как, скажем, на ученика в древней Индии или Палестине.

Стимул к учению должна была давать помимо привлекательности профессии также и благотворительность со стороны высоких чиновников, прошедших в свое время весь ученический путь. Бакенхонсу, став верховным жрецом Амона, не забыл своей молодости. Если верить его словам, то в них сказано о его спонсировании обучения детей работников его чиновничьего штата: «Я был отцом для моих подчиненных, обучал их юношей, подавал руку несчастным, обеспечивал жизнь тех, кто впадал в нужду, Я не угрожал слугам, а был для них отцом... Я обеспечивал похороны тому, кто не имел наследника, давал гроб тому, кто не имел ничего. Я защищал сироту, который взывал ко мне, я отстаивал интересы вдовы. Я не прогонял сына с должности отца».<sup>2</sup>

Однако, даже благотворительность не защищала от нера-

---

<sup>1</sup> «Повесть Петеисе III», Древнеегипетская проза...

<sup>2</sup> Цит. по: Монту П. Египет...

дивости. Нерадивость вела к склонности нарушать законы. Известно, что писцы входили в сговор с бандами, грабившими гробницы фараонов и их приближенных. Например, шайка, в которой были жрецы, писцы и погонщики волов, ограбила «дом золота» фараона Усермаатра-сетепенра. Мы не знаем, что такое этот «дом золота» и где он точно находился. Его внешняя дверь из гранита с острова абу запиралась медными засовами. Створки были обшиты золотом. Наверное, эту гробницу плохо охраняли. Жрец Кер и четверо его собратьев наведывались сюда не раз и уносили золото, которое обменивали в городе на зерно. Однажды один из соучастников, пастух, затеял с ними ссору: «Почему вы мне даете так мало?» Они вернулись к своей неистощимой сокровищнице и принесли еще золота. Купив за него быка, они отдали его пастуху. Но писец царских документов Сетимес, услышав перебранку между жрецами и пастухом, сказал им: «Я пойду и доложу верховному жрецу Амона!» Жрецы поняли с полуслова. За две вылазки в гробницу они купили молчание писца царских документов. Почти все гробницы в Долине царей и в Долине цариц были вскрыты и ограблены в начале царствования XXI династии при междоусобице. Сохранились фрагменты судебных дел против грабителей, откуда взята и история с писцом.<sup>1</sup>

Итак, древнеегипетская система образования, установив недостаточность семейной среды для подготовки необходимых специалистов, открыв с их же помощью возможности письменности, разработала институт профессионального ученичества, протекавшего как в пределах семейной профессии, так и за пределами семьи. Система передачи знаний от мастера ученику не была поглощена школой, имевшей достаточно узкое применение. Высшие стадии обучения в любом случае проходили intersubъективным индивидуальным образом.

---

<sup>1</sup> См.: Лурье И.М. Очерки древнеегипетского права XVI — X веков до н.э. М., 1960.

## УЧИТЕЛЬСТВО ВАВИЛОНСКОЕ — ЧАСТНЫЙ СЕКТОР

В Месопотамии был гораздо более высок удельный вес «частного предпринимательства» среди «грамотеев», что находило воплощение в большом количестве писцов, не состоявших на государственной службе, в их близости другим занятиям «частного сектора», более обширного, чем в Египте. В разных государствах и в разные периоды истории процент частнопрактикующих грамотеев был различен, но средняя цифра, по подсчетам Ф.Дэвиса, была вокруг одной пятой от всего числа писцов. Четыре пятых, естественно, находились на государственной службе.<sup>1</sup> Иногда занятия комбинировались, и, например, в частном доме складывалась коллекция табличек, связанная как с деятельностью ее хозяина в государственном учреждении или в храме, так и с его личными особенностями и частной практикой.<sup>2</sup>

Так же, как и в Египте, письменность и овладение ее знанием находились под покровительством божественного персонажа. На этот раз им была женская богиня, в вавилонский период носившая имя Нидаба. Она была богиней тростника, из которого изготавливались палочки для письма на глине, и поэтому в ее функции входил и надзор за тем, что с помощью этих палочек выходит. Нидабу призывали на помощь, поскольку считалось, что без ее санкции не получится ничего выучить.<sup>3</sup>

В отличие от Египта, где большинство текстов об обучении, среди дошедших до нас, относится к поучению мастера возможному или реальному индивидуальному ученику, в месопотам-

---

<sup>1</sup> Davies P.R. *Scribes and Schools: The Canonization of the Hebrew Scriptures*. Louisville, 1998. P.20. Еще больший процент указывает в своей монографии М.ван де Миеруп (Van de Mieroop M. *The Ancient Mesopotamian City*. Oxford: University Press, 1999).

<sup>2</sup> Posner F. *Archives in the Ancient World*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1972; Oppenheim L. *The Position of the Intellectual in Mesopotamian Society* // *Daedalus*, 104 (2), 1975. P.34–46; Michalowski P. *Letters from Mesopotamia*. Atlanta, 1993.

<sup>3</sup> См.: Франкфорт Г. и др. *В преддверии философии*. М., 2000.

ских текстах об обучении, на первый взгляд, доминирует школьная тема. Отец говорит с сыном о школе, ученик рассказывает, как он ходит в школу и что делает там и дома в качестве подготовки к следующему дню. Таким образом, самой «школьной» парадоксальным образом оказывается литература Двуречья, в обществах которого была гораздо более значительная доля несостоявших на службе у государства профессионалов, чем в Египте. Правда, не все так однозначно и ясно с доминантой школьного типа обучения в Месопотамии. Сомнения остаются прежде всего в связи со следующими двумя обстоятельствами.

Во-первых, школьная тема вроде бы затмевает собой все остальное, поскольку те тексты, в которых прямо говорится об обучении, происходят именно из школьной среды. Они получили в литературе вполне заслуженное название «литература эдуббы». Реконструкции системы образования в Месопотамии построены именно на основе изучения данных текстов.<sup>1</sup> Однако в последнее время исследователи обращаются к различным иного рода документам. Например, к одному из шести видов математических текстов III — II тысячелетий до н.э., названному «таблицами (списками) коэффициентов», применявшихся при разных подсчетах. Показано, что они также использовались в обучении. При их тщательном изучении они могут нарисовать, вероятно, немного иную картину образовательного контекста, чем «тексты эдуббы», связанные с описанием тяжелой жизни учеников, их безобразий и советов ученикам и родителям первое терпеть, а второго со стороны молодежи избегать.<sup>2</sup>

Во-вторых, остается неясным, какая часть практического обучения проходила в школах, а какая потом по мере освоения профессиональной деятельности. Даже такие «элементарные

---

<sup>1</sup> См.: Крамер С.Н. История начинается в Шумере. М., 1999.

<sup>2</sup> Robson E. Mesopotamian Mathematics, 2100–1600 BC. Technical Constants in Bureaucracy and Education. Oxford, 1999. P.v-vi, 167–183. Издание интересно тем, что содержит расшифровку табличек с учебными заданиями.

пособия» как списки слов, словари могли использоваться не только в школе.

Тема ученичества была потеснена школой достаточно рано. Показательно, что восхваления учености и культурности возникают в школьном контексте. В конце III тысячелетия до н.э. они появляются даже в шумерском автобиографическом гимне царя Шульги (ок.2093–2046), в который вставлена похвала образованности, поскольку этот гимн применялся в школах при наставлении и обучении писцов.<sup>1</sup> Именно «последние времена» цивилизации шумеров породили внимание к образованию даже в царском гимне, чего не было раньше. Необходимо отметить, что организованность страны привела к доминированию школьного, группового типа обучения уже на более ранних этапах существования шумерского государства.<sup>2</sup> В царском же гимне еще раз подчеркивается подчиненное учителю-профессионалу положение ученика: «Когда я был мальчиком, я учился в школе, где изучал ремесло писца с табличек Шумера и Аккада. Никто из вельмож не мог писать на глине так, как я. В месте писцового ремесла — месте ясновидения, где люди постоянно учились, — я совершенно преуспел в вычитании, сложении, подведении итогов, учете. Прекрасная Нанибгаль, Нисаба, в изобилии наделила меня вниманием и понятливостью». Внимание и понятливость подчеркивали направленность на «память и внимание слову учителя», поскольку в состав обоих этих слов входил элемент со значением «ухо».<sup>3</sup>

Насколько в Шумере, Аккаде, Вавилоне и Ассирии было развито внешкольное ученичество, каков был его удельный вес

---

<sup>1</sup> Емельянов В.В. Культура и культурность в шумерском царском гимне Sulgi B // *Miscellanea humanitaria philosophiae*. Очерки по философии и культуре. К 60-летию проф.Ю.Н.Солонина. СПб., 2001. С.57–63.

<sup>2</sup> Афанасьева В.К. От начала начал. Антология шумерской поэзии. СПб; 1997. С. 301–355.

<sup>3</sup> Емельянов В.В. Цит.соч. С.60–61; Castellino G.R. Two Shulgi Hymns (B, C). (*Studi semitici*, 42) Rome, 1972.

по сравнению со школой, в каких направлениях шла эволюция месопотамских образовательных систем, пока сказать затруднительно. Единые правила письма и стандартизированная графика позволяют предполагать весьма раннее возникновение школы, чуть ли не в III тысячелетии до н.э.<sup>1</sup> Однако уже перечень всех достоинств позднешумерского царя Шульги (знание пяти языков, умение гадать и играть на музыкальных инструментах) помимо *просто* писцового ремесла позволяет предположить продолжение им образования и после окончания школы. Всем перечисленным надо было овладеть в достаточно короткое время. Вероятно, для этого высокопоставленного ученика были все же привлечены индивидуальные учителя.<sup>2</sup> Более

---

<sup>1</sup> Возникновение школы относят обычно ко времени Шульги, правителя города Ур (2094–2047 гг.). По-видимому, он использовал школу (-ы) как центр (-ы) распространения текстов важных гимнов. Правда, все обнаруженные археологически места явной школьной активности (начиная примерно с XVIII в. до н.э.) находятся вне дворцовых комплексов. О единообразии письма в связи со школьным вопросом см.: Waetzoldt H. Keilschrift und Schulen in Mesopotamien und Ebla // L. Kriss-Rettenbeck and M. Liedtke (Hrsg.). *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1986. S.36–50 (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums, Bd.4); Wilson, Mark. *Education in the Earliest Schools. Cuneiform Manuscripts in the Cotsen Collection*. Los Angeles: Cotsen Occasional Press, 2008; см. также: [http://oracc.museum.upenn.edu/dclt/lex\\_bib.html](http://oracc.museum.upenn.edu/dclt/lex_bib.html) (посл.обращение 11.02.2012).

<sup>2</sup> Особенно важен для таких размышлений тот фрагмент гимна, где царь говорит о своих музыкальных умениях: «Я, Шульги, царь Ура, посвятил себя искусству музыки. Ничто не является для меня слишком сложным. Я в полной мере освоил (инструменты) тиги и адаб, совершенство музыкального искусства. Когда я зажимаю лады на лютне, которая восхищает сердца, я никогда не повреждаю ее шейку. Я соблюдаю все правила повышения и понижения ее интервалов... Я знаю пальцевую технику алгар и сабитум — божественных творений... Если мне, как опытному музыканту, принесли инструмент, на котором я прежде не играл, я буду в состоянии освоить его, как будто до этого он уже побывал в моих руках». Был ли царь действительно таким музыкантом или сие было идеологической формулой, но уже само видение царя таким образом, предъявленное публике, показательно. Текст приведен по: Емельянов В.В. Цит.соч. С.59.

того, «школой» нередко идентифицировался дом учителя или участок его двора, где проходило хотя и групповое, но не обязательно программированное одновременное обучение.

Д. Шарпен в исследовании 2008 года, посвященном чтению и письму в вавилонском обществе с начала XX в. до н.э. по середину VI в. до н.э., показывает значительную роль ученичества, заложенную в парадигме наследственной передачи отцовской профессии сыну. Исследование Шарпена показало значительную распространенность такой педагогической схемы интересубъектного обучения, стремившегося соединить семейное воспитание с ученичеством.<sup>1</sup> Французский ученый смог реконструировать и показать достаточно неожиданную для обычных схем ситуацию: раннее развитие государственных школ и последующее с середины II тысячелетия растворение их в семейном обучении и в интересубъектном внешкольном ученичестве. В случае Месопотамии организация царской властью школы внесла формализованное обучение, которое впоследствии смогли перенять неинституализированные частные учителя.

В целом все же можно говорить о Месопотамии как о родине школьной парадигмы в образовании, но такой парадигмы, которая еще близка сущностно к интересубъектному ученичеству.<sup>2</sup> Месопотамская «школа» утвердила такие привычные для нас явления как пособия для группы учеников, программа. Конечно, она не была похожа на современную. Знаменитое помещение № 64 во дворце Мари, столь сильно напоминающее класс

---

<sup>1</sup> Шарпен Д. Чтение и письмо в Вавилонии. М.: РГГУ, 2009. С.61 и сл.

<sup>2</sup> «Термин «школа» может ввести в заблуждение: он предполагает существование специального учреждения, занимавшегося обучением грамоте, а также получение образования в определенном здании или помещении. Археологические свидетельства рисуют другую картину: «школами» мы условно называем жилые дома преподавателей, где проводились занятия с учениками. По сути, обучение искусству писца с социологической точки зрения ничем не отличалось от других видов передачи знаний и умений, которая происходила прежде всего в рамках семьи» (Шарпен Д. Цит. соч. С.76).

со скамьями, оказалось хранилищем вина («скамьи» поддерживали помещаемые между ними сосуды с напитками). Описание школы в письменных источниках оказалось несоответствующим реальности. Вероятно, тексты XVIII — XVII вв., демонстрировавшие многолюдную школу, наличие в ней сложной структуры и нескольких групп учеников, отражали ситуацию XXI — XIX вв., являясь, по сути, воспоминаниями о ней, переведенными авторами «сочинений о школьной жизни» в статус одновременной с ними реальной жизни.<sup>1</sup> «Школы» II тысячелетия до н.э. тяготели к местам проживания профессионалов в том или другом деле (выявлены семья священнослужителей и главный плакальщик богини Аннунитум, обучавшие детей по месту своего жительства).<sup>2</sup> Количество ученических табличек резко увеличивается при раскопках домов учителей, которые преподавание делали главным средством к существованию.<sup>3</sup> Школьная парадигма продолжилась именно в условиях доминирования частных «школок» или индивидуальных занятий.<sup>4</sup> Месопотамская литература дала несколько ярких образцов текстов, центром которых стали интерсубъектные отношения

---

<sup>1</sup> George A. In Search of the é.dub.ba.a: the Ancient Mesopotamian School in Literature and Reality // Sefati Y. Et al., eds. 'An Experienced Scribe Who Neglects Nothing'. Ancient Near Eastern Studies in Honor of Jacob Klein. Bethesda, 2005. P.127–137.

<sup>2</sup> Charpin, Dominique. Le Clergé d'Ur au siècle d'Hammurabi (XIXe-XVIIIe siècle av. J. — C.). P.: Droz, 1986; Tanret, Michel. Per Aspera ad Astra. L'apprentissage du cunéiforme à Sippar-Amnānum pendant la période paléobabylonienne tardive (= Mesopotamian History and Environment, III, vol.I, tome 2). Gent, 2002.

<sup>3</sup> См.: Robson, Eleanor. The Tablet House: a scribal school in Old-Babylonian Nippur // *Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale*, 93:1, 2001. P.39–66; Ohgama N., Robson E.. Scribal schooling in Old Babylonian Kish: the evidence of the Oxford tablets // H.D. Baker, E. Robson, and G.G. Zólyomi (eds.). *Your Praise is Sweet: a Memorial Volume for Jeremy Black from Students, Colleagues and Friends*. London: British Institute for the Study of Iraq, 2010. P. 207–36.

<sup>4</sup> Volk, Konrad. Methoden altnmesopotamischer Erziehung nach Quellen der altbabylonischen Zeit // *Saeculum*, 47, 1996, S. 178–216; Gesche P.D. *Schulunterricht in Babylonien im ersten Jahrtausend v. Chr.* Münster: Ugarit-Verlag, 2001.



учителя и ученика.<sup>1</sup> Исследования Д.Шарпена и других специалистов позволяют считать парадигму индивидуального обучения существовавшей среди наиболее распространенных на протяжении всей истории месопотамских цивилизаций; другое дело, что удельный вес присутствовавшей рядом школы был различен от периода к периоду и не демонстрировал постоянное увеличение.

### **ПОДНЕБЕСНАЯ: ИНДИВИДУАЛЬНОЕ КАК ШКОЛЬНОЕ**

С ситуацией в Месопотамии, по всей видимости, можно сравнить, ветхозаветную и древнюю китайскую цивилизацию, в которых, однако, движение по развитию отношений «учитель — группа учеников» шло более поступательно, хотя Конфуций («Учитель Кун», 551–479) прервал начавшуюся было формироваться до него традицию ученичества у государственных чиновников, ведущую к схеме «образование для государственного аппарата», могущей стать «почвой» и фундаментом для государственноорганизовываемых школ.<sup>2</sup> Доминирование школы над ученичеством, которое намечалось в цивилизациях Двуречья и которое трудно и нелинейно рождалось в связи с обилием политических и экологических катаклизмов, в Китае приобрело в итоге все же законченную форму, несмотря на то, что традиция китайского образования восходила к Конфуцию и к первоначальному кругу его учеников, который сперва составлял т.н. «школьный кружок», приобретший со временем характер более или менее постоянной и весьма популярной школы (по преданию считается, что всего учеников у Конфуция было 3000 чело-

---

<sup>1</sup> См.: Cohen, Y. and Kedar, S. Teacher-Student Relationships: Two Case Studies // Oxford Handbook of Cuneiform Culture, ed. by K. Radner and E. Robson, Oxford University Press, 2011; van Soldt, Wilfred. The Role of Babylon in Western Peripheral Education // E. Cancik e.a., Babylon — Wissenskultur in Orient und Okzident. Berlin: de Gruyter, 2011. P. 197–211.

<sup>2</sup> Ян Х. Конфуций (Кун-цзы) // Мыслители образования. Т.1. Ред. З.Морси. М.: Юнеско, Прогресс, 1993. С.205–206.

век, 72 из них — наиболее близкие и почитаемые в традиции).<sup>1</sup> Ядром обучения у Конфуция были личные отношения с авторитетным наставником, почтительное внимание ему, диалог с ним и стимулирование активности ученика по «считыванию» мудрости с учителя и его слов как основы всего процесса наставления. Рядом с официальным профессиональным образованием знаменитый наставник поставил парадигму частного школьного кружка, индивидуального обучения у духовного, не только профессионального, наставника. Релятивизации подверглась и сама фигура наставника, заявлявшего, что даже из двух-трех собеседников он обязательно находит для себя учителя, способного научить его хорошему (Лунь Юй 7: 22). Таким образом, статус ученика никогда не покидает, согласно Конфуцию, и самого учителя. Обучение создает обоих: ученика и учителя. Идея радости от учения (сюэ, *hsüeh*) — первый тезис в каноне текстов, записанных как «Беседы и суждения [наставника Кун-цзы] », то есть «Лунь Юй».<sup>2</sup> Согласно Кун-цзы, невозможно стать профессионалом без постоянной способности обучаться и внутренне совершенствоваться, свойственной личности будущего мастера-наставника.<sup>3</sup> Продолжатель учения Конфуция «учитель Мэн» (Мэн-цзы, 372–289) подчеркивал внутреннее совершенствование ученика как основу ученичества. Черпаемое от проникновения в знания «самоудовлетворение» выступает у него основой педагогического

---

<sup>1</sup> Боровская Н.Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М., 2002. С.45; образ китайской педагогики настолько сросся с идеей школы, что на иные сюжеты внимание почти не обращается: Старикова Т.В. Модели образования в Древнем мире // Современные проблемы межкультурных коммуникаций. Сб.статей. Отв.ред.П.А.Подболотов. СПб., 2003. С.184–190; ср.: Jingpan C. Confucius as a Teacher. Beijing, 1990.

<sup>2</sup> Lee T.H.C. Education in Traditional China: a history. Leiden: Brill, 2000. P. VII.

<sup>3</sup> Rosenkoetter M.M. & J.L.Rosenkoetter. Confucian Discourse and the Becoming of Health Care Professionals // International Journal of Case Method Research & Application, XVII:3, 2005. P.401–406.

процесса обучения: «Добропорядочный муж желает самоудовлетворения в знаниях, глубоко проникая в них посредством пути к истине. Добившись в этом самоудовлетворения, он тогда пребывает в покое; пребывая в покое, он тогда накапливает знания, черпая их еще глубже; накопив знания глубже, он тогда встречается с их истоками и берет из них все нужное и слева, и справа. Вот почему добропорядочный муж желает своего самоудовлетворения в знаниях.»<sup>1</sup>

Средневековый Китай гордился организацией своих школ.<sup>2</sup> В традиции утвердилось представление о возникновении школ в седой, еще докофуцианской древности. Мэн-цзы пишет, что в давние времена не было школ: «В старину менялись сыновьями и обучали их», чтобы не допускать «разлад» между отцом и собственным сыном, когда «применяет гнев» на сына, а сын думает, что отец «не всегда исходит из того», чему наставляет собственного отпрыска. Поскольку нет разлада большего, чем между отцом и сыном, то и во времена Мэн-цзы «добропорядочные мужи не берут на себя обучение своих сыновей» (7.18). В другом месте он дает перечень типов обучения вне семьи и сообщает вкратце, вероятно, официальную и всем известную версию об их возникновении: «При династии Ся [2700/2205/2070/1989 по 1756/1557 годы до н.э.] школы назывались «сяо», при династии Инь [1600–1027] — «сюй», а при династии Чжоу [1122/1045–249/221 гг. до н.э.] — «сян». «Сюэ» — общий предмет изучения при этих трех династиях, посред-

---

<sup>1</sup> Мэн-цзы. Пер. с китайского, указ. В.С. Колоколова / Под. ред. Л.Н. Меньшикова. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 1999. С.119.

<sup>2</sup> Парадоксальным образом наследие Конфуция, выступавшего за частное обучение, обосновало знаменитую китайскую школьно-экзаменационную систему: «Конфуцианская позиция радикального неприятия принципа наследования должностей оказала влияние на формирование системы подготовки и назначения чиновников... и служила теоретическим обоснованием процедуры отбора кадров при династии Хань, а затем и практики императорских экзаменов при династиях Суй и Тан...» (Ян Х. Конфуций... С.207).

ством которого уяснялись должные взаимоотношения между людьми» (5.3). Все эти типы школ «учитель Мэн» рекомендует и своему времени: «Для народа учреждайте школы «сян», «суй», «сюэ» и «сяо» для обучения его. В школах «сян» воспитывайте малолетних, приучая их к правилам приличия, в школах «сяо» обучайте грамоте, а в школах «суй» учите стрельбе» (5.3).<sup>1</sup>

Необходимость существования школ при поддержке со стороны власти подчеркнута еще в «Книге о ритуале (Ли цзин)», одной из канонических конфуцианских книг. Князья, по воле императора, утверждают обучение в стране путем организации

---

<sup>1</sup> Пер.В.С.Колоколова. Л.И.Думан избегает слова «школа»: «Сян [служили] для содержания престарелых; сяо для воспитания; суй для [обучения] стрельбе из лука. Во времена Ся называли сяо, во времена Инь называли суй, а во времена Чжоу называли сян. Что касается сюэ, то оно было общим для трех периодов» (цит.по: Духовная культура Китая: энциклопедия в 5 т. Т. 5. Под ред. М.Л.Титаренко и др. М., 2009. С.538). По данному поводу у автора этих строк была беседа с синологом А.А.Закурдаевым, специалистом по истории детства и школы в традиционном Китае. Он прокомментировал данное место у «Мэн-цзы» дословно так: «Древнекитайские слова «сян» и «суй» обозначали «сельскую школу», а в более широком смысле — «школу» вообще. В отличие от «Мэн-цзы» в словаре «Шо вэнь цзэ цзы» (1 в. н.э.) сказано, что в период династии Ся (это легендарная династия, о которой нет достоверных сведений) школу называли «сяо», в династию Инь (1600–1027, первая археологически подтвержденная династия) — «сян» (а не «суй»), в династию Чжоу (1027–221) — «суй» (а не «сян»). В этой разнице нет ничего особенного, потому что в то время школу вообще называли «сянсуй» (объединяя обе морфемы в одно слово). В словаре «Эръя» (3 в до н.э.) «сянсуй» имело значение «чиновник», «управленец», что указывало на предназначение учреждения «сянсуй». Морфемы слова «сюэсяо» (соврем. «школа») также использовались по отдельности и указывали на образовательное учреждение, в котором учились дети знатных чиновников. Эта школа еще называлась «Биюн» («чиновник», «аристократ»). Из пяти видов учебных заведений древности, соотносимых с пятью сторонами света, она занимала центральное место — середину. Поэтому все перечисленные слова в трактате «Мэн-цзы» можно отнести к оригиналам. Все их значения указывали на подготовку чиновников, с деятельностью которых были связаны иероглифическая и религиозная грамотность, этикет и военное дело» (письмо от 05.04.2012). Выражаю глубокую и искреннюю благодарность А.А.Закурдаеву за приведенный здесь комментарий.

школ для детей во дворце, а для взрослых — за пределами дворца в его предместьях (Liji Wang Zhi 19). По-видимому, в Китае впервые возникает должность чиновника, отвечающего именно за образование среди подданных (Там же 38). В главе «Сюэ цзи» того же памятника говорится о важности системы школ: деревенских (шу), «уездных (дан=500 семей)» (сян, иан), областных (сюй, на 5 данов) и столичных (сюэ, сяо) (Хуе Ji 4). Конфуцианский канон, однако, высказывался и по-другому о разнице между внешкольным ремесленным ученичеством и благородным обучением, полагая возможность зеркально противоположного подхода/интерпретации: ремесленное обучение в мастерской как подобию школы, обучение «благородного мужа (цзюнь цзы)» как непрагматическое учение ради внутреннего совершенствования и глубинного понимания своего пути (Лунь Юй 19:7). За тысячелетие между I в.н.э. и XI веком происходит постепенный сдвиг доминанты (при сохранении обоих подходов) от ученичества у мастера к доминанте официально организованного учебного заведения (сюэ сяо), в котором нельзя «самому выбирать себе наставников» и которое требует пристального и постоянного внимания властей.<sup>1</sup> Однако на протяжении столетий до, внутри и после указанного тысячелетия грань между ученичеством и школой была в китайской культуре весьма условна. Процесс обучения/научения ради приобретения в будущем того или иного государственного поста мог считаться «школой», даже если у сановного наставника был всего лишь один ученик. На высших ступенях образования одновременное обучение и 50 человек одним учителем могло считаться ученичеством.<sup>2</sup> И в уче-

---

<sup>1</sup> Ли Гоу (1009–1059). Политика обогащения государства, усиления армии, успокоения народа // Лапина З.Г. Проблемы подготовки кандидатов в чиновники в Сунском Китае // Социальные организации в Китае. Отв. ред. Л.С.Васильев. М.: Наука, 1981. С.61–62. Ср.: Ван Фу. Цяньфу лунь. Подглава «Хвала учению» // Древнекитайская философия. Эпоха Хань. Отв.ред. В.Г.Буров. М.: Наука, 1990. С.339–343.

<sup>2</sup> См. о школах высших управленцев (тай сюэ) как о «системе учени-

ничестве, и в школе подчеркивалась индивидуальная связь ученика с наставником, который показывает «правильный Путь» — свет для разума ученика, «накапливающего добродетели, изучая речи и поступки древних» (И цзин), в том числе и мастеров разных ремесел.<sup>1</sup> Особое внимание уделялось ритуалу взаимодействия наставника и ученика.<sup>2</sup>

Император, желавший утвердиться на троне, в своих самых первых эдиктах и других документах подчеркивал свое внимание к институализированным учебным заведениям в стране. Именно они считались ее опорой, поскольку обеспечивали государство образованным классом чиновников, гарантов стабильности и силы государства (по крайней мере, так считалось в официальной китайской идеологии). Государственная машина напрямую опиралась на школу. Вероятно, именно это стало основой высокого статуса государственных экзаменов для занятия должностей. Испытания уровня обученности играли роль моста-связки между школой и государством. Институционализированное образование следовало программе экзаменов.

Взошедший на трон южной династии Сун после того, как враги разрушили центр и схватили всех членов этой династии кроме одного, император Гао-цзун (1127–1162) должен был показать свою приверженность истине и традиции, чтобы привлечь в себе разные слои общества, в том числе — образованное чиновничество. Следуя из века в век заведенному порядку, он в числе самых первых декретов объявил о своей приверженности

---

чества» (Духовная культура Китая: энциклопедия в 5 т. Т. 5. Под ред. М.Л.Титаренко и др. М., 2009. С.540).

<sup>1</sup> Ван Фу. Цяньфу лунь (Суждения затворника) // Древнекитайская философия. Эпоха Хань. Отв.ред. В.Г.Буров. М.: Наука, 1990. С.340–342.

<sup>2</sup> Корнетова Е.Г. Регулирование взаимоотношений между «старшими» и «младшими» на древнем Востоке // Историко-педагогический журнал, 3, 2011. С.107–122; Кардинская С.В. Ритуальный текст как механизм воздействия индивидуального и социального в традиционной образовательной культуре Китая // Вестник Удмуртского ун-та, 8, 2000. С.143–151.

развитию просвещения и знания. Эту приверженность владыка автоматически усматривал в организации и поддержании школ, при этом он как бы соревновался со своими предшественниками в этом благородном и на пользу государства идущем деле.<sup>1</sup> Особого внимания, конечно, удостоилась высшая школа, своего рода императорский «университет» (taixue) в Линьяне, с 1138 г. столице Южной династии Сун. Этот университет мыслился как своего рода «замковый камень» во всей системе образования, которому, по мысли китайского владыки, воплощавшей традиционный взгляд на вещи, следовало быть «школьным», то есть контролируемым властью, не оставлявшей школы своим благотворительным вниманием. «С тех пор как Мы стали более дружны с нашими соседями и дали солдатам отдых, Мы прежде всего открыли школы, чтобы обучать многих ученых и делать их лояльными и полезными. Затем Мы посетили имперский университет, чтобы окинуть взором студентов, толпящихся во дворе...» — так начинается император один из публичных текстов о своей приверженности учению Конфуция и стремлению сохранять среди учителей и учеников глубокое познание того, как правильно следовать Пути.<sup>2</sup> Этот текст был выгравирован на каменных табличках, укрепленных во дворе императорского университета в январе 1157 года, когда император уже мог окинуть ретроспективным взором свое длительное правление и расставить в этих воспоминаниях все должным образом. Показателен характерный для конфуцианского сознания правящей элиты переход от военной темы именно к проблематике образования, о чём свидетельствует высокое положение темы образования в иерархии обсуждаемых ценностей, на поддержание кото-

---

<sup>1</sup> Murray J.K. Sung Kao-tzung as Artist and Patron: The Theme of Dynastic Revival // Chu-ting L., ed. Artists and Patrons: Some Social and Economic Aspects of Chinese Painting. Seattle, 1991. P.27–36.

<sup>2</sup> Текст см.: Murray J.K. The Hangzhou Portraits of Confucius and Seventy-two Disciples (Sheng xian tu): Art in the Service of Politics // The Art Bulletin, 74:1, 1992. P.8.

рых государству необходимо постоянно обращать внимание. Действительно, сразу после заключения мирного соглашения со своим северным врагом, Гао-цзун тут же вновь открыл государственные школы, а в следующем, 1142 году, — упомянутый императорский университет.<sup>1</sup> Государственный характер внимания к процедурам обучения и обусловил доминанту школьного образования в Китае. Получавшие доступ в высшую императорскую школу студенты получали вместе с этим очень хорошие шансы на то, чтобы быть выбранными для государственной службы и занять в ней не последние места. Это были важные и для государства кадры будущих чиновников.<sup>2</sup> Однако у такой системы существовала и обратная сторона. Государственные школы были нацелены на экзамены, открывавшие доступ в университет и на занятие должностей в аппарате. Их учебные планы строго подчинялись программе экзаменов. Возникла неудовлетворенная потребность в иных направлениях и сферах образования, которые не были связаны с государственной службой и которые поэтому почти не присутствовали в школах. Такую потребность стали удовлетворять учебные заведения (*shu yuan*), которых в исследовательской востоковедческой литературе классифицируют по-разному, называя то «частными академиями», то «альтернативными школами». Как нам представляется, эти «академии» скорее представляли собой ученые кружки, нежели регулярные школы. В большинстве случаев они основывались учеными, придерживавшимися представления о необходимости общемировоззренческого ученичества. Первейшей ролью образования они считали моральное воспитание человека на пользу обществу. Ос-

---

<sup>1</sup> Вероятно, типологически с этим деянием можно сопоставить организацию в СССР Академии Педагогических Наук после достижения перелома в войне (1943 год).

<sup>2</sup> О связи между образованием и государственной службой в Китае см. подробнее: Lee T.H.C. *Government Education and Examination in Sung China*. Hong Kong, 1985; Bary W.T.de & J.W.Chaffee, eds. *Neo-Confucian Education: The Formative Stage*. Berkeley, 1989.



новной упор делался не на изучение древних классиков в качестве опоры для карьерного старта (как в официальной школьной системе), но на «обучение тому, как быть мудрецом». В таком подчеркивании наследия Конфуция как учителя мудрости была, конечно, известная доля и политической оппозиционности господствовавшему в тот или иной момент режиму. Императорам, стремившимся показать себя верховными покровителями конфуцианского учения, не всегда удавалось накрывать «зонтиком» такого покровительства «частные академии», хотя в отношении государственных школ это делалось постоянно и несомненно. Упомянутый нами император новой династии Южной Сун, возникшей на обломках более крупного образования, выбрал стратегию «быть как все» его видные предшественники, в связи с чем его поведение весьма показательно и может быть источником для некоторых общих выводов.

В утверждении и укреплении императора как оплота верования главную роль играли его взаимоотношения со сферой образования. И здесь император Гао-цзун совершает целый ряд важных символических поступков, которые и позволили распространить ему свое влияние как гаранта истинного учения, но, как мы увидим, — лишь в пределах государственных школ, над которыми он мог осуществлять и свою непосредственную политическую власть. Чтобы показать себя покровителем верования и патроном образовательной системы, Гао-цзун предпринимает следующие символические шаги. Он *лично переписывает* канонические конфуцианские тексты, совершенное владение которыми требовалось для успешного прохождения экзаменов на занятие поста в государственном аппарате. Переписанные им тексты *выгравировываются* (вероятно, с сохранением императорской каллиграфии) с комментариями первого министра двора, восхваляющего императора и приравнивающего его к императорам-мудрецам древности. С этого рельефа сделаны копиянные отпечатки и разосланы по государственным

школам всех уровней. Такое действие ставило всех учащихся государственных школ в положение императорских учеников, поскольку они изучали необходимую для своей карьеры классику посредством записей Гао-цзуна, ассоциируя его с авторитетом самих текстов. Оригинальные рельефы поместили в императорском университете. Они стали символами приверженности императора традиции, его стремления ее сохранить. Гао-цзун не был изобретателем и всего действия: император Северной Сун Рен-цзун (1022–1063) в 1054–1055 гг. изготовил подобных «каменных классиков», но его каллиграфический подвиг был уничтожен завоевателями. Гао-цзун восстанавливает и продолжает у себя практику образцовых текстов для (как по содержанию, так и по форме).<sup>1</sup> Публичность различного рода текстов, распространяемых в поддержание традиции и ради демонстрации своей приверженности этой традиции, являлась обычным делом в китайском культурном социуме. Этой публичности, пронизанности дискурса во все уголки страны, соответствовало организованное, институализированное школьное обучение. Ученичество в такую систему не очень вписывалось. Можно сказать, что государство проинтерпретировало наследие Конфуция и его учеников со «школьной точки зрения». Почитался каждый из учеников, внимавших Конфуцию, но почитался исходя из иной образовательной парадигмы, нежели кружок учеников вокруг учителя истины.<sup>2</sup> Считалось, что каждый ученик

---

<sup>1</sup> Murray J.K. The Hangzhou Portraits of Confucius and Seventy-two Disciples (Sheng xian tu): Art in the Service of Politics // The Art Bulletin, 74:1, 1992. P.9.

<sup>2</sup> Интересно, что в одном Гао-цзун отошел от традиции. Императоры, переписывая или сочиняя ключевые тексты в почитание Конфуция, затем делегировали своим ближайшим высшим чиновникам писать похвалы ученикам Конфуция (каждому из 72х). Гао-цзун взялся сам сочинить тексты, прославлявшие каждого из учеников Конфуция. К 1155 году он закончил свою работу, и по его распоряжению славословия были также выгравированы на каменных плитах и установлены в следующем году в императорском университете. Некоторые источники говорят, что и эти тексты были скопированы и разосланы по правительственным

был полностью ортодоксален, не выступал против учителя, создавая ядро «единого образовательного пространства» конфуцианской образовательной традиции, идеально встраиваемой в стены школы. В глазах средневековых китайских авторитетов подчинение учителю есть ядро не индивидуального ученичества, но организованного в массовом порядке образования, куда вписывались и «школы одного учителя». Дидактика письма, дидактика его изучения в Китае рано покинула ученический круг и утвердилась в школьных стенах. Конфуцианские ученики стали образцами для школяров и студентов, о чем студияозусам каждый день напоминали властные иероглифы их императора. Таблички и оттиски с них являлись своеобразным средством контроля над наследием Учителя Куна.

Контроль со стороны государства, как известно, возможен по преимуществу в отношении школы, но не внешкольного ученичества (в последнем случае — лишь через государственные экзамены, да и то, если они требовались в той сфере, в которой обучал внешкольный наставник). Император, университет, стихосложение становились возвышающими и контролирующими школьную систему факторами, которые во внешкольной среде уже не могли также эффективно функционировать.<sup>1</sup> Делом влас-

---

школам, причем каждое славословие было снабжено идеализированным изображением того ученика Конфуция, которому оно было посвящено. Студенты университета, учащиеся школ должны были ощутить приверженность традиции со стороны императора новой династии, т.е. проникнуться сознанием, что эта истинная династия имеет право и шанс на свое долгое и счастливое существование. Титулатура учеников повторяет титулы, принятую в империи Тан, она выбрана царственным автором вместо многих более новых по отношению к его времени.

<sup>1</sup> Известно, что в династии Сун традиция посещения императором университета и написания по этому поводу официальных виршей сохранялась и далее. Император Ли-цзун, правивший в 1224–1364 гг., посетил университет через сто лет после своего предка, в 1241 г., и написал восхваление Дао после этого посещения. Дидактическая поэзия контроля продолжалась и после гибели династии и выстраивания негативного отношения к ее основателю. Интересно, что с падением династии им-

ти было найти тот «средний путь» между текущими задачами и «путем Конфуция», каковой с опорой на Учителя возвестить в дидактических текстах, сочиненных и каллиграфически выведенных священной рукой императора. Наставником становился император, а подданные — нерадивыми школярами. И происходило это на массовой сцене, а не индивидуально.<sup>1</sup> В специальной главе мы увидим, как система «учитель-ученик» распространилась в китайской традиционной культуре во всех сферах общества, в том числе на уровне управления государством.

### ДХАРМАШАСТРЫ, ГУРУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ИНДИИ

Ученичество в культуре Древней Индии в несколько большей мере, чем в Китае, формирует индивидуализированного ученика. Индия породила множество форм ученичества. Обретение знаний и воспитание самосознания ученика-мальчика проходило по преимуществу в семьях наставников, куда передавали на обучение сыновей три из четырех основных сословий (варн) древнеиндийского общества по достижении детьми примерно восьмилетнего возраста. Девочек воспитывали и обучали дома, в том числе и наследственно передающемуся в семье женскому ремеслу, если таковое в данной семье существовало, а также навыкам семейной жизни. Ученичество мальчиков в семье наставника-гуру длилось много лет (порядка двенадцати или даже двадцати)<sup>2</sup>. Ученик постигал не только сумму зна-

---

ператорский университет трансформировался в «частную академию» («Академию Западного Озера»), совершив, таким образом, движение от высшей школы к ученому кружку. Во время ранней империи Мин таблички Гао-цзуна были вновь востребованы в государственной системе и переданы в государственную школу в 1378 г.

<sup>1</sup> Корнетова Е.Г. Отец — сын, правитель — подданный, учитель — ученик в «Лунь Юе» Конфуция // Вестник Университета РАО, 3, 2003. С.50–57.

<sup>2</sup> Максимальным сроком считалось 48 лет (по 12 на каждую из четырех вед, собраний священных текстов) или в течение всей жизни (таких учеников звали наштака в отличие от упакурвана-брахмачарья, временно

ний для исполнения необходимой профессии, его прежде всего вводили в постижение глубин традиционной культуры. Он изучал священные тексты, проникался их пониманием мастером, учился совершенствоваться, пропуская их через себя и ухватывая, нередко в медитативном созерцании, их скрытый смысл. Учитель порождал в ученике личность, и потому выступал по отношению к нему в функции родителей, прежде всего отца, но и матери (в процессе ритуала посвящения в ученики он как бы второй раз порождал ученика как сына, выступая для него и духовной матерью).<sup>1</sup>

Сохранилось большое количество наставлений по правильным отношениям учителя и ученика, много учебных руководств для изучения различных дисциплин в кругу семьи наставника.<sup>2</sup> Сложился такой сугубо дидактический жанр учительной литературы среди текстов смрити (*smṛti*, букв. «запомненное», законы, исторические/мифологические сказания, изложения религиозно-философских учений и наук) как шастры. Шастра (*śāstra*, букв. «призыв, гимн; меч, нож, оружие») — жанр текстов, в котором писались древнеиндийские научные трактаты

---

пребывавших в гурукуле, то есть в доме/семье учителя). Chaunan, Kamala. *Cultural History of Northern India (prior to Medieval period)*. Delhi: Pratibha Prakashan, 1988. P.124–125. Педагогическая мысль средневековой Индии знает осмысление проблемы противоречивого соотношения времени жизни, времени научения и обучения. В «Собрании всех воззрений» Мадхавачарьи («Сарва-даршана-санграха»), жившего в XIV веке, проблема формулируется так: «Если кто и живет долго, то — лет сто. Знание (видья) укоренено в четырех моментах — обучении, осмыслении, практике и передаче. А при таких обстоятельствах [перечислении ученику всех слов и их форм] все время жизни уйдет в обучение» (Иванов В.П. Мадхава «Сарва-даршана-санграха». «Панини даршана» // История философии. № 7. Отв.ред. В.Г.Лысенко. М.: ИФ РАН, 2000. С.211).

<sup>1</sup> Пандей Р.Б. Древнеиндийские домашние обычаи (обряды). М., 1988.

<sup>2</sup> Mookerji R.K. *Ancient Indian Education (Brahmanical and Buddhist)*. Delhi, 1969; Rawat P.L. *History of Indian Education*. 8th ed. Agra, 1981; Awasti J.P., Sharma M. *Classical Indian Philosophies and their Practice in Education*. Agra, 1988.

на разные темы, предназначенные для их проговаривания и изучения учителем с учеником. Несмотря на свою дидактическую направленность, они же могли применяться и как непосредственные руководства в той и иной сфере деятельности. «Шастра есть системный текст, который независимо от своего предмета строится из блоков, и мельчайшим законченным элементом (атомом) его структуры является блок из трех компонентов, различных и по типу своего содержания, и по выполняемым ими функциям: это 1) задание перечня или указание (уддеша) базовых предметов научной дисциплины, 2) определение (нирдеша или лакшана) и 3) критическое рассмотрение или исследование их (парикша)».<sup>1</sup> По каждой дисциплине, как правило, называлась совокупность базовых (или начальных) предметов/понятий (падартха), из которых затем последовательно конструировалась «на глазах ученика» исследуемая действительность. Базовые предметы/понятия указываются через операцию поименования (намадхей) и фиксируются как носители определенных свойств, находящихся друг с другом в определенных отношениях. Задача прояснения свойств и отношений решается путем определения их, т.е. указания ученику признака каждого предмета, «отграничивающего [определяемый предмет] по [его] сущности [от других предметов] » (Ньяя-бхашья I.1.3). Далее следует критическое рассмотрение наставником вместе со своей аудиторией характеристик базовых предметов/понятий, представленных как их определения, уже на предмет состоятельности этих характеристик, а не просто содержательности. Впервые такая схема однозначно прописана, как считает Д.В.Оленев, у Ватсьяяны, автора учебника по логике «Ньяя-

---

<sup>1</sup> Оленев Д.В. К построению понятия шастры // XX научная конференция по историографии и источниковедению истории стран Азии и Африки 6–7 апреля 1999 г. Санкт-Петербург, 1999; Он же. Древнеиндийский канон познания (перевод Ньяябхашьи I.1.1.) // История философии. № 7. Отв.ред. В.Г.Лысенко. М.: ИФ РАН, 2000. С.108–131.

бхашья».<sup>1</sup> Он говорит следующее: «Деятельность (правритти, развертывание) шастры тройка: указание [базовых предметов], определение и критическое рассмотрение [их] » (Ньяя-бхашья I.1.3). В дальнейшем иногда добавлялась четвертая компонента в структурно-содержательном общении учителя и ученика: «членение» (вибхага), когда проводилась типология рассматриваемых базовых понятий (предметов). Шастры имели чаще всего три вышеописанные структурные компоненты. Иногда «критическое рассмотрение» могло не присутствовать.

Шастры представляли собой соединение науки и ученичества. Составленные как изложение определенной области знаний (существовала классификация из 64 дисциплин), они применялись в системе взаимоотношений наставника и ученика. К сожалению, процесс обучения не описывается в древнеиндийских текстах. Основные документы, сообщающие об учебных взаимоотношениях, помимо рассмотренных учебных руководств по конкретным дисциплинам, — дхармашастры (dharmasatra, «руководства по дхарме»), сочинения, излагающие обычно в стихотворной форме правила поведения человека в разных ситуациях, правила реализации им дхармы<sup>2</sup>, в том числе — ученика по отношению к учителю. Считалось, что все существующие учебные руководства есть бледные отражения существовавшего когда-то в мифические времена сотворения

---

<sup>1</sup> Оленев Д.В. К построению...

<sup>2</sup> Понятие «дхарма» одно из самых многозначных в древней Индии. В связи с нашей темой дхарма означала как мировой космический порядок, установленный богами, так и поведение, требуемое от человека определенного статуса, сословия, пола, возраста и т.д. Верное исполнение своего дхармы, своего «удела», обеспечивало человеку улучшение его судьбы в последующих перерождениях, а также поддерживало порядок во вселенной. Дхармашастры опирались на более древние руководства — дхармасутры, возникшие еще в I тысячелетии до н.э. «Сутра» переводится как «нить». Это были прозаические сборники наставлений в повседневном поведении и комментариев на ритуальную практику, связанную с этим поведением. И сутры, и шастры демонстрируют среду ученичества.

порядка в мире Руководства, Идеальной Шастры, в которой была воплощена вся всеобщая мудрость, предназначенная для изучения людьми. Среди «бледных отражений» попыток восстановить утраченную Первоначальную Шастру прежде всего почитались «Манавадхармашастра» («Руководство [мудреца] Ману о правилах поведения», I–II вв.), «Яджнавалкья-смирिति» («Руководство, изложенное Яджнавалкьей», по-видимому, II–III вв.) и «Нарада-смирिति» («Руководство, изложенное Нарадой», IV–VI вв.).<sup>1</sup> Специальная часть одной из глав «Манавадхармашастры» посвящена первой стадии жизненного цикла — стадии ученика (предшествующее ей раннее домашнее воспитание не рассматривается). В другой главе приведены нормативные профессии трех первых варн (сословий) и допустимые для них занятия в чрезвычайных ситуациях (ападдхарма). Прославляется всеобщее ученичество, мудрость того, кто «принимает знание даже от недостойного, высшую дхарму от низшего, а женщину-сокровище — из худого рода», «ибо нектар можно извлечь и из яда, наставление получить от ребенка, пример для подражания от врага, а золото из нечистого источника». Прославляется тот, кто будучи праведным учеником у культуры, следует своей дхарме, которую «надо постепенно накапливать, как белые муравьи свой муравейник», «ибо в другом мире не будут спутниками ни отец, ни мать, ни сын, ни жена, ни родственники — останется только дхарма».

«Яджнавалкья-смирिति» утверждает приоритет ученичества, прежде всего мировоззренческого, то есть связанного с изучением «словаря культуры»: «Владыки всего — брахманы, преданные изучению Вед; выше их — те, кто совершает жертвоприношения; но те, кто достиг познания Атмана, выше и этих» и т.д. Текст «Нарада-смирिति» обучает правовым вопросам. Перечи-

---

<sup>1</sup> Законы Ману. М., 1960; Законы Наряды. М., 1989; Самозванцев А.М. Книга мудреца Яджнавалкьи. М., 1992. См. также: Вишну-смирिति. М., 2007.



сляются 21 профессиональная специализация. Для удобства использования в общении с учениками древние и средневековые индийские учителя составляли сборники цитат, извлеченных по тем или иным вопросам из разных дхармашастр. Также они были вынуждены писать на них комментарии. Эти комментарии, вероятно, давались ученику для облегчения исполнения им заданий, получаемых от наставника. Сохранился, например, комментарий Медхатитхи к «Манавадхармашастре» («Ману-бхашья», не ранее VIII–IX вв.).<sup>1</sup> Однако с момента записи дхармашастры становятся больше предметом ученой рефлексии компиляторов и переписчиков, нежели инструментом непосредственной учительско-ученической традиции.<sup>2</sup>

Дхармашастры говорят о высокой значимости всех имеющих в обществе «от века» профессий, что давало обоснование и значению системы ученичества внутри них: «А для сохранения всей этой вселенной он, пресветлый [бог Брахма], для рождения от уст, рук, бедер и ступней установил особые занятия» (Манавадхармашастра 1.87). Обучение мировоззренческого рода, обучение ритуалу, семантике песнопений и смыслам жертвенных формул было объявлено прерогативой самого высокого рода учителей — учителей из жреческого сословия брахманов, «охраняющих сокровищницу дхармы» (1.97). Шастра мыслилась как своего рода «пряная приправа», придающая своим наставлением вкус всей жизни человека.<sup>3</sup>

В древней Индии складывается детально разработанная система не только профессионального, но и общего ученичества. Впоследствии древнеиндийское ученичество образует множе-

---

<sup>1</sup> О «Законах Ману», как называют Манавадхармашастру в переводах, см. подробнее: Корнетова Е.Г. Регулирование взаимоотношений учителя и ученика в древнеиндийских Законах Ману // Вестник Университета РАО, 1, 2003. С.166–171.

<sup>2</sup> Корнеева Н.А. Предисловие // Вишну-смирти. М., 2007. С.15–16, 25, 66.

<sup>3</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.193.

ство переходных форм со школой, что до сих пор вызывает в индологических кругах полемику о том, можно или нет тот или иной термин переводить как «школа».<sup>1</sup> Единственное, о чем можно сказать с уверенностью, так это о том, что ученичество разных типов доминировало в Индии над школой в течение всего периода древней и раннесредневековой истории. Ученичество у брахманов стало фундаментом выработки общих представлений об ученике в буддийской педагогике, складывавшейся почти одновременно с индуистской.<sup>2</sup>

Разный подход к ученичеству, вариативность учебных «программ», принципов обучения, статусов учеников отражает различное использование терминов, обозначающих учителей. Помимо общеизвестного «гуру», что буквально означало «полновесный, тяжелый (знанием)», были достаточно распространены термины «ачарья» и «упадхьяя». В литературе чаще всего встречается мнение, что ачарьей обозначали наставника, который в отличие от гуру брал плату за обучение и который чаще всего обучал не высшему, религиозно-мировоззренческому знанию, но более практическим вещам (известен список из 64 преподаваемых предметов, по которым существовали письменные пособия).<sup>3</sup> Однако ачарьей могли называть и главу философского кружка или общины учеников. Относительно поздний памятник «Вишну-смирита» (I–VI вв.), посвятив специальную главу обязанностям учеников перед гуру (один раз названного также и ачарьей), в следующей, говоря о категориях

---

<sup>1</sup> Altekar A.S. *Education in Ancient India*. Delhi, 1965; исследования последних лет, посвященные литературной организации текстов древнеиндийских учебных руководств, показывают в целом ряде примеров следы групповой рецитации (протяжного их чтения); трудно сказать, является ли такое наблюдение доказательством существования школы. См.: Волинская Н.М. Древнеиндийский учебник // *Искусство и культура стран Востока*. М., 1989.

<sup>2</sup> Безрогов В.Г. *Индия и Тибет: педагогика буддизма* // *Свободное воспитание*. Вып. 4. М., 1993. С. 46–52.

<sup>3</sup> Mookerji R.M. *Ancient Indian Education*. Bombej, 1961.

учителей, как бы «забывает» о гуру: «Тот, кто, проведя упанаяну [обряд посвящения в ученики] и наставив в обетах [ученика], обучает его Веде, тот называется ачарьей. Тот, кто обучает его этому за плату или только одной части [Вед], тот упадхья. Тот, кто исполняет для него жертвенные обряды, называется ратвидж» (29: 1–3).

Вероятно, в средневековой Индии ачарья стал еще ближе к гуру. Живший в XII столетии представитель Васишта-адвайты Рамануджа (ок.1107–1137) по отношению к своим ученикам, которые вместе с ним организовали общину Шривайшнава, выступал именно как ачарья.<sup>1</sup> Термины «ачарья» и «гуру» относились к одному и тому же человеку. Стандартная благодарственная отсылка в начале своего сочинения к имени учителя автора называлась *guru-parampara*. *Parampara* — понятие, означающее непрерывную, долгую последовательность перехода от одного учителя (гуру) к ученику (шишья), который становился, в свою очередь, гуру и обучал следующего ученика, и т.д. Выражение *guru-shishya paramparā* обозначало переход от учителя к ученику (в идеале — бесконечно повторяющийся/возобновляющийся). «Учитель передает текст ученику из уст в уста, даже если работает с письменным текстом, именно в силу того, что сам текст есть всего лишь трамплин для передачи различных уровней смысла и для определения места этого сочинения в более широком контексте данной дисциплины. Это и есть *парампара* — процесс передачи».<sup>2</sup> Могло указываться до четырех учителей, привязанных к имени одно ученика (X ученик гуру А последователя-ученика гуру/parama-guru Б ученика-следующего гуру/parapara guru

---

<sup>1</sup> В литературе встречается как слитное, так и раздельное написание Шри Вайшнава. Мы придерживаемся первого (Narayanan V. *The Way and the Goal: Expression of Devotion in The Early Sri Vaisnava Tradition*. Washington, 1987; Nayar N.A. *Poetry as Theology: The Srivaisnava Stotra in the Age of Ramanuja*. Wiesbaden, 1992).

<sup>2</sup> Ватсьян К. Наставление в искусстве театра: «Натьяшастра» Бхараты. М., 2009. С.39.

В продолжателя-ученика/ *parameshti guru* гуру Г). Сохранилось собрание стихотворных произведений в адрес различных богов, сочиненных учениками «ачарьи Рамануджи» и снабженных подобными отсылками в адрес своего «гуру».<sup>1</sup>

Дхармашастры и дхармасутры выступали руководствами по определенной сфере жизни или по отношению к происходящему в мире, инструкциями по поведению в этом мире, приличествующему человеку той или иной варны и касты, по исполнению его дхармы. Многие руководства содержали и правила взаимного поведения брахмачарина-ученика и брахмана-ачарьи (=учителя). Согласно им, учителю следовало после принятия ученика (чаще всего тот жил в доме у наставника) приглядеться к нему, прежде чем начинать серьезные занятия. Только тогда, когда гуру удостоверится, что ученик ревностен к учению, воспитан в поведении, обладает необходимыми качествами в необходимом их количестве, тогда можно было начинать его обучение. Если учитель не проявит нужную выдержку, то «навяючит» на себя все будущие грехи ученика. Период «присматривания» рекомендовалось устанавливать от полугода (для обучающихся медицине, Сутраштхана, 2) до года.<sup>2</sup> Нерадивому и неспособному, морально ущербному преподавать не полагалось, такого ученика следовало отослать обратно в родительский дом: бамбук не станет сандаловым деревом, камень — блистающим стеклом, сияние знания может увидеть только зрячий.<sup>3</sup> Целью

<sup>1</sup> Nayar N.A. Praise-Poems to Visnu and Sri. The Stotras of Ramanuja's Immediate Disciples. Bombay, 1996. P.18, 84.

<sup>2</sup> Самое долгое ожидание постигало тех, кто собирался обучаться тайному, высшему, эзотеричному знанию, не предназначенному для обычных учеников. В этом случае можно было ждать пять лет (Тантрараджа-тантра, II, 37–38) или даже все 32 года (Чхандогья упанишада, VIII, 7.2.3). Вероятно, последняя цифра представляла собой некий «эталон», «точку отсчета», хотя в древней Индии были известны случаи вечного ученичества, когда ученики не покидали наставника в течение всей жизни — своей или учителя.

<sup>3</sup> См.: Mitra V. India of Dharma Sutras. Part 2: Education in Ancient India. New

обучения заявлялось не только умственное, «ментальное» образование, но и моральное назидание и совершенствование.

Амбале Венкатасуббиах исследовал в начале XX столетия список из 64 профессий (*kala*, букв. «осколки»), который считался традиционным и упомянут в большом количестве самых разнообразных канонических и второканонических индийских текстов.<sup>1</sup> Некоторые джайнские и буддийские тексты упоминают 72 или 86 «наук/искусств», но устоявшимся числом является все же 64. Выражение «64 искусства» закрепилось как своего рода термин, обозначавший полный круг возможного образования, наподобие «семи свободных искусств» европейской античности и средневековья (*enkyklios paideia*). 64 «науки» обозначали средний уровень образования, наступавший после изучения дополнявших изучение вед веданг («части вед»): фонетики/фонологии (шикша), астрономии/астрологии (джйотиша), ритуалов/обрядов (калпа), грамоты/грамматики (вьякарана), этимологии/словообразования (нирукта) и метрики/стихосложения (чхандас). Изучение веданг было напрямую связано с облегчением постижения учеником гуру священных вед.<sup>2</sup>

Памятники, которые дают сам перечень-64, это — Камасутра, Кадамбари, Сукратинишара. Кальпантаравахьяни (комментарий на Кальпасутру), джайнский текст Самаваясутра, две буддистские работы — Лалитавиштара и Сутраламкара и ряд других. Наиболее полным и устоявшимся перечнем считают список в *Sukranitisara*.<sup>3</sup> Он включает в себя танец; игру на музыкальных инструментах; искусство декорировать людей, скульптуру; домашнюю флористику; искусство играть в игры;

---

Delhi, 1967. P.54–55.

<sup>1</sup> Venkatasubbiah A. The Kalas. Madras, 1911. Работа была защищена в Бернском университете как диссертация.

<sup>2</sup> Apte V.M. The Vedangas // The cultural heritage of India. Vol. 1: The early phases. 2 ed. Calcutta, 1958. P. 264–292.

<sup>3</sup> Havell E.P. Indian Sculpture and Painting. L., 1908; Sukra. Tr.by Benoy Kumar Sarkar. Allahabad, 1913.

искусство изготавливать напитки; искусство извлекать стрелы либо наконечники копий; кулинарное искусство; земледелие; рудное дело; искусство изготовления изделий из сока сахарного тростника (сахароварение?); знание сочетаний минералов и растений; искусство соединения и разъединения минералов; искусство составления новых сочетаний минералов; искусство изготовления лука и стрельбы из него; наука борьбы; метание в цель; навык участия в битве на слоне, лошади или в колеснице; наука умиротворения божеств жестами; наука езды на колеснице; наука дрессировки слонов и лошадей; производство сосудов из глины, дерева, камня, металла; рисование; наука рытья колодцев, источников, выравнивания поверхностей; конструирование (телег или музыкальных инструментов); живопись цветом; наука использования и контролирования воды, огня и воздуха; наука сооружения водных и сухопутных средств передвижения; наука изготовления нитей и канатов; ткачество; тестирование и обработка драгоценных камней; апробация качества золота, ювелирное дело; орнаменталистика на драгоценных металлах; эмалирование, лакирование или полировка; наука и искусство выделывания кож; искусство отделения шкур от тел; молочное дело; искусство обшивания тел; плавание; искусство наведения порядка дома и его очистки; искусство очистки одежды; бритье; искусство обращения с плугом и мотыгой; искусство прививать деревья; искреннее и радостное прислуживание; изготовление сосудов из бамбука и т.п.; ирригация; оружейное дело (металлы); изготовление седел начиная от слоновых и кончая верблюдскими и конскими; искусство взращивания детей, обхождения и игры с ними (sisoh samrakshane dhane kridane jnanam); искусство упрека нарушителей; умение писать алфавитами разных стран (Самавайя сутра перечисляет 18 способов записи, начиная от брахми и вплоть до дравиди); искусство изготовления бетеля, лайма, орехов и т.п.; искусство постижения профессий; быстрота в работе; искусство распро-

странения знаний искусств (pratidanam); искусство медленной или постепенной деятельности. Несколько искусств остались непонятыми, например, «искусство извлечения kshararasa из камней». Многие из указанных умений и наук имели несколько уровней или видов деятельности внутри себя. Например, танцевальное искусство включало 32 типа танца. Совсем другой список «предметов» наук и искусств сохранила буддийская Lalitavistara. Можно предположить, что брахманский ритуальный экземпляризм подвергся в буддизме некоторой абстрактизации и систематизации. Новый список открывала арифметика, затем шла «наука чисел», изучение вед и дхармы, итишаса, пурана, словарь, этимология, нигама (открытое писание в смысле явленных текстов), фонетика, метрика, астрономия, грамматика, наука жертвоприношений, samkhya, йога, вайшешика, vesika (философская система), barhaspatya (философия Брихаспати, чарвака или локаята), философия ньяя (логика), экономика, литература, словесность (искусство сочинения), искусство рассказа, искусство юмора. К этим 24 основным предметам Лалитавиштары добавляет искусство урбанистики, архитектуру, измерение городов и деревень (землемерное дело), сооружение туннелей, раскрашивания камней, изготовление восковых моделей, знание военных искусств, атлетическое искусство и искусство умирания. Ватсьяной добавлены вспомогательные, среди которых языкознание, лингвистика (не одно и то же, последняя опиралась на законы языков, выводимые из знания нескольких), искусство воспитания (vainayikinam vidyanam jnanam), полиглотия, стихосложение, знание языка птиц, знание древних хроник и др. Kadambari упоминает астрономию, есть и ряд других добавлений в иных источниках.<sup>1</sup> Палийский канон сохранил перечень из 18 основных искусств и ремесел.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> См.: Mookerji R.K. Ancient Indian Education (Brahmanical and Buddhist). 4th ed. Delhi, 1969. P.361–362.

<sup>2</sup> Majjhima Nikaya I, p.85; IV, p.281, 382; Milinda Panha I, 6 (список состав-

В джатаках намечается разделение на науки умственного рода (прежде всего, веды) и т.н. шильпы (*śilpa*), то есть практические ремесла.<sup>1</sup> Древнеиндийская литература сохранила сведения о наличии традиций обучения каждому из этих искусств, равно как и о существовании по ним учебных руководств.<sup>2</sup> Отдельный спектр «профессий» сохранила для нас древнеиндийская «наука политики», моделировавшая устройство дворца и иерархию в нем должностных лиц.<sup>3</sup> Профессиональная традиция вместе с правилами касты создавали своего рода личностный код человека, следование требованиям которого (называвшимся дхармой) улучшало природу данного индивида. Телесное и духовное считались тесно переплетенными, в связи с чем правила ухода за телом и его совершенствования провозглашались также важными, как и правила ухода за внутренними качествами человека.<sup>4</sup>

Помимо наук, в которых так или иначе считалось желательным разбираться любому образованному человеку (наука о хозяйстве и общественной пользе — артхе, наука о личном счастье — каме, наука о сословно-кастовом долге — дхарме, наука о конечном освобождении — мокше), существовал значительный и детально развитый сектор профессиональной

---

лен под влиянием брахманского списка 18 шаштр, состоявшего из 4 вед, 6 веданг, 4 упанг — пурана, ньяя, миманса, дхармашастра, 4 упавед — аюрведа, дханурведа, гандхарваведа, стхapatья/архитектура или архашастра); Vishnu Purana III, 6, 28; Bhagavata Purana.

<sup>1</sup> См. в джатаке VI, 427 перечень из 18 такого рода ремесел, в который наряду с обычными каменщиками, кузнецами, плотниками, живописцами вошли «люди, искусные во всех искусствах и ремеслах» (Sen B.C. *Studies in the Buddhist Jātakas: (tradition and polity)*. Calcutta, 1974. P.264ff.).

<sup>2</sup> От глиняной таблички — к университету. Очерки истории образовательных систем Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. М., 1998, гл. 2. Повесть о десяти царевичах?

<sup>3</sup> Архашастра Каутилы. М., 1959.

<sup>4</sup> Barth F. *The Guru and the Conjurer: Transactions in Knowledge and the Shaping of Culture in Southeast Asia and Melanesia* // *Man*, N.S., 25:4, 1990. P.648.



подготовки врачей, танцоров, актеров, архитекторов, скульпторов, военных и других профессионалов. При рассмотрении профессионального обучения в древнеиндийской культуре прежде всего можно его реконструировать в обучении медицине, в подготовке воинов, отчасти в подготовке актеров и профессионалов слова (прежде всего, поэтов). Даже сохранившиеся «пособия» нередко представляют собой лишь своего рода либо конспект изучавшегося (и применявшихся методов), либо подчеркивают какую-то одну из сторон содержания изучаемого материала, например, наиболее идеологически важную для передачи религиозно-мифологической традиции, объяснения легенд и ритуалов. Нередко мы видим отвлеченную систематизацию, скорее «теорию практики», «обобщение принципов из массива фактов», нежели саму образовательную практику. «Посвящение, обучение и практический опыт были совершенно необходимым дополнением».<sup>1</sup>

Начало занятий медициной требовало от индуса прохождения особой упанаяны, независимо от того, проходил ли он как член трех высших варн упанаяну при начале изучения вед (стадии общего религиозно-мировоззренческого образования).<sup>2</sup> Упанаяна начала обучения медицине подчеркивала соответствие этим занятиям физических и моральных качеств ученика. Среди физических органов, чьи качества выделялись в ритуале, назывался язык, губы, зубы, глаза, нос, рот. Вместе с моральными качествами в ритуале назывались или символиче-

---

<sup>1</sup> Ватсыян К. Наставление... С.51, 52. Немаловажную проблему для такого рода пособий составлял «перевод» «устной передачи знания от учителя к ученику или от основоположника школы к последователям учения», опирающейся на отработанную столетиями методику, — на письменную фиксацию этого устного текста (Там же. С.161, 53).

<sup>2</sup> Упанаяна — ритуальная церемония, связанная с началом ученичества. Подробное описание общей упанаяны, осуществлявшейся при поступлении в ученики к брахману для изучения сакральных текстов вед, см.: Пандей Р.Б. Древнеиндийские семейные обычаи (обряды). М., 1982.

ски присутствовали также и некоторые телесные, образовывая подчас нерасчленимое с первыми единство: чистота, хорошие манеры, моральность, отважность, сдержанность, умственные способности и способности рассуждать, терпимость, память, выдерживать боль.<sup>1</sup> В самом ритуале, при вознесении жертв с помощью огня, призывались разные боги (Брахман, Праджапати, Ашвины, Индра), древние лекари и мудрецы (Дханвантари, Бхарадваджа, Айтрея и др.). Считалось, что такую упанаяну мог проводить высший или равный по варне (сословию) человек: брахман над брахманом, кшатрием и вайшьей, кшатрий соответственно, а вайшья — только над вайшьей. В исключительных случаях к «медицинской упанаяне» могли допускаться шудры, если они смогли очиститься от своего происхождения (от своего рода) и были известны своим достойным поведением и добродетелями.<sup>2</sup> Иницилируемый в ученики врача приносил клятву отречения от вождения, гнева, жадности, инертности (вялости), тщеславия, заносчивости, злобы, грубости, лжи, лени, от неподобающих деяний. Он брал на себя обязанности в будущем лечить бесплатно таких же, как и он, а также гуру, бедняка, друга, аскета, святого, сироту, гостя. Молодой чело-

<sup>1</sup> *Susruta-Samhita*, II. (Gupta M. *The Su'sruta or system of medicine taught by Dhanwantari, and composed by his disciple Su'sruta*. Calcutta, 1835. Vol. 1. Критическое издание оригинала: *Suśruta-samhitā «Āryurveda-tattva-sandīpikā»-hindi-vyākhyā-vaijñānika-vimarśa-.tippa.nī-sahitā* / .tikākāra.h: Ambikādatṭa Śāstri. Banārāsa, 1954–59. 2 vols. (The Kashi Sanskrit Series; 156); английский перевод см.: *An English translation of The Sushruta Samhita based on original Sanskrit* / Ed. and publ. by Kaviraj Kunja Lal Bhishagratna. Vol. 1: *Sutrastanam*. Calcutta, 1907; Vol. 2: *Nidāna-Sthāna, 'Sārīra-Sthāna, Chikitsa-Sthāna and Kalapa-Sthāna*. Calcutta, 1911; Vol.2 [3]: 2: *Uttara Tantra. Index & Appendices*, etc. Calcutta, 1916–1918; есть и более ранний перевод: *Suśruta. The Suśruta-Samhitā: the Hindu system of Medicine according to Suśruta. Translated from the original Sanskrit by Uday Chānd Dutt*. Delhi, 1883–1891 / *Bibliotheca Indica: a Collection of Oriental Works*; 95).

<sup>2</sup> Mookerji R.K. *Ancient Indian Education (Brahmanical and Buddhist)*. Delhi, 1969. P.346.

век переодевался в одеяние ученика лекаря, обрезал должным образом ногти и волосы.<sup>1</sup> Врач должен был быть сам чист физически и духовно, чтобы лечить пациентов обоих полов, любых сословий и положений. Предполагался своеобразный период «испытательного срока»: в течении первых шести месяцев наставник мог отказаться от ученика по причине его несоответствия профессии, либо ученик мог прекратить обучение, почувствовав, что он не сможет его выдержать.<sup>2</sup>

Для правильной организации процесса обучения наставником ученика лекаря предполагалось, во-первых, что вся окружающая их природа должна находиться в равновесии. Поэтому были запрещены для обучения периоды сезонных, месячных и суточных экстремумов (нельзя обучать на заре и на закате, в новую или полную луну, на 8й и 14й дни лунного цикла), ситуации погодных катаклизмов (молния, гром, дождь, если они не по сезону). Во-вторых, ученичество запрещалось в некоторых не соответствующих ему местах: постоянно запрещено — у крематория, на слоне, в местах казни заключенных; временно — на поле сражения, во время народного праздника, при появлении неожиданных знамений.<sup>3</sup> Такое отношение к условиям проте-

---

<sup>1</sup> Подобные части риутала перехода, вероятно, имели гигиеническое значение.

<sup>2</sup> Ashtanga Hridaya. Sutrasthana, 2 [Aṣṭāṅgahr̥daya] Aṣṭāṅgahr̥dayasaṃhitā. [Ashtanga hridaya samhita] — Koṭṭāyanagari, 1950, 1963; словарь к ней: Kuṇḍumāmi Māṇikyā Vaidya. Śrīman-Māṇikyā-bhīṣag-varasaṅkalitah Aṣṭāṅga-hr̥daya-koṣaḥ [Aṣṭāṅga-hr̥daya-koṣa], vividhabhāṣā tmako Hr̥daya-prakāśa khyā-vyākhyā-samullasitah. [The Ashtanga Hridaya Kosha with the Hridaya Prakasha. <A critical and explanatory comm.> By K. M. Vaidya] (Trichur, 1936).

<sup>3</sup> Педагогическая мысль древней и средневековой Индии постоянно обращала внимание на перечни условий, в которых обучение нежелательно — условий для прекращения обучения Ведам и условий для прекращения обучения разным другим наукам. См.: Самозванцев А.М. Книга мудреца Яджнавалкьи. М., 1994. С.38–41; Вишну-смрити. М., 2007. С. 129–130 («Пусть не изучает в 14й и 8й день месяца; в промежутках между сезонами, во время затмения луны или солнца; ... при сильном ветре; при не-

кания ученичества демонстрирует своего рода холистический подход к ученичеству в индийской цивилизации, рассматривавшей постижение знаний и приобретение умений связанным воедино со всеми другими характеристиками человека, на которые, по мнению авторитетов, в процессе обучения могли повлиять вышеперечисленные факторы. Единство ритуальной чистоты, внимания, внутренних качеств и внешних факторов определяло успешность профессионального ученичества. Можно сказать, что по-видимому существовал единый подход к обеспечению условий протекания как ученичества по изучению вед, так и ученичества по изучению профессий, поскольку к первому варианту ученичества прилагались сходные требования, направленные на обеспечение верного постижения различных уровней смысла священных текстов, которые, к тому же, трансформировали внутреннюю сущность ученика.<sup>1</sup>

Обучение медицине начиналось с изучения текстов. Ученик получал их от учителя по частям, довольно медленно. Новый текст разбивался на двустихия-шлоки (*slokas*), которые в свою очередь делились на паады (*paadas*; одна четвертая шлоки) и пады (*padas*; слоги). Единицей передачи текста был слог, поэтому главный упор делался на запоминание. Значение фразы схватывалось потом. Ученик, который не мог постичь смысла

---

своевременном дожде, молнии и грома; при землетрясении, при падении метеоритов когда заревом объят горизонт; в деревне, в которой находится труп; во время сражения; во время лая собак, воплей шакалов или рева ослов; при звуках музыкального инструмента; в присутствии шудры или изгоя; около храма, около места сожжения трупов, перекрестка или проезжей дороги; находясь в воде; с ногой, помещенной на скамью; на слоне, коне или верблюде, в лодке, в повозке, запряженной быками; после тошноты; после поноса; при несварении желудка; когда между учителем и учеником прошло пятипальное животное; когда царь, брахман-шротрий, корова или брахман находятся в несчастье...» с.129).

<sup>1</sup> Об условиях, в которых должно было происходить изучение вед, упомянуто у Н.М.Волынской. См.: Волынская Н.М. Брахманское образование в Древней Индии // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. Под ред. К.И.Салимовой. М., 1988.

передаваемого, испытывал муки обучения, не получая его удовольствий и плодов. Запоминающий слова, но не могущий их объяснить-истолковать (*prabhashana*), сравнивался с животным под ярмом или поклажей, которое только сгибается и мучается под тяжестью сандалового дерева, будучи не в силах насладиться источаемым им ароматом.<sup>1</sup>

Медицинское знание делилось на несколько разделов, изучение которых временами не только следовало друг за другом, но и наслаивалось друг на друга. Помимо собственно медицинских областей, примыкающими к медицине считались и некоторые другие знания, которые также должен был изучать ученик лекаря. Полагали, что соседние дисциплины и разные отрасли медицины проясняют друг друга, поэтому узкая профессионализация лишь в одной сфере медицинских познаний в процессе обучения не допускалась.<sup>2</sup> Формулируя идеал итоговой квалификации ученика лекаря, шастры перечисляют, что «выпускник» должен быть начитан в медицинских руководст-

---

<sup>1</sup> Mookerji R.K. *Ancient Indian Education (Brahmanical and Buddhist)*. Delhi, 1969. P.347.

<sup>2</sup> *Sutra-sthana*, III-IV (*Vāgbhatta*). K. R. Srikantha Murthy [Hrsg., Übers.]. *Vāgbhatta's Astāṅga hrdayam: (text, English translation, notes, appendix and indices)*. Vol. 1: *Sūtrasthāna & Śārīrasthāna*. 2nd ed. Varanasi, 1994 (Krishnadas Ayurveda Series; 27,1). В данном тексте содержатся рассуждения о необходимости знания медицинских шастр, т.е. текстуальных, теоретических руководств, но и практики (карма). Ни практик не может без знания теории (приготовленное лекарство может стать ядом), ни теоретик не способен лечить не зная ни дезинфицирующих «препаратов», ни мазей, ни практики хирургии и т.д. Шастра и карма, согласно этому медицинскому тексту, — два крыла единой птицы профессиональной подготовки врача. Однако, остается не вполне понятным, как и в какой последовательности в процессе обучения у лекаря соединялись теоретическое и практическое обучение. Неясно даже, был ли это один и тот же учитель, который преподавал шастру и карму медика. Можно предположить, что в идеале, конечно, это был один человек, иначе его авторитетность как наставника была бы проблематичной (дан некоторый намек на учителей-теоретиков, которые опираясь на свои шастры напоминают труса, потерявшего на поле боя, т.е. в процессе лечения и по отношению к нему; там же, III, 16–21).

вах, обязан хорошо понимать смысл изученных текстов (*adhita-sastra*), искусен в практике хирургии (*cheddana/chheda* и *snena*), его касание должно быть легким и мягким (*laghu-hasta*), он должен быть чист, его характер должен быть оптимистичным, он должен быть наполнен радостным, веселым, энергичным духом (*sura*; *vishadarahita*). Лекарь обязан выучиться быть готовым использовать все необходимое для излечения в том или ином случае (*sajjopaskara-bheshaja*), его разум должен быть изобретателен, а интеллект тонок, в связи с чем приводилось своеобразное требование быть находчивым и оригинальным (*svayamkri-ti*). В целом, речь шла о профессионально опытном (*vyavasayi*), теоретически подкованном, посвятившем себя правде и нравственности, «выпускнике», заканчивающем обучение у мастера и становящимся истинным врачом.<sup>1</sup> Врач действует во взаимодействии со своего рода фельдшером или медбратом (*paricharaka*), который обеспечивает назначенное лечение. К сожалению, сведений о том, какое образование и как получал этот помощник врача, нет, сохранился только перечень тех качеств и умений, которыми ему следовало обладать.

Начало военного обучения также отмечалось упанаяной ритуалом перехода в ученики. Ее правила были прописаны в особом собрании текстов, которое называлось Дханурведа-самхита и приписывалось древнему мудрецу (риши) Васиштхе.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> См.: History of science, philosophy and culture in Indian civilization / Project of History of Indian Science, Philosophy and Culture. General ed. and project dir.: D. P. Chattopadhyaya; Vol. 4: Fundamental Indian ideas of physics, chemistry, life sciences and medicine; Pt. 2: Medicine and life sciences in India / ed. by B. V. Subbarayappa. New Delhi, 2001; History of medicine in India: (from antiquity to 1000 A.D.) / ed.: Priya Vrat Sharma. New Delhi, 1992; см. также 15-томную «History of science and technology in India», изданную Om Prakash Jaggi в 1969–1981 годах (Delhi: Atma Ram), где медицинская тема проходит буквально по всем томам, а тома 9–11, 13–15 даже дополнены в самом названии: «История науки, технологии и медицины в Индии».

<sup>2</sup> Dhanurveda: (sub-Veda of Yajur-Veda) / compilation, translation & commentary: Devvrat Acharya. Delhi, 1999; см. также: Vasiṣṭha's Dhanurveda

Во время ритуала будущий наставник произносил ведическую формулу, а ученик получал оружие. Если он был из сословия брахманов, то получал лук, из кшатриев — меч, из вайшьев — копье, из шудр — булаву. Наставник обучающегося воинским искусствам должен был сам владеть минимумом семью видами оружия: луком, диском, мечом, копьем, булавой, борьбой и неким *khārikārā*. Слова Нарады, приведенные в «Вирамитродае», упоминают повязывание кинжала во время церемонии *chhurikabandhanam*, обозначающей окончание обучения у мастера боевых искусств.<sup>1</sup>

Сохранились сочинения, касающиеся подготовки актеров. Одним из них является «Натьяшаstra» Бхараты (*Nāṭyaśāstra*, «Чтение о драме», II в. до н.э. — II в.). В ней излагалось происхождение театра и его основы. «Боги, возглавляемые Индрой, пришли к Брахме и сказали ему: “Мы хотим нечто, что можно было бы слышать и видеть. Поскольку существующие веды не должны достигать слуха тех, кто рожден шудрами, соизволи создать другую веду, которая будет принадлежать всем варнам”... Тогда он подумал: “Я создам пятую веду о натья с итихасами, которые будут соответствовать дхарме и артхе, будут содействовать славе, содержать добрые советы и мудрые изречения, давать наставления грядущим поколениям, обогатятся учениями всех шастр и охватят все искусства и ремесла”. ... обратился Брахма ко мне: “О безгрешный Бхарата, только ты со своими ста сыновьями способен воспользоваться натьяведой”. И тогда я выучил у Брахмы натьяведу и заставил моих сыновей выучить ее и научиться применять. Затем по велению Брахмы и для блага народа назначил я сыновьям различные роли, приличествующие им.» Далее рассказывается о введении разных стилей, приглаше-

---

*saṁhitā*: (text with English translation) / transl. into English by Purnima Ray. Delhi, 1991 (repr.2003).

<sup>1</sup> Mitramisra. Viramitrodaya. Calcutta, 1815; Altekar A. S. Education in ancient India. Varanasi, 1957. P.44–46.

нии актрис-женщин, разработке способов передачи различных чувств, настроений, сюжетов, способов охраны от сил, изображаемых в пьесах как негативные. Повествуется об участии богов в постройке, охране и функционировании театра.<sup>1</sup> Особенно подробно рассматриваются различные театральные движения, их классификация и семантика, стили сценической речи и мн. др.<sup>2</sup> Бхарата утверждает, что только люди могут осуществлять сложнейшее театральное искусство и передавать его сыновьям-ученикам. Памятник содержит перечень ста «сыновей» Бхараты, которые вместе с ним изучили переданное богами под божественной же защитой. В числе сыновей упомянуты разные современные Бахарате и следующие за ним авторы.<sup>3</sup> Они обязываются не заноситься, не кичиться своим знанием (иначе оно станет порочным и будет уничтожено), но «занимаясь им, учить своих последователей и всех других» (36:48). По всей видимости, данным памятником предполагалась система классического ученичества. Многочисленные комментарии показывают процесс передачи текста руководства от учителя к ученику. Профессиональное ученичество объединяло теорию (собственно шастру) и практику ремесла/искусства (прайогу). Каждую профессию стремились встроить в целостный мир. Поэтому текст шастры содержал немало общемировоззренческих пунктов, мифологических сюже-

---

<sup>1</sup> Бхарата. Натьяшастра. Пер.фрагментов И.Д.Серебрякова // Столепестковый лотос: Антология древнеиндийской литературы. М.: 1996; [http://www.modernlib.ru/books/neizvesten\\_avtor/bharata\\_natyashastra/read\\_1/](http://www.modernlib.ru/books/neizvesten_avtor/bharata_natyashastra/read_1/).

<sup>2</sup> Adya Rangacharya. The Nāṭyaśāstra. English Translation with Critical Notes. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., 2010; Bharat Muni. Natya Shastra. Translator: Manomohan Ghosh M.A., Ph.D. Calcutta: Asiatic Society of Bengal, 1951; перевод М.Гхоша был потом переиздан в 2009 с подробными приложениями и комментариями: Natyasastra of Bharatamuni: Text with Commentary of Abhinavbharati & English Translation, 4 Vols. edited with Introduction and Index by Prof. Pushpendra Kumar. New Delhi: Sanctum Books, 2009. Имеются и многочисленные другие переиздания оригинала, комментарии и перевода.

<sup>3</sup> Ватсьян К. Наставление в искусстве театра: «Натьяшастра» Бхараты. М., 2009. С.21.



тов, объяснений возникновения данного ремесла в контексте общей истории богов, мира и людей. Во многих случаях такой материал в глазах современного человека выглядит совершенно избыточным, но для древнего индийца он представлял собой важную, если не важнейшую часть обучения тому или иному делу. Текст шастры проводит/ведет ученика сначала через историю возникновения театрального представления, здания театра как результата жизнеутверждающей деятельности космических богов, умиряющих силы хаоса, силы противников театральных представлений, показывавших этих персонажей в невыгодном свете. Определив театральное здание и его божественных защитников, как мы уже сказали, автор пособия переходит к философско-эстетическим основам театральных представлений, жанров, демонстраций настроений, состояний, эмоций, переживаний, качеств, далее уже к детальному изложению правил декламации, звуку, жесту, костюму, декорациям, соотношениям движения и речи, движения и состояния персонажа и публики, структуре играемых сюжетов, зрительных образов и т.д. Даются рекомендации, как достигать профессионального совершенства. Среди них общие, например, о подавлении актером личного «я», раскрытии смысла игры через соединение индивидуального/ограниченного и вне (над) индивидуального/безграничного. И совсем конкретные, например, система жестов рук и «азбука» движения кисти и отдельных пальцев. Путь обучения предстает путем обретения «внутреннего контроля и дисциплины» как обязательных качеств актера (да и драматурга либо декоратора).<sup>1</sup> Контроль и дисциплина позволяют передавать с помощью спектакля необходимое сообщение на нужном числе уровней смысла. Если обучение врача и военного предусматривало своего рода персонализацию знаний и умений, то обучение актера — наоборот, развитие возможности отражать собой более высокие смыслы. Актер обуча-

---

<sup>1</sup> Ватсыян К. Наставление... С.96.

ется отождествлять себя с идеей представления, создавать «доминирующее настроение», на которое отзывается аудитория. Он также оказывается в роли учителя, передавая трансличность.<sup>1</sup> Древнеиндийский театр призван Бхаратой предоставлять публике и ученический, назидающий опыт.

Наставления по обучению профессиональному поэтическому творчеству относятся к аланкарашастрам (alamkara — украшение, фигура речи) и включают в себя такие памятники как «Зеркало поэзии (Кавьядарша)» Дандина (вторая половина VII в.) и «Рассуждение о поэзии (Кавьямиманса)» Раджашекхары (конец IX — начало X в.).<sup>2</sup> Если первый памятник более конкретен и инструментален, то во втором мы встречаем и общепедагогические рассуждения. И там, и там обучающийся поэзии выступает учеником особого рода (аналогично ученику врача, военного, актера), прошедшим определенный ритуал для

---

<sup>1</sup> Ватсьян К. Наставление... С.114, 140, 144. Средневековый кашмирский автор IX–X вв. Бхатта Наяка (Bhatta Nayaka), сочинивший Hrdayadarpana, в комментарии на «Натьяшастру» Бхараты «Abhinavabhāratī» так разъясняет воспитательный смысл представления: «Сейчас я объясню, что [такое] драма, которую Брахман, наивысшее «Я», объявил поясняющим примером, помогающим людям понять иллюзорность земных объектов, на самом деле возникших из незнания (тождественности «Я» и Брахмана). Как ненастоящие действия Рамы, Раваны и других, которые в сущности есть плод воображения, а потому не имеют единой постоянной формы, но в одни миг принимают сотни и тысячи форм, хоть и отличных (в своей нереальности) от сновидений и прочего, тем не менее являющихся результатом ментального воображения, и разыгрываются актерами, напоминающими чуть не создателя мира (Брахму), которые не расстались со своими обособленными индивидуальностями (людей в реальной жизни) — эти действия (Рамы, Раваны и прочих персонажей) предстают перед нами в совершенно необычном, чудесном виде и, представая в таком виде, становятся средством достижения (четырех) целей — вот точно так же эта вселенная состоит из игры нереальных форм и имен, однако через слушание духовных наставлений и сосредоточенность на них она ведет к осуществлению высочайшей цели человеческой жизни (а именно мокши)» (цит.по: Ватсьян К. Наставление... С.147–148).

<sup>2</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.111–217.

получения данного статуса и качества (к обучению поэзии допущены и женщины, такая «подготовка... безразлична к делению на мужчин и женщин», Кавьямиманса<sup>1</sup>). Понятие «ученик» каждый раз трансформируется, равно как и понятие «учитель». При сохранении общих черт, обуславливающих качественное единство всех учеников как обучающихся чему-то и всех учителей как обучающих, в каждом из профессиональных вариантов мы видим некоторые отличия того или иного рода. Например, для учеников в поэтическом искусстве Раджашекхара полагает существенным иметь или формировать с наставником способности к тонкому восприятию мира, духовному в широком смысле (в т.ч. интеллектуальному). Наставники спорят, что для поэта важнее — творческая сила и воображение, или опыт и способность к обдуманному, опирающимся на знание, решениям.<sup>2</sup> «Духовная способность — тройкая: память, мысль/разумение, предвидение/мечта. О прошлом воспоминательница — память, о настоящем помыслительница — мысль, о будущем мечтательница — мечта. Она, тройкая, поэтам — помощница».<sup>3</sup> Автор наставления делит всех учеников на тех, кто наделен основными качествами поэта от природы (buddhiman), такие идут «дорогой поэта» уже в доме учителя. Второй разряд (aha-

---

<sup>1</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.190.

<sup>2</sup> «Недостаток, порожденный необразованностью, скроет творческая сила/воображение поэта, но тот, что происходит от творческого бесилия, сразу будет увиден» (Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.175). Данный тезис Раджашекхара атрибутирует Анандавардхане (втор.пол.IX в.) и сталкивает с ним два других утверждения, чья атрибутика реальным персонажам проблематична: «Образованность — более важно, — так Мангала. — Ибо она полностью скрывает все недостатки, возникающие из-за нехватки творческой силы у поэта... Воображение и образованность, соединенные вместе, — самое лучшее, — так Явария» (там же. С.176). Последний тезис поддерживает и сам Раджашекхара.

<sup>3</sup> Пер. С.Д.Серебряного. Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.196.

gyabuddhi) — кто постигает и формирует свои способности тяжелым путем учения, получая/формируя «благоприобретения», преодолевая под руководством учителя «непонятливость и нерешительность». Есть и такие, которые не меняются в процессе обучения, все равно оставаясь «лишенными способностей (durbuddhi)». Учитель обещал рассказать, что можно сделать с последним разрядом обучающихся (вводя их в одержимость посредством, вероятно, особых средств: магии внушения, мантр, тантр, различных ритуалов, заговоров и заклинаний), в той части трактата, которая не сохранилась и даже неизвестно, была ли написана.<sup>1</sup> Ученикам, особенно второго разряда, рекомендуется постоянная творческая сосредоточенность и не менее постоянные упражнения. В результате творческое вдохновение обопрется в процессе обучения на опыт и посредством творческой силы приведет к положительному результату все обучение. Поэты могут «получаться» самые разные: аланкарашастры учитывают возможное разнообразие в самом планировании и содержании обучения. К примеру, Дандин каждый поэтический прием, даже микроскопический, иллюстрирует несколькими различными примерами. Для авторитета в пособиях нередко отсылают к «учителям» как группе наставников в поэтическом деле, имеющей как бы общее профессиональное мнение. Раджашекхара специально останавливается на формулировании итогового уровня обучения — на поэтической зрелости, формулируя ее уровни, говоря о том, что лучше не быть поэтом, нежели быть плохим поэтом. Но тексты среднего уровня могут быть доработаны.

---

<sup>1</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.167–168, 181, 197. Можно предполагать, что второй разряд учеников участвуют в собственном преображении. Над третьим типом Раджашекхара предлагал работать одному учителю, поэтому ему нужны особые, «сверхъестественные» инструменты для облагораживания тяжелого «естества» ученика (причем результат объявлялся по определению негарантированным).

Ученик в «науке поэзии» овладевает главными науками и вспомогательными. Такая же структура сопровождает обычно и трактаты по обучению другим профессиям. Перечень основных наук имеет более произвольное число (четыре, пять, шесть), но перечень дополнительных или вспомогательных более каноничен. Их обычно 64, вариативность сохраняется внутри перечня — разные версии учебных руководств и разные «школы» внутри профессий могут составлять собственные перечни из 64 пунктов. Раджашекхара оставил составление подобного перечня для «раздела о сокровенном», который, к сожалению, как мы уже говорили, отсутствует, причем неизвестно даже, был ли он написан. Такие перечни сохранились по ряду других профессий и занятий.<sup>1</sup> Есть и более общие пере-

<sup>1</sup> См. в наставлении об общении полов: «Вот шестьдесят четыре знания, примыкающие к „Кама-сутре“: [1] пение, [2] игра на инструментах, [3] танцы, [4] рисование, [5] нанесение знака на лбу, [6] раскладывание в ряд зерен риса и цветов, [7] украшение цветами, [8] окраска зубов, одежд, членов тела, [9] украшение пола драгоценностями, [10] приготовление ложа, [11] игра на инструментах в воде, [12] обрызгивание водой, [13] особые приемы, [14] плетение различных гирлянд, [15] изготовление венцов и диадем, [16] искусство нарядов, [17] украшение ушей, [18] приготовление ароматов, [19] употребление украшений, [20] колдовство, [21] приемы Кучумары, [22] легкость рук [во всех делах], [23] приготовление съедобных отваров из различных овощей, [24] приготовление питья, соков, возбуждающих крепких напитков, [25] искусство шитья и тканья, [26] игра с нитями, [27] игра на вине и дамаруке, [28] игра в загадки, [29] игра в стихи, [30] употребление труднопроизносимых слов, [31] чтение книг, [32] знание пьес и рассказов, [33] дополнение заданной части стиха, [34] плетение различных тканей и тростника, [35] резьба, [36] плотничанье, [37] строительное дело, [38] проба серебра и драгоценностей, [39] металлургия, [40] знание происхождения и окраски драгоценных камней, [41] искусство ухода за деревьями, [42] устраивание боев баранов, петухов, перепелов, [43] обучение попугаев и скворцов разговору, [44] искусство массажа, растирания, очищения волос, [45] передача слов с помощью пальцев, [46] различные виды условного языка, [47] знание местных наречий, [48] украшение повозки цветами, [49] толкование предзнаменований, [50] владение диаграммами, [51] искусство запоминания. [52] совместное чтение, [53] задумывание стихов, [54] знание словарей и справочников, [55] знание просодии, [56] поэтические приемы, [57] способы ввести в заблуждение, [58] прикрывание [тела] одеждой, [59]

чни как бы всех возможных к изучению наук, в которых также чаще всего бывает 64 пункта, (см.ниже). Производным от 64 наук выступают, например, 32 метода изучения, как сказано в «Артхашастре» Каутильи (IV–III вв.до н.э.).<sup>1</sup> Целостность «гирлянды наук» должна была дополняться соответствием вербального, ментального и корпорального качеств. Поэт «всегда должен быть чистым. Чистота же трех видов: чистота речи, чистота мысли, чистота тела».<sup>2</sup> Не случайно даже преподавание отменялось при угрозе нарушения чистоты окружающего пространства: наличия в деревне умершего и еще не похороненного человека, различных других нарушений среды для обучения. Чистота условий для наставления, чистота ученика, чистота его и учительских мыслей, чистота учительской и его речи — все эти требования входили в перечень обязательных требований к педагогическому взаимодействию обучаемого и обучающего. Обучающийся на поэта помимо изучения массы синонимов,

---

различные азартные игры, [60] игра в кости, [61] детские игры, [62] знание правил приличия, [63] искусство побеждать и [64] телесные упражнения. Согласно же Панчале, шестьдесят четыре искусства — иные...» (Ватсьяна Малланага. Камасутра. Пер. А.Я.Сыркина. М., 1993. С.45).

<sup>1</sup> «Наука эта излагается согласно следующим 32 методам: (1) Указание главных сюжетов, (2) последовательное изложение, (3) связь, (4) объяснение смысла слов, (5) доказательство (аргументация), (6) указание, (7) разъяснение, (8) наставление, (9) цитаты, (10) ссылка на предыдущее, (11) указание на последующее, (12) сопоставление (аналогия), (13) напрашивающийся вывод, (14) дилемма, (15) подведение (под один разряд, категорию), (16) противоположение, (17) дополнение, (18) согласие (с мнением других), (19) истолкование, (20) этимологическое объяснение слова, (21) показ (иллюстрация примером), (22) исключение (известных случаев), (23) специальные обозначения или технические термины (употребляемые автором), (24) опровергаемое положение (тезис) противника, (25) возражение на него, (26) неопровержимое положение (аксиома), (27) принятие во внимание последующего, (28) принятие во внимание предыдущего, (29) единая возможность, (30) необходимость выбора (альтернатива), (31) совокупность (возможностей), (32) неопределенное решение» (Каутилья. Артхашастра. М., 1959. С.492–493, 729–731).

<sup>2</sup> Раджашекхара. Кавьямиманса, глава 10 // Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.185.

стилистических приемов и т.п. языковых средств был обязан владеть значительным числом разных языков (не менее четырех), которые использовались в зависимости от статуса говорящего и коммуникативной ситуации: «Всем слугам говорить на апабхрانشа (из перечисленных самый низкий по статусу язык), служанкам — искусно на магадхи (чуть выше по статусу) и других. Обитательницы женской половины дома знают пракрит (еще выше, язык повседневного общения) и санскрит (высокий, литературный язык), а друзья — знатоки всех языков. ... Правила употребления языков в доме устанавливает хозяин» (Кавьямиманса, 10). Хозяин дома обязан быть под стать своим друзьям и окружению: «Поэт прежде всего должен оснастить самого себя. [Он должен спросить себя:] «Какова моя подготовка? В каком языке я силен? Какой вкус [окружающих] людей или моего покровителя? В каком обществе он вырос и воспитан? К чему он склонен?» — Подумав [над этими вопросами], [поэт] должен выбрать [для своего творчества] определенный язык», — так [говорят] учителя. ... К тому или иному языку обращаются также в силу принадлежности к той или иной стране».<sup>1</sup> Обучающийся на поэта не должен обращать внимание ни на что иное, и тогда ему будут покровительствовать божественный «Учитель/Владыка Речи» Брихаспати, а богиня мудрости Сарасвати «даст обет супружеской верности».<sup>2</sup>

Дхармашастра Нарады (Нарада-смирти) определяет правила для ремесленного ученичества в широком смысле слова.<sup>3</sup> Молодой человек апеллирует за позволением изучить то или иное ремесло, и получив такое проводит определенное, обго-

---

<sup>1</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.186. Поэт высшего уровня способностей и подготовки — для него «все языки — будто один язык» (там же).

<sup>2</sup> Восточная поэтика: Тексты. Исследования. Комментарии. М., 1996. С.192.

<sup>3</sup> Дхармашастра Нарады. Пер. с санскрита и коммент. А.А. Вигасина и А.М. Самозванцева. М., 1998.

воренное заранее, время, живя в доме наставника. Оговаривается, что учителю следует рассматривать ученика как сына и не позволять ему делать иную работу (na cha anyat karayet karma), кроме той, которой его обучают. Ученик не может покинуть учителя, если за тем нет серьезной вины по отношению к нему. Если такое происходит, его возвращают и подвергают наказанию. Если ученик выучился раньше оговоренного срока, он все равно продолжает работать у мастера, и все, что он сделает до истечения в начале оговоренного срока ученичества, принадлежит наставнику («*Sikshitopi kritam kalam antevasi samapayet / Tatra karma cha yat kuryat acharyasyaiva tat phalam*»). Если ученик выучивается точно в оговоренный срок, ему следует сделать наставнику подарки по мере возможности и затем покинуть его. После окончания ученичества и расчета с мастером бывший ученик может оставаться работать на мастера, который имеет право занимать его работой, но должен указывать его квалификацию.<sup>1</sup> Если ученик после обучения остается работать на мастера, он не ищет других клиентов, заказчиков или работодателей.<sup>2</sup>

При обговаривании условий ученичества сначала определяли срок обучения. Затем договаривались об условиях, каковые должны были соблюдать обе стороны. Древнеиндийские тексты

---

<sup>1</sup> Такой ученик мог называться особым термином (*ante-vasi*), и о его работе сообщала подчас надпись на изделии или рядом с ним, как надпись скульптора Гомитаки, указанного пребывающим учеником у мастера Куники, найденная на буддийской статуе в Паркхаме, район Матхуры, датированная вторым веком до н.э. (фото см.: <http://vandyck.anu.edu.au/work/teach/context/faculty-web.at.nwu.edu/art-history/fraser/b40/F1040/F-1040-038.JPEG>). Интересно, что у Куники был не один такой ученик. Имеется и другая работа, в кашмирском храме Манша Деви, где сохранилась надпись о ее сооружении «Накой, *ante-vasi* мастера Куники» (Davis R.H. *Lives of Indian images*. Princeton, 1997. P.273).

<sup>2</sup> Lariviere R. W., ed. *The Nāradaśmr̥ti: critically ed. with an introd., annot. transl., and appendices*. Philadelphia. Pt. 1: Text. 1989. xxxii, 389p. (University of Pennsylvania studies on South Asia; 4); Pt. 2: Translation. 1989. xlii, 250p. (University of Pennsylvania studies on South Asia; 5).



сохранили модель таких условий. Наставнику следовало относиться к ученику как к сыну (поселить его в своем доме и не брать с него денег за проживание, не относиться к нему как к зависимому работнику по хозяйству, обучать его честно и с открытым сердцем, доверять секреты своих познаний и умений, не использовать умения и труд ученика на работе, не связанной с его ученичеством, вся деятельность ученика в доме учителя должна быть направлена на его обучение). Заставлявший ученика исполнять другую работу подвергался штрафу, а ученик получал право бросить этого учителя и перейти к другому.<sup>1</sup> Такой компилятор всяких древностей как Митрамишра передает текст Курма-пураны, где говорится, что неправедные учителя серьезно наказываются, если в течение (первого) года продолжают пренебрегать своими учительскими обязанностями.<sup>2</sup>

В свою очередь ученик не мог покинуть учителя раньше срока при отсутствии весомых к тому причин. Наказания — в некоторых случаях порка и заточение (древнеиндийские источники противоречивы по поводу телесных наказаний по отношению к ученику: если дхармашастра Ману утверждает, что гуру может бить как собственного сына, так и ученика, то дхармашастра Гаутама указывает, что нужно применять к ученику другие меры воздействия, физические наказания возможны при условии, если другое оказалось неэффективным, причем оговаривается тип и размер розги, при нарушении его учитель наказывается царем). Если ученика подговорили родичи, то учитель мог подать на них в суд за нарушение договора.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Colebrooke H.T. A Digest of Hindu law on contracts and successions. Vol. 2. Calcutta-L., 1801. P.7; Brunello P.M. Studien zu altindischen Sanskritwörterbüchern der vorklassischen Periode Kātyāyanas Nāmamālā und Bhāguri Trikāṇḍaśeṣa. Bonn, 2000; Mishra M. A critical study of the Vārttikas of Kātyāyana. Delhi, 1996; etc.

<sup>2</sup> Mitrāmīśra. Viramītrodaya. Calcutta, 1815; Mookerji R.K. Ancient Indian Education (Brahmanical and Buddhist). Delhi, 1969. P.350.

<sup>3</sup> Colebrooke H.T. A Digest of Hindu law on contracts and successions. Vol.

Определенные материальные и ментальные обязательства ученика по отношению к учителю сохранялись и по окончании срока обучения или по мере овладения профессией, если оно происходило раньше окончания обговоренного заранее срока. Наиболее наглядно они воплощались в продолжающейся трудовой деятельности на мастера. Работа на мастера выучившегося раньше срока ученика определялась как награда наставнику за бесплатное поселение, кормление и учебу.<sup>1</sup> В случае, если ученик не смог овладеть профессией за отведенный и обговоренный срок, контракт продлевался на тех же условиях.

*Кшемендра и его критика традиционного индийского образования.* Сформировавшаяся средневековая индийская педагогическая традиция, будучи представлена разными направлениями, практическими подходами и теоретическими их осмыслениями, порождает и критические по отношению к себе голоса. Одним из таких критиков стал автор XI века Кшемендра. Среди сохранившихся и в различное время обнаруженных сочинений этого автора особое внимание привлекает «Чатурваргасанграха» («Сочинение четырех разделов [добронравия]») и «Дарпа-далана/Нити-падхати» («Попрание гордыни/Путь поведения»).<sup>2</sup> В первом из них мы встречаем характеристику гуру как бездонной бочки, куда безвозвратно и совершенно безо всякой пользы уходят большие средства, затрачиваемые на обучение: «Наставник трудно наполним кучами несмет-

---

2. Calcutta-L., 1801. P.8; Manavadharmashastra IV, 164; VIII, 299–300; Gautamadharmashastra II, 43–44.

<sup>1</sup> Yajnavalkya II, 187; Banerji S.C. Principles of Hindu jurisprudence. Vol. 2: Text of the Vyavahārādhyāya of the Yājñavalkya-Smṛti, translated into English with notes, based on the commentaries of Viśvarūpa, Vijñāneśvara, Mitra Miśra, Aparāditya and Śūlapāṇi. Delhi, 1996; Yajnavalkya Smṛiti: with the commentary of Vijnaneśvara called the Mitaksara and the gloss of Bālabha.t.ta. Vol.1: The Āchāra adhyāya. Ed. and tr. by Śrīśa Candra Vasu. 2d ed. Allahabad, 1918.

<sup>2</sup> Кшемендра Вьясада. Основы истинного добронравия: Избранные этические и сатирические поэмы. Введ., пер. и комм. М.И. Михайлова. Отв. ред. И.Д. Серебряков. Орша, 1999.

ных богатств... У неразумных богатство пожирается гуру» (2: 10, 14). Однако «разумное» образование необходимо: «Разум, лишенный образования, блуждает среди суждений в беседах о существе сути/не сути» (2: 5); истинная ученость «усмиряет скорбь и угнетение в мире... слеп тот, кто не учен» (2: 7–8). Во втором сочинении автор гораздо жестче относится к образованию вообще. Оно противопоставляется следованию нравственному закону, сословно-кастовому и общественному долгу — дхарме. Образование «приобретается с мукой» — как же можно им гордиться? Согласно Кшемендре, образование не гарантирует добронравия. «Ученость без добронравия достойна сожаления, смешанная с завистью — подобна скверне, пораженная проклятием гордыни — гибнет» (3: 15). Автор настаивает, что только под руководством достойного учителя обучение принесет истинные, позитивные плоды. «Как можно постичь науку, не изучая ее из уст учителя?... Зачем людям кипы сшитых страниц и такое брэнное учение, от которого нет пользы ни себе, ни другим?... Ну, зачем нужна такая бесстыжая наука, которая постоянно возносит хвалу сама себе в совете, как будто жена задирает платье?...» (3: 22, 28, 30). Кшемендра подробно излагает недостатки образования, приобретаемого не с помощью наставника, «без учебы силой подвижничества» (3: 60). Неистинная образованность, полученная поврежденным отсутствием учителя сознанием, порождает «ученую гордость», спесь, зависть, распри, гнев, «ослепление проблесками знания», лихорадку несдержанности в речах и действиях (3: 70). В тексте «Попрания гордыни» указано, что такая ослепленность отвергает даже то небольшое, что действительно было получено от учителя (когда/если он был некоторое время у данного ученика, мнящего теперь себя образованным после попытки приобретения культуры не через живого наставника). Глава третья рассматриваемого сочинения превращена его автором в индийский вариант «горя от ума» и показывает трагедию распри между семейства-

ми двух мудрецов, возникшую из-за недостатков и «кривизны» в образованности их сыновей, проистекавших из недостатков их ученичества в первую стадию жизни (брахман должен был быть обучен до исполнения 16 лет, кшатрий — 22, а вайшья — 24; ученики-переростки полагались изгоями и ненадежными, утратившими благородство первых трех сословий-варн).<sup>1</sup>

Итак, мы в целом видим в древней и средневековой Индии уже достаточно формализованную систему профессионального ученичества, сходную в общих чертах со средневековым и даже новоевропейским ученичеством.<sup>2</sup> Можно предположить, что

<sup>1</sup> Рассуждение об образовании [и притча о сыновьях Райбхьи и Бхарадваджи] // Кшемendra Вьясада. Основы истинного добронравия: Избранные этические и сатирические поэмы. Введ., пер.и комм. М.И.Михайлова. Отв.ред. И.Д.Серебряков. Орша, 1999. С.125–136.

<sup>2</sup> Спорным остается вопрос, насколько меньшие возможности девиации от профессии предков предоставляла кастовая система в Индии по сравнению с цеховым устройством средневековых европейских городов. Литература смрити подчеркивала, что в случае необходимости, невозможности жить трудом, «законным для касты», можно было выбирать иные профессии. Буддийская литература сильнее подчеркивала своего рода свободу выбора, хотя и не выходила, вероятно, за пределы кастовой идеологии (границы дозволенных для той или иной касты занятий менялись на протяжении веков). «Виная-питака» буддистского канона содержит рассказ о родителях, обсуждающих, какую профессию выберет их сын в тот день, когда он сможет решать. Перечисляются три возможности: писец (lekham), счетовод («бухгалтер», gananam) и меняла (guram). Название касты не обозначено, поскольку для буддистского автора оно не важно, но границы кастового устройства все же в известной степени соблюдены; известно, что Будда не отрицал каст, хотя и показывал их бессмысленность. Vinaya I, 77; IV, 128 (The Vinaya Piṭakam, ed. Hermann Oldenberg, London: Luzac for PTS, 1879–83, vol.1: Mahaavagga, 1879; vol.4: Suttavibhāṅga, part II, 1882; Engl.tr.: The Book of the Discipline, tr. I.B. Horner. Vol. I, Suttavibhanga, 1938; Vol. IV, Mahaavagga [переводы издавались в другой последовательности томов], 1952). По легендарным сказаниям о прошлых перерождениях Будды — джатакам — известны представители варны брахманов, бывшие врачами, пастухами, торговцами, охотниками, заклинателями змей, лучниками, изготовителями повозок (Jatakas III, 401; IV, 207, 361, 457). Интересно, что умение ткать и шить считалось необходимым каждому буддийскому монаху, поскольку он должен сам сделать себе монашеское одеяние (Chullavagga, V, 28; The Vinaya Piṭakam, ed. Hermann Oldenberg, London, 1880. Vol. II: Cuḍavagga; Engl.tr.: The Book

сходство обеспечивала прежде всего сходная технология обучения ремеслу — при всех различиях в методах, принципах, содержании и т.д. Особенно следует подчеркнуть не только наличие обговариваемых условий контракта, но и проживание обучающегося профессии в доме у мастера. Вероятно, индивидуальный характер наставления и тренировки, передачи «секретов» настоятельно требовал именно такой, относительно постоянной, «внутренней» по отношению к ремеслу организации педагогического процесса, хотя он мог начинаться и с изучения традиционных канонических текстов, как, например, в случае с учениками индийских медиков. Пребывание в доме у наставника позволяло сокращать сроки обучения. Кроме того, ученик довольно быстро входил в реальную практику профессии, видел ее трудности и сложности, наблюдал поиски оптимальных решений тех или иных задач или проблем в процессе исполнения мастером своей профессиональной работы. Социализация ученика, формирование его характера, менталитета, мировоззрения также во многом проходили в процессе его повседневной жизни в доме мастера. Р.К.Мукерджи, А.С.Альтекар, В.Митра и некоторые другие индийские историки педагогики видят в такой организации школу или, по крайней мере, говорят о том, что «дом мастера функционировал в качестве школы, распространявшей наставление в определенном ремесле».<sup>1</sup> Вероятно, все же трудно видеть в таком устройстве школу, несмотря на локализацию в пространстве, наличие программы обучения, относительной регулярности занятий. Учитель здесь не отделен от ремесла, занятия связаны с его личностью, а не только с изучаемым предметом, обучение происходит индивидуальным образом, причем как во время «уроков», так и в повседневной практике, ученики живут в доме у учителя. Своего рода как бы «школьную вуаль» набрасывало на дом ремеслен-

---

of the Discipline, tr. I.B. Horner. Vol. V, Cuulavagga, 1952).

<sup>1</sup> Mookerji R.K. Op.cit., p.353.

ника, имеющего учеников, внимание к процессу обучения не только со стороны родичей ученика, но и со стороны профессиональных объединений мастеров (когда/если они имелись). Насколько дом мастера можно считать переходной формой между ученичеством и школой — ответ на этот вопрос можно дать, как представляется, во-первых, лишь в каждом конкретном случае, и во-вторых, лишь в исторической динамике, которую достаточно сложно проследить, поскольку нужно реконструировать изменения в обучении при преемственности от одного поколения мастеров к другому в данном регионе. Однако, как постановку исследовательской задачи такие ее условия следует иметь в виду. Отсутствие школы не означало низкого уровня или малого объема передаваемого, оно обозначало прежде всего партикулярность обучения разным профессиям. Внутри каждой профессии был разработан свой профессиональный язык и словарь.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> См.: Ananda K. Coomaraswamy. Indian Architectural Terms // Journal of The American Oriental Society, Vol. 48, no. 3, Sept. 1928. P.250–275, <http://ccbs.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-JAOS/ananda.htm>.

## ГЛАВА ВТОРАЯ УЧИТЕЛЯ ПАЛЕСТИНЫ: ВЕТХИЙ И НОВЫЙ ЗАВЕТ

В Ветхом Завете мы также встречаем фигуры ученика и учителя. Ученики обучаются посредством внимательнейшего слушания, всеобъемлющего и полного, сосредоточенного внимания словам учителя; на первых этапах таковым выступал глава семьи. Уже в Книге Притчей Соломоновых читаем: «Слушайте, дети, наставление отеческое, и будьте внимательны, чтобы вы могли постичь его (чтобы к вам могло придти понимание)».<sup>1</sup> Важной частью подготовки наставника являлось приобретение умения конструировать свои речи, свой слог, чтобы добиться максимального педагогического эффекта от построения своего учительного дискурса, будь он в устной или письменной форме.<sup>2</sup> Термин «учитель» (*moreh*) имеет корень *ugh*, его значение — «бросать», «стрелять», «лить воду». Производное от этого коря — *moreh* — глагольная форма страдательного залога. От него же слово Тора, имеющее, соответственно, значения «направление, наставление, закон». Тора — наставление, имеющее целью показать правильный путь. Священники, которым изначально адресована Тора, были первыми учителями в смысле указывания направления. Понятие же «Тора» изначально

---

<sup>1</sup> Притч 4:1; 5:7–14; 8:32–34; 18:13; 19:20; 23:19; см. также: Crenshaw J.L. The Primacy of Listening in Ben Sira's Pedagogy // Barré, Michael L., ed. *Wisdom, You Are My Sister: Studies in Honor of Roland E. Murphy, O.Carm., on the Occasion of His Eightieth Birthday*. Washington, 1997. P. 172–187.

<sup>2</sup> Наличие человека с обработанной речью в древних цивилизациях считалось одним из наиболее существенных признаков достаточно высокого уровня образования и общей культуры. Еще на исходе периода древнего Мира об этом не уставали говорить грамматики, авторы пособий по языку. Автор *Ars grammatica* IV- начала V вв. Диомед говорил, что люди, не умеющие правильно читать и говорить, застревают где-то посередине между людьми и животными, являя собой весьма печальную и смешную картину. *Grammatici latini*. Hrsg- von H. Keil. Hildesheim, 1961. I pr. 299.18–24; Kaster R.A. *Guardians of Language: the Grammarian and Society in Late Antiquity*. Berkeley-L., 1988. P.15, 271.

служило узким термином (*terminus technicus*) для сборников разного рода инструкций и поучений. Позже понятие «Тора» обрело широкое значение «учение», когда уже не только священники стали отвечать за благочестие и воспитание. В семантике термина «учитель» важна связь учения и воды, в которой евреи-кочевники как дети пустыни очень нуждались. Учение ассоциировалось с питьем, учитель — с дающим воду. Моисею приписывались слова: «Польется, как дождь, учение мое, как роса, речь моя, как мелкий дождь на зелень, как ливень на траву» (Втор. 32:2). Иисус тоже говорит о себе, как об учителе, дающем воду живую. Образы учителя восходили к образу Бога, который единственный источник учения и единственный же источник воды. В Талмуде рабби Йоханану отнесены слова, говорящие о границах власти человека: «Три ключа в руке святого благословенного, которые не вверены праведнику: ключ от дождей, ключ от чрева и ключ от воскресения мертвых» (Танит 2а; ключ от дождей см.: Втор. 28:12). Все три ключа, при ближайшем рассмотрении, оказываются связанными с жизнью и смертью. Моисей и Иисус, представляя в традиции разные стороны идеала учителя, ходят по границе жизни и смерти и могут в определенной мере управлять ею. Видимо, в этом и был идеал: учение, как таковое, мыслилось самой жизнью. Поэтому, помимо всего прочего (избранность, святость, заповедь и т.п.), в ветхозаветной культуре так важно было образование, причем именно правильное образование. Это — вода, дающая жизнь человеку, народу, культуре, человечеству.<sup>1</sup>

## ОБРАЗЫ НАСТАВНИКОВ В КНИГАХ ВЕТХОГО ЗАВЕТА

Одним из наиболее ярких примеров наставника выступает Экклесиаст, автор библейской книги с таким же названием.

---

<sup>1</sup> Авторы благодарят С.В.Бабкину за очень глубокую и содержательную консультацию о терминах «учитель», «Тора», «обучение», объяснение их семантики в ветхозаветной культуре.



Чтобы разделить слова, относимые к книге и к ее составителю, будем именовать Книгу Экклесиаста «Экклесиастом», а ее героя или автора — Кохелетом, как его называли на его собственном языке (ивр. *kōhālāt*, букв. «собирающий»)<sup>1</sup>. Эпilog Книги Экклесиаста называет Кохелета проповедующим в собрании, учителем знаний и тем, кто заботливо собирает и компонует мудрые изречения, то есть полагает его мастером речей (12:9). Идея соединения проповедника, провозглашающего и толкующего Закон, и учителя, обучающего и научающего ему, формируется в «Экклесиасте» и дополняет пару «пророк-учитель». Многочисленные обращения, поставленные уже посткохелетовым составителем текста, — «говорит Кохелет» — демонстрируют его Учителем «народа» как таковым, учителем *par excellence* (1:2; 7:27; 12:8). «Книга Экклесиаста» дает в Ветхом Завете первый развернутый образ наставника в учении и мудрости. Обретение мудрости через учителя-проповедника — такое же в Еккл 12: 11 «стрекало погонщика»<sup>2</sup>, «колышки, вбитые одним пастухом/пастырем»<sup>3</sup>, как и у слушавших пророка. Потому пророчество, проповедничество и учительство утверждаются ветхозаветной культурой как практики, типологически близкие друг другу (и функции сообщения божественной премудрости).<sup>4</sup>

В исследовательской литературе, посвященной Кохелету, в основном обращается внимание на то, чему он учит, но очень мало сказано, как он учит, как он находит педагогически эффективные средства и как он достигает ими цели, то есть каков тот ученик/адресат поучений, который сидит «у ног/перед» этим

---

<sup>1</sup> Ветхий Завет: Плач Иеремии. Экклесиаст. Песнь песней. Пер. и комм. И. М. Дьяконова, Л. Е. Когана. М., 1999. С. 187.

<sup>2</sup> Там же. С. 66.

<sup>3</sup> Книга Экклесиаста. Пер. А. Э. Графова // Ветхий Завет. Перевод с древнееврейского. Притчи. Книга Экклесиаста. Книга Иова. М., 2001. С. 85.

<sup>4</sup> Как и в других «мессианских» религиозных учениях (буддизме, христианстве, исламе) традиционный учитель в племени, сообществе, стане, городе, социуме, стране становится пророком и проповедником

учителем и чей облик отражен в его речах.<sup>1</sup> Призыв А.Лемэра реконструировать те педагогические средства, которыми пользовались учителя древности, специалистами по Ветхому Завету был услышан не сразу. Некоторое время существовала только классификация приемов, относящаяся лишь к средствам сделать учение аттрактивным и живым (уравновешенные, то есть хорошо сбалансированные, предложения, диалоги, пословицы, притчи). В последнее время педагогика «литературы премудрости» (а к этому жанру относится Книга Экклесиаста) также становится объектом внимания исследователей.<sup>2</sup> Отмечают, например, большую роль в библейском ветхозаветном тексте риторических вопросов, задаваемых учителем аудитории. Эти риторические вопросы и довольно неожиданные явные или скрытые на них ответы направлены на то, чтобы разрушить в ученике прежние логические констатации по поводу мира и по-

---

<sup>1</sup> Michel D. Qohelet. Darmstadt, 1988; Whybray R.N. Ecclesiastes. Sheffield, 1989; Murphy R.E. Recent Research on Proverbs and Qoheleth // Currents in Research: Biblical Studies, 1, 1993. P.119–140; Newsom C.A. Job and Ecclesiastes // Mays J.L. & D.L.Petersen, and K.H.Richards, eds. Old Testament Interpretation: Past, Present, and Future — Essays in Honor of Gene M. Tucker. Nashville, 1995. P.177–194; Kaiser O. Beiträge zur Kohelet-Forschung // Theologische Rundschau, 60, 1995. S.1–31, 233–253; Bartholomew C.G. Reading Ecclesiastes: Old Testament Exegesis and Hermeneutical Theory. Roma, 1998 (Analecta biblica, 139); Fox M.V. Qohelet // Dictionary of Biblical Interpretation. Ed. by/H.Hayes. Nashville, 1999. Vol.2. P.345–354; Crenshaw J.L. Qohelet in Current Research // Hebrew Annual Review, 7, 1984; etc.

<sup>2</sup> Lemaire A. The Sage in School and Temple // Gammie J.G. & Perdue L., eds. The Sage in Israel and the ancient Near East. Winona Lake, 1990. P.175; Crenshaw J.L. Education in Ancient Israel: Across the Deadening Silence. N.Y., 1998. P.130–138; Estes D.J. Hear, my son. Teaching and learning in Proverbs 1–9. Leicester, 1997. P.101–124; Fox M.V. The Pedagogy of Proverbs 2 // JBL, 113 (2), 1994. P. 233–243; Fox M.V. Who Can Learn? A Dispute in Ancient Pedagogy // Barré M.L., ed. Wisdom, You Are My Sister: Studies in Honor of Roland E.Murphy, O.Carm., on the Occasion of His Eightieth Birthday. Washington, 1997. P. 62–77; Melchert C.F. Wise Teaching. Biblical Wisdom and Educational Ministry. Harrisburg, 2000; Безрогов, В.Г., сост. Царь Соломон и «литература премудрости». М., 1999.

ведения в нем — и вновь создать, но уже иные.<sup>1</sup> Такое возможно в условиях тесной близости двух сознаний — учительского и ученического.

Кохелет не просто учит, он вовлекает в пространство своего сознания со всеми его проблемами, решениями, принципами и т.д. В условиях такого типа мировоззренческого ученичества становятся необходимыми душевно близкие взаимоотношения учителя и ученика. Ученичество, реконструируемое по данной библейской книге, имеет не инструментальный, профессиональный характер, но характер смысложизненного научения. Ветхозаветное общество из столетия в столетие сохраняло относительно единую парадигму ученичества, подкрепляя «непрагматическую» ее сторону сохранением и передачей подобного рода сакрализирующих тяжкий опыт и мораль текстов, становящихся каноническими.

Фигура «рассказчика о Кохелете», нарратора о сказанном учителем, просматривается в основном в начале и конце Книги Экклесиаст (1:2; 7:27; 12:8–14).<sup>2</sup> Этот повествователь бросает (как бы?) свой взгляд в прошлое, рассказывая своему сыну (ученику?) о древнем мудреце и наставнике Кохелете, сопровождая рассказ словами, которые, как он знает, Кохелет должен был бы произнести. «Новый учитель» высоко оценивает наследство предшественника. Именно безымянный нарратор представляет в тексте и Кохелета, и его речи. Он взирает на память о нем издали, передает ее следующим поколениям учеников, к каждому из них мягко и торжественно обращаясь из глубин текста, как к своему «отпрыску» (12:12). М.Фокс полагает, что заключение нарратора есть лишь текст в 12:12, а затем следует послесловие, которое завершает («запечатывает») кни-

---

<sup>1</sup> Johnson R.E. The Rhetorical Question as a Literary Device in Ecclesiaste. PhD Diss., Southern Baptist Theological Seminary, 1986.

<sup>2</sup> См.: Fox M.V. Frame-Narrative and Composition in the Book of Qohelet // Hebrew Union College Annual, 48, 1977. P.83–106.

гу «добродетельным и праведным заключением».<sup>1</sup> Так это или нет, но в любом случае возникает своего рода «субпарадигма» ученичества, где почитается не столько сам здравствующий наставник, сколько через него — другой, более древний. Первый же предстает «просто» передатчиком памяти о втором и о его наставлениях. Книга Экклезиаста наравне с Книгой Притчей утверждает образ транслирующего слова древних авторитетов ученику-«сыну» наставника-родителя (по большей части и преимущественно «отца», но иногда выступающего и «матерью», объединяя в себе обе функции «деторождения ученика» — см. Притч 1–9<sup>2</sup>). Учитель таким образом говорит не о себе, а о другом, предъявляет ученику не себя, а другую персону, иную личность. Конструируемый «речевой характер» действует воспитательным и обучающим образом посредством слов, говоримых перед учениками его представителем. Так и божество действует через родителя/учителя — кем бы он ни был, реальным, физическим, наставляющим детей дома до отправления их к иному наставнику, или метафорическим, духовным, рождающим детей к истинному Завету и мудрости прежних угодных богу учителей.<sup>3</sup> Так же как сегодняшний взрослый всматриваясь в ребенка видит нередко за ним «общечеловеческую природу», «антропологическое основание человеческого сообщества», в том числе и в образовательных процессах, также и палестинский ученик, всматриваясь в реального учителя, видел как бы за

---

<sup>1</sup> Fox M.V. A Time to Tear Down and a Time to Build Up: A Rereading of Ecclesiastes. Grand Rapids, 1999. P.358–377.

<sup>2</sup> См.: Brenner A. Proverbs 1–9: An F Voice? // Brenner A. & F. Van Dijk-Hemmes, eds- On Gendering Texts: Female and Male Voices in the Hebrew Bible. Leiden, 1993. P.113–130.

<sup>3</sup> Термин «речевой характер» или «характер в речи» означает функционирующее в педагогической коммуникации учителя и ученика описание модельной (идеальной) личности, транслируемое и поддерживаемое в процессе этой трансляции учителем, следовать которой как образцу призывается и определяется ученик. См.: Kamano N. Cosmology and Character. Qohelet's Pedagogy from a Rhetorical-Critical Perspective. B., 2002. P.7, no.31.

ним или через него каноническую истину праведной и мудрой жизни, сообщаемую Авторитетом, чьи мудрые мысли и сокровенные слова лишь озвучены находящимся перед ним наставником. Причем Кохелет в Книге Экклесиаста не вполне традиционен с точки зрения обыденной жизни евреев того времени. Он предлагает схему по изменению некоторых черт характера в своих учениках по сравнению с окружающими их людьми<sup>1</sup>, а его репрезентатор стремится убедить аудиторию в ее правильности. Кохелет показывает несовершенство наличного мира с его противоречиями, в том числе и внутри человека; с разорванностью связи между усилием и вознаграждением за него; с мудростью, бессильной внедрить то, что следовало бы; с «провалами» в божественной справедливости, что особенно видно в безвременных смертях, и т.д. И он же предлагает научиться правильной реакции на все это, дать возможность ученику, работая над собой, производить изменения в контурах своего характера. Показывая несовершенство мира, традиционно воспринимаемого равновесным и устоявшимся, этот выдающийся наставник одновременно с тяжелой картиной окружающего ученика жизненного контекста указывает средства к позитивному выходу, который должен занять всю последующую жизнь ученика. Проводится средняя линия между оптимистическим и негативистским отношениями к миру.<sup>2</sup>

Образ авторитетного «Наставника», находящегося за спиной учителя, не означал обязательной и полной традиционности сообщаемого им. Скорее, то, что сообщалось и чему

---

<sup>1</sup> Brown W.P. Character in Crisis. A Fresh Approach to the Wisdom Literature of the Old Testament. Grand Rapids, 1996. P.134–135.

<sup>2</sup> О «средней линии» в позиции Кохелета вообще см.: Michel D. Untersuchungen zur Eigenart des Buches Qohelet. B., 1989. S.272–273. Д.Мишель предполагает, что «за кадром» текста присутствуют как бы два оппонента, чьи доводы как хороший дидакт рассматривает Кохелет. Присутствие таких оппонентов видно, по Мишелю, в следующих местах Книги Экклесиаста: 3:16–22; 5:10–19; 6:1–12; 7:1–10; 9:1–10.

учили посредством Книги Экклесиаста, с помощью подобной процедуры по приобретению символического капитала стремилось на тот момент быть возведенным в ранг традиционно передаваемого из поколения в поколение знания, которое моделировало бы отношение к миру и поведение в нем последующих поколений. Конечно, в данной концепции немаловажной была традиция. Она возводилась Книгой Экклесиаста на более высокий уровень. Сакрализация повседневной традиционности — важная часть педагогики Ветхого Завета. За Кохелетом просматривается еще один план — план сотворения мира как сотворения этики, этической основы мироздания. Формирование ученика, его характера, его личностных черт напрямую связывается с трудным поддержанием мирового порядка. Ученичество приобретает космологический характер. Сотворение мира, сотворение человечества и человеческого общежития, сотворение в ученике требуемого — процессы, единые по природе и взаимосвязанные. Этос, образ поведения, возможен и на персональном уровне, и на космологическом (1:3–3:15).<sup>1</sup> От научения каждого ученика зависит порядок во всем мире, так же как из-за греха нескольких людей ветхозаветный бог может наказывать весь свой избранный народ, как изображено в Торе. Воспитание же ученика учителем должно показывать первому, что без опоры на бога и страха перед Ним, только своими силами, без вечного ученичества у высшей силы человеку не справиться с этим миром, не овладеть всеохватывающей мудростью, понимающей поэтому свое скромное место внутри

---

<sup>1</sup> Очень любопытно, что подобные идеи перекликаются с античными вариантами применения слова «этос»: с точки зрения личностной (человек — вместилище морали; персональный этос) и с точки зрения вселенской (образ действий человека в мире, им населенном; космологический этос). См. по вопросу соединения этики и космологии: Kennedy G.A. *Classic Rhetoric and its Christian and Secular Tradition From Ancient to Modern Times*. Chapel Hill, 1980; Brown W.P. *The Ethos of the Cosmos: The Genesis of Moral Imagination in the Bible*. Grand Rapids, 1999.

всеобщего божественного вселенского порядка вещей.

Мир, с которым человек не может совладать, аналогичен делам, с которыми человек не в силах справиться, а последствия — предвидеть. Таким образом, обучение ученика его размерности (пониманию себя, своей природы, призвания и биографических рамок) и «совладающему поведению»<sup>1</sup> через показ трудностей и одновременно возможностей достижения знания, разума и мудрости посредством понимания непреложности божественной активности, необходимости следования Его заповедям и наставлениям много испытывавшего учителя, понимающего как свою мудрость, так и ее ограниченность,— такое обучение становится задачей в прямом смысле космического значения как для учителя, так и для ученика. Широко известный внешний пессимизм Кохелета оказывается серьезным педагогическим приемом. Мысль наставника движется вокруг следующей триады: «Я видел все дела, какие творятся под солнцем, и все — пустое, все — погоня за ветром... Все, что в силах ты сделать, сделай... Всякое дело приведет Бог на суд», хотя последние слова принадлежат уже, скорее, репрезентатору Кохелета (1:14, 9:10, 12:14).

Поскольку жизнь сама по себе пуста и эфемерна, то учитель подводит ученика к пониманию необходимости сделать все возможное, чтобы ее верным образом наполнить. Большую роль в этом играет отношение Кохелета к личному опыту. Он мастерски строит наставление: сначала перечисление тех общих тем, о которых наставник собирается говорить (тематизация поучения: 1:3–11). Затем — заинтересовывающий аудиторию рассказ о себе, испытывавшем все то, о чем он собирается назидать и через какой опыт воспитывать (1:12 и сл.). Однако, ни перечисление

---

<sup>1</sup> «Совладающее поведение» — термин, впервые появившийся в социальной психологии. Он обозначает наличие у человека такой стратегии отношения к миру и поведения в нем, которая позволяет ему справляться с выпадающими на его долю жизненными обстоятельствами. Проблема воспитания совладающего поведения является, по сути, для педагогики одной из сложнейших.

тем, ни рассказы о себе, ни появляющаяся потом вопросоответная форма диалога-дискуссии, переходящая в монолог,— никакие из этих форм не давят над текстом, не чрезмерны.

Кохелет и его интерпретатор демонстрируют тип ученичества, который невозможно понять, не принимая во внимание его космологических, мифологических и теологических измерений, то есть игнорируя внутреннюю идеологическую связь с вселенским и божественным уровнями всего педагогического процесса, протекающего между учеником и учителем. Конкретный учитель мог своему ученику одновременно преподавать и смысловую традицию, и навыки профессионального занятия. В эпоху позднего Средневековья и раннего Нового времени в западноевропейской культуре произойдет практически полное размежевание этих двух типов ученичества, одно постепенно будет поглощаться фабрикой, другое станет в известном смысле культурной утопией взаимоотношений Мастера и его Ученика, но утопией, «работавшей» на разных уровнях образовательной системы (о чем мы еще скажем). Периодически в разных сферах искусства, философии, науки, религии будут возникать попытки приблизиться к такой утопии.

Тема ветхозаветной парадигмы ученичества вызывает большую настороженность у ряда исследователей, ставящих во главу угла терминологию и считающих, что явление существует только тогда, когда существует и специальный его обозначающий термин. Карл Ренгсторф, например, вообще отрицает наличие в Ветхом Завете какой бы то ни было концепции ученичества, поскольку в то время, как он полагает, не было соответствующего термина (1 Пар 25: 8: «учители наравне с учениками» не считается им достаточным аргументом<sup>1</sup>). «В отличие от клас-

---

<sup>1</sup> В этом месте оригинала как раз встречается термин *talmid*, ученик. Вульгата переводит как «необученный» (*doctus et indoctus*). Септуагинта переводит как «обучающийся» (*teleion kai manthanonton*). Вероятно, эти версии оказали некоторое влияние на выводы Ренгсторфа. Второй древнееврейский термин, обозначавший ученика,— *limmud* — встречается



сического греческого мира и эллинистических цивилизаций, Ветхий Завет,— пишет Ренгсторф,— не содержит иных отношений учитель-ученик, кроме формальных. Ни среди пророков, ни среди писцов мы не находим ничего, что бы им соответствовало». Ренгсторф аргументирует такую ситуацию тем, что в древнееврейской культуре господствовала идея избранного народа, которая как бы уравнивала всех по отношению к традиции (все — ученики и учителя в свое время, каждый должен обучать следующее поколение Торе и т.д.). Поэтому выделение из общества тех, кто были бы как бы выше остальных по своему учительству (а речь идет у Ренгсторфа, по сути, лишь о сакральном ученичестве), было невозможно в принципе. В избранном в качестве посредника между Богом и остальным человечеством народе было невозможно выделение учителей, поскольку все взрослые выступали в такой функции, указанной им Богом. И в то же время весь народ находился в учениках у Бога, заключившего договор с народом. Идеал ученичества — это ученичество между Израилем и Яхве. Любое иное было бы претензией на замещение этого.<sup>1</sup> Таким образом, Ренгсторф признает ученичество «софистического», «раввинистического», «яхвического» типов, но не более того, поскольку иное в пределах дораввинской Палестины было якобы невозможно, ибо пахло богохульством. Однако Ренгсторф не пожелал учесть ни контекстов ветхозаветных произведений, ни иных, синонимичных

---

еще в нескольких местах Ветхого Завета (см.: Уилкинс М.Дж. Ученики // Иисус и Евангелия. Под ред. Д.Грина, С.Макнайта, Г.Маршалла. М., 2003. С.674; другие авторы насчитывают шесть цитат — см.ниже).

<sup>1</sup> Rengstorf K.H. Mathetes // G.Kittel & H.Ringgren (eds.). Theological Dictionary of the New Testament. Vol.IV. Grand Rapids, 1967. Col.427–431. См. также: Mueller D. Mathetes // Brown C, ed. The New International Dictionary of New Testament Theology, vol.1. Grand Rapids, 1975. P.485; Feuillet A. Disciple // Leon-Dufour X., ed. Dictionary of Biblical Theology. 2d ed. N.Y., 1973. P.125. Более осторожное мнение, хотя принципиально в том же направлении: Meye R. Jesus and the Twelve: Discipleship and Revelation in Mark's Gospel. Grand Rapids, 1968.P.94–95.

более поздним терминам словоупотреблений. Тем более он не стал вникать в описания личных взаимоотношений отдельных персонажей Ветхого Завета, на основе которых можно реконструировать принципиально важные стороны института ученичества в ветхозаветные времена. Особенно это касается взаимоотношений Илии и Елисея. В ответ на тезисы Ренгсторфа такой видный исследователь раннего иудаизма как М.Хенгель уделил большое внимание Илии и Елисею в самом начале своей монографии об Иисусе и его учениках, показывая ветхозаветную основу новозаветного ученичества. Затем, как одну из первых моделей отношений учителя и ученика, эту пару библейских персонажей специально рассмотрел Р.Хаусман.<sup>1</sup>

Помимо индивидуальных связей конкретных лиц, также имеет смысл реконструировать системы взаимодействия внутри таких групп как пророки, писцы и те, кого называли мудрецами (*hakamim*), поскольку они, с одной стороны, как-то все же показывают отношения во всем обществе, а с другой — становятся в традиции аналогиями, с которыми сопоставляют ученичество междузаветного времени, периода Нового Завета и — в пределах ветхозаветной парадигмы — последующего равинизма.

Эквивалентом греческого *mathetes* являются слова *limmid* и *talmid(h)*, также происходящее от глагола «учить» (*lamadh*; ср.греч.*manthaono*), так что буквальный перевод смысла мог бы звучать как «обученный, обучаемый».<sup>2</sup> В позднем раввинистическом иврите *talmidh* является эквивалентом *mathetes*, хотя в раввинистическом словоупотреблении обычно обозначает

---

<sup>1</sup> Hengel M. *The Charismatic Leader and His Followers*. Tr. By James Greig. N.Y., 1981. P. 16ff. (German ed.1968); Hausmann R.A. *The Function of Elijah as a Model in Luke-Acts*. PhD Diss. University of Chicago, 1975. P.98.

<sup>2</sup> Brown F. & S.R.Driver, and Ch.A.Briggs. *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*. Oxford, 1974. P.541.

«начинающего ученого».<sup>1</sup> В текстах Ветхого Завета, дошедших на иврите, как мы уже отметили, термин *talmidh* встречается только один раз. «И бросили они жребий о чередѣ служения, малый (более молодой) наравне с большим (более старым), учителя наравне с учениками» (1 Пар 25:8).<sup>2</sup> В этом тексте слово применено в бинарной оппозиции с *mebhin* «учитель», чтобы подчеркнуть контраст между учеником и учителем, или мастером и новичком. Причем контекст применения — профессиональные знания, поскольку речь идет о музыкантах. Некоторые горячие головы поспешили объявить о наличии в Иерусалиме профессиональной музыкальной школы, хотя не имеется никаких сведений о том, было ли обучение музыкальное школьного типа, частного ученического или даже семейного, от отцов сыновьям.<sup>3</sup> Важно другое: единственное употребление термина *talmidh* дано в профессиональном, а не общем контексте. Оно имеет в виду образовательный процесс, в принципе обозначая подмастерья, обучающегося своему делу.<sup>4</sup>

От глагола *lamadh* было образовано прилагательное *limmudh*, которое употреблено в Ветхом Завете 6 раз, все употребления целиком и полностью в Книгах Исайи и Иеремии (Ис 8:16/17; 50:4 — дважды; 54:13; Иер 2:24; 13:23). Однако, это слово не имело того более или менее однозначного применения, как *talmidh*, оно не стало обозначать только ученика. У Иеремии *limmud(h)* имеет значение «приученный к, привыкший», в то время как у Исайи и Второисайи (главы начиная с 40й) — более близкое к *mathetes* — «обученный, наученный». Лексикографы интер-

---

<sup>1</sup> Можно, вероятно, даже сказать «молодого начинающего ученого». Aberbach M. The relations between master and disciple in the Talmudic Age // Essays presented to Chief Rabbi Israel Brodie on the occasion of his 70. birthday. 2vols. L., 1966–1967. Vol.1. P.1–24.

<sup>2</sup> Септуагинта: τελεῖων καὶ μανθανόντων; Вульгата: doctus pariter et indoctus.

<sup>3</sup> Keil C.F. & F.Delitzsch. The First Book of Chronicles. Tr. By Andrew Harper. Grand Rapids, 1975. P.272–273.

<sup>4</sup> Wilkins M.J. The concept of Disciple in Matthew's Gospel. Leiden, 1988. P.46.

претируют его у Исайи «обученный, как ученики», «ученик, последователь».<sup>1</sup> Господь говорит пророку о людях как о детях, обученных Им, то есть об «учениках Моих» (Ис 8:16/17). В другом месте говорится о ежедневном восприятии божественных словес наподобие обычного земного ученичества у наставника: «каждое утро Он пробуждает, пробуждает ухо Мое, чтобы Я слушал, подобно учащимся», пророку даются «языки научения», «языки обучающихся /выучившихся», «языки пайдейи» (Синодальный перевод трактует это место не вполне ясно: «язык мудрых»; 50:4). И в последнем случае речь вновь идет об обучении детей человеческих Богом (54:13). Из четырех фрагментов текста Исайи/Второисайи восьмая глава свидетельствует о наличии ученичества в еще допленном палестинском обществе, поскольку относится, по всей видимости, к древнейшему пласту текста, сформулированному еще при жизни Исайи в самом конце VIII в. до н.э. (идея «запечатания» Торы в/среди учениках, как «детях, которых дал Господь»)<sup>2</sup> Это ученичество в общем уже содержало в себе основные признаки, определяющие ученичество как таковое: обучение у наставника, препоручение себя некоей персоне или учению, максимальная вовлеченность в педагогический процесс всей жизни ученика.<sup>3</sup>

М.Уилкинс, рассматривая фигуру ученика в евангелии от Матфея, попутно поднял очень интересный вопрос о необхо-

<sup>1</sup> Brown F. & S.R.Driver, and Ch.A.Briggs. A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament. Oxford, 1974. P.541; Koehler L. & W.Baumgartner, eds. Lexicon in Veteris Testamenti Libros. Vol.1. Leiden, 1951. P.483.

<sup>2</sup> Синодальный перевод дает: «Запечатая откровение при учениках Моих», снимая термин «Тора» и ослабляя идею ученичества. Перевод под ред. Д.Иосифона дает: «Запечатая Тору в среде учеников Моих». Четко воспринимает суть дела Вульгата: «*liga testimonium signa legem in discipulis meis*». Септуагинта переводит Тору как *nomos* и действие по «запечатыванию» рассматривает «среди учеников моих» (*sphragiksomenoi tov nomon tou me mathein*).

<sup>3</sup> Wilkins M.J. The Concept of Disciple in Matthew's Gospel As Reflected in the Use of the Term Mathetes. Leiden, 1988. P.52.

димости реконструкции систем передачи профессиональных знаний в среде тех или иных специализированных групп в ветхозаветном обществе. Особо выделяются, конечно, в источниках такие группы как жрецы, судьи, писцы; отдельно может быть образована группа пророков, хотя ученичество у пророков носило особый характер. Можно или нельзя называть его ученичеством? Попробуем от контент-анализа библейской терминологии и рассмотрения контекста ее употребления перейти к анализу ситуаций и эпизодов, в которых могли встречаться ситуации более или менее регулярного наставления и научения. В случае с фигурами пророков такой подход, как нам кажется, будет вполне оправдан.

Хотя пророки, конечно, были «специфическими персонажами», но их среда с точки зрения прослеживания типологии ученичества не менее интересна, чем любая другая. В Первой Книге Царств рассказывается о группе или «компании» пророков, над которыми командовал Самуил в качестве их наставника (1 Цар 10:5–10; 19:20–24), «заражая» их пророческим духом. Слуги царя Саула, посланные за Давидом, сопровождающим Самуила в качестве младшего члена этой группы пророков, не смогли выполнить поручение, поскольку тоже стали пророчествовать и присоединились к последователям Самуила, поскольку «Дух Божий сошел на слуг Саула». Мнений по поводу данных фрагментов много: от подчеркивания экстатического характера этого «сообщества»<sup>1</sup> до представления его в качестве степенной школы для пророков<sup>2</sup>, обучающихся не только экспрессии экстаза, но и экспрессии разумной речи.<sup>3</sup> Рассматривая Самуила

---

<sup>1</sup> Lindblom J. Prophecy in Ancient Israel. Oxford, 1962. P.69–70.

<sup>2</sup> Freeman H.E. An Introduction to the Old Testament Prophets. Chicago, 1968. P.33–34.

<sup>3</sup> Porter J.R. The Origins of Prophecy in Israel // Coggins, R. & A.Phillips, and M.Knibb, eds. Israel's Prophetic Tradition: Essays in Honour of Peter R. Ackroyd. Cambridge: CUP, 1982. P.23–24.

учителем, иногда делают легкое изменение угла зрения и смотрят на него как на «школьного наставника» или даже «руководителя школы». И вот уже у нас пророческая школа с четкой организационной структурой, даже школьным зданием. Такого рода соображения опираются на один термин, который появляется в единственном месте Ветхого Завета (1 Цар 19:18–20:1) — *nawoth* (*nahioth*), «наваф» русского Синодального перевода. В результате многочисленных споров выяснилось, что это все-таки не школьное помещение (школа в Неби-Самвиль, *Nabi Samwill*), а пространство в лагере кочевников, локус.<sup>1</sup> Отсюда следует, что вероятнее всего группа пророчествующих находилась вне города, в лагерях пастухов. Самуил вполне мог быть наставником, учителем, но он, скорее всего, не был *школьным* учителем. Тем более, что его функция возникла не планомерно, а внезапно, когда он был призван Богом в кризисный период для своего народа. Руководимые им иные пророки нигде не описываются как ученики, подмастерья, слуги, но — как «группа» или «сообщество» (*chebhel; lahaqath*), то есть как некое единое целое «следующих» Богу. Учительство Самуила не было ученичеством инструкторского, цехового, тренировочного типа. Группа пророков воспитывалась Богом, с Его помощью они постигали нужду народа в пророческой активности. Призванные, они уже были пророками и потому относились к Самуилу как к «наставнику-консультанту» и как к их предводителю. Он был авторитетный ментор, который руководил другими. Такой тип взаимоотношений назовем «менторским ученичеством».

Библейский текст рассказывает, что спустя два столетия на смену окружавшей Самуила «группе/сообществу пророков» приходит во времена Илии и Елисея группа «сыновей пророков» (*bene hannebhaim*).<sup>2</sup> Сведения о них вновь ограничены от-

---

<sup>1</sup> McCarter, P.Kyle, Jr. I Samuel. N.Y., 1968 (Anchor Bible, 8). P.388–329.

<sup>2</sup> Иногда, к сожалению, не делают различий между двумя этими разными обозначениями членов групп, центрировавшихся, с одной стороны,

дельными ветхозаветными книгами — на этот раз, Третьей и Четвертой Книгой Царств (3 Цар 20:35; 4 Цар 2:3, 5, 7, 15; 4:1, 38; 5:22; 6:1; 9:1). Словоупотребление «сыновья пророков» в основном связано с деятельностью Елисея в северном из двух палестинских государств, на которые разделилось прежде единое при Сауле-Соломоне царство. Термин *ben* («сын») означал в семитских языках не только физическую связь, но прежде всего членство в той или иной социальной или профессиональной группе, либо принадлежность к тому или иному типу этических и моральных стандартов.

Полагают, что Елисей жил во второй половине IX века до н.э. В итоговой библейской версии пророк Илия призвал его, сына богатого земле- и скотовладельца, к служению в числе своих учеников, которых называли «сыновьями пророков».<sup>1</sup> Сюжет об Илии и Елисее рассматривается в Третьей и Четвертой Книге Царств, излагавших события 960-е гг. до н.э.— 561 г. до н.э. и составленных в конце VII — VI вв. до н.э. Бог, явившийся Илии, среди повелений о возведении царей на престолы Сирии и Израиля, что также предстояло сделать Илии, помещает и другую инструкцию: «Елисея же, сына Сафатова, из Авел-Мехолы, помажь в пророки вместо себя» (3 Цар 19:16). Исполняя завет, Илия призывает Елисея: «Нашел Елисея, сына Сафатова, когда он орал; двенадцать пар было у него, и сам он был при двенадцатой. Илия, проходя мимо него, бросил в него милоть свою» (3 Цар 19:19). Милотью называлось верхнее одеяние из козьей шерсти, свидетельствующее о высоком статусе и правах его владельца, связанное магическими узами с его личностью. Милоть Илии обладала чудодейственными свойствами (4 Цар

---

вокруг Самуила, а с другой,— вокруг Елисея. См. примеры такого подхода: Lindblom J. *Prophecy in Ancient Israel*. Oxford, 1962. P.69–70; Koch K. *The Prophets. Vol.1: The Assyrian Period*. Tr. By M.Kohl. Philadelphia, 1983. P.24–25.

<sup>1</sup> Mehling M., hrsg. *Knaurs grosser Bibelfuehrer*. Muenchen, 1985. S.146–147.

2:8). Дотрагиваясь до Елисея милотью, Илия приобрел на него некоторое право. Елисей не смог уклониться. Это привело к отказу от прежнего занятия и образа жизни: “И оставил волов, и побежал за Илиею... и стал служить ему” (3 Цар 19: 20–21). Став после вознесения Илии пророком, Елисей обрел во владение чудодейственную милоть Илии, ту, посредством которой был призван на ученическое служение (4 Цар 2:13).

Некоторые исследователи прослеживают аналогию служению Елисея в предшествующем служении Иисуса Навина, которого Бог заповедал Моисею объявить своим преемником и научить всему.<sup>1</sup> Они опираются прежде всего на следующий отрывок из библейской книги “Числа”: “И сказал Господь Моисею: возьми себе Иисуса, сына Навина, человека, в котором есть Дух, и возложи на него руку твою, и поставь его пред Елеазаром священником и пред всем обществом, и дай ему наставление пред глазами их, и дай ему от славы твоей, чтобы слушало его все общество сынов Израилевых” (Чис 27:18–20). Иисус Навин назван “служителем” (*parestekos, minister*, «предстоявый» церковнославянского перевода) Моисея (Исх 24:13; 33:11; Чис 11:28; Нав 1:1; ср. с неким «отроком» *paidos, puer*, служителем при Илие: 3 Цар 18:43). Следуя везде за Моисеем, он в конце концов принимает его служение и может даже говорить от имени самого Бога, поскольку Моисей был слугою Яхве (Нав 24:2). Ветхий Завет рисует фигуру подобную Моисею, действующую как он, которой следовало подчиняться также как Моисею и которая провозглашает моисеев закон как руководство народу Израиля и залог его благополучия и успеха (Нав 23:6). Некоторые источники

---

<sup>1</sup> Carroll R.P. The Elijah-Elisha Sagas: Some Remarks on Prophetic Succession in Ancient Israel // *Vetus Testamentum*, 19, 1969. P. 400–415; Schaefer-Lichtenberger C. “Josua” und “Elischa” — eine biblische Argumentation zur Begründung der Autoritaet und Legitimitaet des Nachfolgers // *ZAW*, 101, 1989. S. 198–222; Дворкин И. Библейское повествование об учениках и учителях // *Еврейское образование*, 1, 2000. С.93–130; etc.



развили все это в образ Иисуса Навина как ученика Моисеева.<sup>1</sup> Прежде всего, в “Иудейских древностях” историка I в.н.э. Иосифа Флавия мы встречаем: “при Моисее и ученике его (mathetes) Иисусе” (6:84), в другом месте того же сочинения Моисей назван наставником Иисуса Навина в вопросах благочестия (3.49).<sup>2</sup> М.В.Вогман реконструировал концепцию Моисея-учителя в корпусе такого автора эпохи позднего эллинизма как Филон Александрийский (ок.25 до н.э.— ок. 50).<sup>3</sup> Впоследствии такой позиции придерживались различные таннаи-комментаторы Пятикнижия, работавшие в I- начале III вв.<sup>4</sup>

Как Моисей делегирует свою сакральную и светскую «учительскую власть» наставника в Торе — Иисусу Навину, так Илия передает Елисею обязанность и привилегию своего пророческого служения. Передача осуществляется в результате обретения Елисеем милоти Илии после его вознесения. С ее помощью Елисей был призван к следованию и служению самим Илией. Ученическое преемство в глазах аудитории в данном

---

<sup>1</sup> О фигуре Моисея как предельного педагогического авторитета («Всё, что говорит ученик перед своим учителем, уже было получено Моше на горе Синайстей») см.: Вогман М.В. Моисей, Учитель наш, в литературе ХаЗаЛь: демифологизация или ремифологизация? // История — Миф — Фольклор в еврейской и славянской культурной традиции. М., Сэфер, 2009. С.44–51.

<sup>2</sup> Обсужение темы изображения Иисуса Навина у Иосифа Флавия можно найти в работе Л.Фельдмана: Feldman L.H. Josephus's Portrait of Joshua // HTR, 82, 1989. P. 351–376.

<sup>3</sup> В частности, Вогман показывает конструирование образа Моисея как необходимого педагога-посредника в научении народа истинному Закону, как помощника в самообразовании каждого носителя традиции. Моисей одновременно и первый ученик, получивший от Бога знание ремесел (Вогман М.В. Моисей, Учитель наш, в литературе ХаЗаЛь: демифологизация или ремифологизация? // История — Миф — Фольклор в еврейской и славянской культурной традиции. М., Сэфер, 2009. С.44–51).

<sup>4</sup> Sifre Num 27:18, 23; Sifre Deut 31:14; Sifre Zut. 27:18f; Deut.Rab. 11:10. См.: Lohse E. Die Ordination im Späetjudentum und im Neuen Testament. Goettingen, 1951. S.25–27. Характеристику таннаев см.: Штайнзальц А. Введение в изучение Талмуда. Иерусалим-М., 1993.

случае осуществляется не только посредством следования Елисея за наставником Илией и обучения в процессе этого следования, но и посредством наблюдения Елисеем сверхъестественных божественных действий (вознесение Илии) и вступления Елисеем во владение особыми вещами учителя-пророка.

Б.Ланг утверждал, что отношения Илии и Елисея имели педагогический характер, что тексты Ветхого Завета подразумевают “новобранца, возведенного главой школы в ранг учеников наложением на него своего одеяния”<sup>1</sup>. Принять такую мысль полностью, увы, мешает тот факт, что нигде все же не сказано, что Илия ввел Елисея в более широкий круг учеников школы. Наоборот, Елисей входит с наставником в персональный контакт. Илия нигде не назван “учителем” Елисея. Строго говоря, отношения между Илией и Елисеем не определяются в Библии как отношения “учитель-ученик”. Однако, институт следования, служения и преемства, характерный впоследствии и для учеников Иисуса, здесь, в истории с Илией и Елисеем, уже присутствует.

В эпизоде вознесения Илии Елисей называет его “отец мой” (*abi*, в Септуагинте и Вульгате *pater, pater mi*; 4 Цар 2:12). Термин “отец/*ab*” имел для древних израильтян вполне определенные дидактические нюансы. На всем пространстве Ветхого Завета (1212 употреблений) отец есть также и учитель (Исх 10:2; 12:26сл.; 13:8, 14; Втор 4:9сл.; 6:7, 20сл.; 11:18сл.; 32:7, 46; Нав 4:21сл.; Суд 6:13; Пс 43:2; 77:3–6). Слово “отец” применяется и к другим не физическим отцам, но действующим в качестве учителей или советников (Быт 45:8; Суд 17:10; 18:19). Л.Дюрр, Б.Ланг и Х.Рюгер считают, что частые упоминания в Притчах фигуры отца, назидającego своего сына (1:8, 10, 15; 2:1; 3:1, 11, 21; 4:1–4, 10, 20; 5:1, 7, 20; etc.), имели не прямой смысл, но составителями ветхозаветных текстов понимались исключительно в смысле метафоры: отец, назидающий сына, тождествен

---

<sup>1</sup> Lang B. *Monotheism and the Prophetic Minority. An Essay in Biblical History and Sociology*. Sheffield, 1983. P. 95.

учителю, наставляющему своего ученика.<sup>1</sup> В таком контексте становится понятен и двойной возглас Елисея, терявшего Илию («отец мой, отец мой»). Впоследствии отношения между Илией и Елисеем станут для последнего моделью его взаимоотношений со своими учениками. Может быть, именно поэтому Елисей не стал создавать подобие писцовой или иной школы. Его отношения с учениками базировались, с его стороны, на модели ученичества, введенной Илией с его призывом к ученическому (по) следованию как основе для осуществления пророческой деятельности.<sup>2</sup> Однако, сами ученики не обращаются к нему, как к отцу (*habh, ab [ba], pater*).<sup>3</sup> Вероятно, близкие отношения с Илией не смогли распространиться в полном объеме на последующие поколения. Прежде всего, кружок вокруг Елисея не возник путем «призыва» к учению-служению, как это сделал Илия с Елисеем. Наоборот, Елисей не призвал тех, кто никогда раньше не сталкивались с учителями-пророками, но использовал уже существовавшую группу (см. 3 Цар 20:35), заняв в ней учительское место. По тексту из Четвертой Книги Царств «И вышли сыны пророков, которые в Вефиле, к Елисею и сказали ему: знаешь ли, что сегодня Господь вознесет господина твоего над главою твоею? Он сказал: я также знаю, молчите» (2:3) ста-

---

<sup>1</sup> Dürr L. *Das Erziehungswesen im Alten Testament und im antiken Orient*. Leipzig, 1932. S. 107; Lang B. *Schule und Unterricht im alten Israel* // Gilbert M., ed. *La Sagesse de l'Ancien Testament*. Leuven, 1979. S. 186–201; Rueger H.P. *Oral Tradition in the Old Testament* // Wansbrough H., ed. *Jesus and the Oral Gospel Tradition*. Sheffield, 1991. P. 107–120.

<sup>2</sup> Л.Гоппельт назвал это «новой формой следования», но не стал развивать свою мысль дальше. В основном, тематика «следования за» учителем разрабатывается в историографии применительно к призыву Иисуса, обращенному к будущим апостолам, стать его учениками и в прямой смысле «последователями», то есть сопровождающими его в учительской, проповеднической деятельности. Goppelt L. *Theology of the New Testament*. Vol.1. Tr. By J.A.Alsup. Ed. by J.Roloff. Grand Rapids, 1981. P.209 & note 6.

<sup>3</sup> Porter J.R. *The Origins of Prophecy in Israel* // Coggins R., A.Phillips, and M.Knibb, eds. *Israel's Prophetic Tradition: Essays in Honour of Peter R.Ackroyd*. Cambridge, 1982. P.19–20.

новится ясно, что сыновья пророков на тот момент — близкой смерти Илии — по-видимому, еще не рассматривают Елисея как «своего учителя». На этом основании М.Улкинс решается делать вывод, что они и далее лишь уважали Елисея, выполняя его указания, но не рассматривали себя наставляемыми подмастерьями Елисея.<sup>1</sup>

Внеканонические тексты рубежа эр и далее, упоминавшие Илию и Елисея, усилили понимание их как учителя и ученика, не акцентированное в древних слоях библейских книг. Иосиф Флавий (ок.37-ок.100) в “Иудейских древностях” назвал Елисея “учеником и слугой (kai mathetes kai diakonos)” пророка (8.354). И еще в двух других местах он называет Елисея “учеником” (mathetes) Илии (9. 28, 33). В раввинских комментариях на Четвертую Книгу Царств возглас Елисея “отец мой” заменен на “учитель” (Tg. Neb. 2 Kgs 2:12). В раввинистической литературе I–V вв. Илию и Елисея вообще часто приводили как пример отношений между учителем и учеником.<sup>2</sup>

Как мы уже упомянули выше, отдельная проблема — отношения Елисея с теми, кто в Библии назван “сыновьями пророков” (3 Цар 20:35; 4 Цар 2:3, 5, 15; 4:1, 38; 5:22; 6:1; 9:1; Ам 7:14). Лишь 3 Цар 20:35 и Ам 7:14 упоминают их вне прямой связи с Елисеем, в Книге пророка Амоса термин вообще применен не в служебном значении, поскольку там говорится в единственном числе о самом Амосе в том смысле, что он не наследовал звание пророка от отца своего, а стал таковым самостоятельно. Елисей выступал лидером «сыновей пророков» и, возможно, их наставником. В 4 Цар 4:38 и 6:1 сыны пророков сидят перед Елисеем, живут при нем. По мнению С.Бирского, это напоминает

---

<sup>1</sup> Wilkins M.J. The Concept... P.60.

<sup>2</sup> b.Ber.7b; b.Sanh.68a; Mekilta de-Rabbi Ishmael. Ed. J.Z.Lauterbach. Vol.1. Philadelphia, 1933, 14:152; 177:101. Подробнее см.: Hengel M. The Charismatic Leader and His Followers. Edinburgh, 1981, особ. p.17; Forestell J.T. Targumic Traditions and the New Testament: An Annotated Bibliography with a New Testament Index. Chico, 1979. P.78, note on Mt 23:8–10.

раннюю форму йешивы — школы среднего и высшего уровня в иудаистической педагогической традиции.<sup>1</sup> Дж.Дэвис полагает, что сочетание слов *usb* и *l'pnu* во фразе из 4 Цар 6:1 “место, где мы живем (сидим — так предлагает переводить Дэвис) при тебе” относится скорее к месту наставления, а не к жилому помещению, и потому является косвенным свидетельством наличия идеи управляемой пророком школы.<sup>2</sup> Текст из Исаяи (Ис 8:16) подтверждает, как ему представляется, этот тезис, поскольку также показывает знакомство аудитории допленного пророка с идеей учеников в школе, а текст из 1 Пар 25:5–8 свидетельствует о наличии системы отношений учитель-ученик (*mebin* — *talmid*), по крайней мере, в среде обучающихся служить в Храме и “петь пред Господом” “с кимвалами, псалтирями и цитрами”. Возможно, правда, более формальное и “взрослое” толкование “сидения перед” в 4 Цар. Например, перед пророком Иезекиилем располагались “старейшины Иудейские”<sup>3</sup>. Но регулярное проведение времени изо дня в день в таком положении “сидения”, характерное для окружения Елисея, свидетельствует все же о некоторого рода дидактическом процессе научения “сыновей пророков” Елисеем. Их статус “сыновей” как раз соответствует рамкам школьного кружка, в котором наставник имеет титул “отец”. Можно предположить, что собрание знатных лиц вокруг Иезекииля изображено происходившим по аналогии с учебным собранием школы. Иосиф Флавий, как и в случае с самим Елисеем, также усиливает педагогическую составляющую

---

<sup>1</sup> Byrskog S. *Jesus the Only Teacher: Didactic Authority and Transmission in Ancient Israel, Ancient Judaism and the Matthean Community*. Stockholm, 1994. P. 38; ср.: Gevaryahu H.M.I. *Privathaueuser als Versammlungsstaetten von Meister und Juengern* // *Annual of the Swedish Theological Institute*, 12, 1983. S. 5–12. О йешиве в целом см.: Броер М. Средневековая йешива // *Еврейская школа*, 3–4, июль-декабрь 1993. С. 27–38.

<sup>2</sup> Davies G.I. *Were there schools in ancient Israel?* // Day J., et al., eds. *Wisdom in ancient Israel: essays in honour of J.A.Emerton*. Cambridge, 1995. P. 199.

<sup>3</sup> Иез 8:1; 14:1; 20:1; 33:31.

данного нарратива, называя «сыновей пророков» «учениками (mathetai)» Елисея, а про старейшин говоря (и специально переводя термин «старейшины» hazqenim в «ученики»), что они сидят с Елисеем в его доме как ученики, подчеркивая, таким образом, учительско-ученические отношения между Елисеем и окружающими его (Antiq. 9:106; 9:68 — ср. 4 Цар 9:1; 6:32; 4:38). Иосиф Флавий подчеркивал постоянную окруженность Елисея учениками: «Сидя в это время у себя дома в кругу учеников своих, пророк объявил последним, что Иорам, сын убийцы, послал к нему человека с поручением отрубить ему, Елисею, голову. «Вы же,— продолжал он,— когда придет этот посланец, загородите ему дорогу и удержите его от того, чтобы он вошел в дом, потому что вслед за этим посланцем придет ко мне сам царь, который тем временем успеет изменить свое первоначальное решение». Когда прибыл человек, получивший от царя приказание убить Елисея, ученики в точности исполнили то, что велел им их наставник». В раввинистической традиции Елисей представлял даже основателем и/или руководителем школы.<sup>1</sup> Так это или нет, по крайней мере, очень важно, что данная организация жизни «сыновей пророков» уже шире того их «кризисного функционала», который имеет сходство с «группой» Самуила. Если Самуил и его последователи есть явление, по мысли составителей и компиляторов библейского нарратива, посланное Богом во время кризиса в обществе и только ради него, то кружок Елисея показан связанным не только с такой же целью «экстренной помощи», но и с идеей «профилактики» на будущее, для чего нужна некоторая «усидчивость» и систематичность учительства Елисея и ученичества окружавших его «сыновей пророков». Произошла известная профессионализация менторского ученичества в глазах библейских нарраторов, превратившая членов «группы» в «сыновей», то есть истинно

---

<sup>1</sup> Tanna Debe Eliyyahu. The Lore of the School of Elijah. Tr. from the Hebrew by W.G. Braude & I.J. Kapstein. Philadelphia, 1981.

учеников, последователей. Мы можем говорить, вероятно, и о развитии концепции учительства/ученичества в процесс накопления текстов Писания. Нельзя, правда, к сожалению, делать вывод о преемственности между Самуилом и Елисеем с точки зрения развития способов организации тех, кто рассматривал их учителями, как это иногда делается на основе только данных об увеличении численности «сыновей пророков» по сравнению с «сообществом» пророчествующих, сложившимся вокруг Самуила.<sup>1</sup> «Сыновей пророков», центрирующихся вокруг Илии и Елисея, иногда предпочитают называть, скорее, их «ассистентами» в «доведении до сведения народа в нужное время воли Бога», как это делает Э.Юнг.<sup>2</sup> Но он же говорит, что «ассистентство» и «ученичество» в высоком смысле этого слова (discipleship) в те времена практически смыкались. Выражение «сыновья» как раз, по его мнению, и подчеркивает утверждение системы ученичества, поскольку маркирует их зависимость от великих пророков-наставников как от отцов.<sup>3</sup> «Сдвиг» между

<sup>1</sup> Freeman H.E. An Introduction to the Old Testament Prophets. Chicago, 1968. P.31.

<sup>2</sup> Young E.J. My Servants the Prophets. Grand Rapid, 1955. P.94. Р.Уилсон называет их «группой поддержки» Елисея (Wilson R.R. Prophecy and Society in Ancient Israel. Philadelphia, 1984). Но он же говорит и о том, что, по его мнению, это была маргинальная в отношении всего остального общества группа, располагавшаяся даже нередко и территориально на статусной периферии. Если это так, то ученичество у пророков (берем для обобщения модель Елисея) можно назвать примером «исключительного ученичества» или «экстраординарного ученичества», то есть представляющего для общественных структур своего времени все же в некотором роде исключение, нежели правило.

<sup>3</sup> Ibid. P.92–94. Иосиф Флавий даже маркирует отношения царя и Елисея как сына и отца, имея в виду ученика и учителя, слабого и защищающего: «Когда около этого времени успевший уже сильно состариться пророк Елисей впал в болезнь, царь израильский приехал к нему в гости. Найдя старика уже при последнем издыхании, царь начал в присутствии его горько плакать и рыдать, называя его своим отцом и защитой своею, потому что, благодаря Елисею, ему, царю, никогда не приходилось прибегать к оружию против врагов, но он всегда, по его предсказаниям, без боя побеждал своих неприятелей» (Иудейские древности, кн.9, гл. 8).

Самуилом и Елисеем показывает большую отделенность духовно-религиозного ученичества от других практик, связанных с религиозным опытом, но различия выступают количественными, не качественными.

Другим образцом ветхозаветного учительства был пророк второй половины VIII в. до н.э. Исайя и его окружение. Предполагают, что Исайя принадлежал к высшей иерусалимской аристократии, к весьма образованным кругам. Посредством видения он призван к пророчеству от профессии писца, книжника, знакомого с “литературой премудрости”.<sup>1</sup> В библейской “Книге Пророка Исайи”, которая делится на три части в зависимости от времени, обстоятельств, составителей (главы 1–39, 40–55, 56–66), обозначение Исайи как пророка встречается лишь в 37-й главе, хотя уже в 8-й сказано, что он был женат на “пророчице”. В фигуре Исайи воплощалась общая идея о пророке, сохранившем наставническую роль книжника. Однако, в самом древнем ядре ветхозаветного текста об Исае все же еще нет ни одного персонажа, который бы был назван “учеником Исайи”. В последующих за основным ядром дополнениях к Книге пророка Исайи усилена тема наставничества и учительства Бога, осуществляемого через уста пророка (Ис 51:4, 13). Современные библейские комментаторы считают, что не только дополнительные главы 40–55 и 56–66 написаны последователями и идейными «учениками» Исайи VI и V вв. до н.э. соответственно, но и главы 36–39 принадлежат не Исае, а непосредственным его ученикам, равно как и вставки в главах 13–14 и 24–27.<sup>2</sup>

В случае с другим авторитетным пророком — Иеремией — в

---

<sup>1</sup> Vermeylen J. Le Proto-Isaïe et la sagesse d'Israel // Gilbert M., ed. La Sagesse de l'Ancien Testament. Leuven, 1979. P. 39–58; Davies E.W. Prophecy and Ethics. Isaiah and the Ethical Traditions of Israel. Sheffield, 1981. P. 29–36; Lips H.von. Weisheitliche Traditionen im Neuen Testament. Neukirchen-Vluyn, 1990. S. 70–72; Fichtner J. Jesaja unter den Weisen // Theologische Literaturzeitung, 74, 1949. S. 75–80.

<sup>2</sup> Ключ к пониманию Св. Писания. Брюссель, 1982. С. 174.



литературе уже высказана точка зрения, что поскольку Иеремия происходил из священников, умел писать, то он неизбежно появляется на исторической сцене и как учитель, поскольку священничество (*kohen*) и учительство (*moreh*) в представлениях ветхозаветных авторов соединялось.<sup>1</sup> Об этой возможной тождественности говорится во многих местах библейских текстов (Лев 10:10сл.; 14:57; Втор 17:9–11; 24:8; 31:9–13; 33:10; 4 Цар 17:27; Иез 7:26; 22:26; 44:23сл.; Ос 4:6; Мих 3:11; Авв 2:10–13; Мал 2:7–9; 2 Пар 15:3; 17:7–9; 19:8–10; 35:3; и др.). Правда, Иеремия был призван к пророческому служению в достаточно юном возрасте — 22 года — и не мог, по-видимому, сразу состояться как учитель во всех отношениях.

Судя по тому, что Иеремия никогда не предстает в одиночку, можно говорить о наличии и у него группы последователей. Особенно известен «писец» (*sopher*) Варух (Барух), сын Нирии (Иер 32:12сл., 16; 36:4–32; 43:3, 6; 45:1–5). Он исполнял роль секретаря — писца и чтеца написанных слов пророчеств Иеремии. Вероятно, иногда и проповедовал вместо “начальника” («язык мой — трость писца» Пс 45/44: 2). Известно, что записывал Варух изречения Иеремии в 604 г. до н.э., когда Иеремии было примерно 44 года. Сколько было в это время самому Варуху мы, к сожалению, не знаем. Брата Варуха, Сераию, Иеремия посылает в Вавилон прочесть пророческие речи об этом городе, написанные в тот раз самим Иеремией (Иер 51: 59–64). Связаны с Иеремией были и три сына из знаменитой семьи писцов, чьим отцом был Шафан: Ахикам (Иер 26:24); Елеас, один из посланников Иеремии, доставивший письмо его к переселенцам из Иерусалима на восток (29:3); писец Гемария, в доме которого Варух читал написанный им свиток пророчеств Иеремии и который защищал Иеремию, Варуха и свиток перед царем Иоакимом (Иер 36:1–25).

---

<sup>1</sup> Byrskog S. Op. cit. P. 43.

Несмотря на то, что пророка напрямую не величали учителем и только лжепророка могли назвать “учителем”, добавляя, конечно, приставку “лже”, говоря, что он “обучает лжи”, является “учителем лжи” (см. Ис 9:14–15; Авв 2:18), определенная учительная направленность все же была у ветхозаветных пророков, как мы уже увидели. Они могли осуществлять и осуществляли наставнические функции по отношению к тем, кто следовал за ними. Наставническая активность пророка почему-то не обозначалась как работа “учителя”, хотя Авраама, Исаака, Иакова, Иосифа, Моисея, Иисуса Навина так называли — но, в основном, в текстах и комментариях Устной Торы, апокрифах, других околوبيблейских и позднеэллинистических сочинениях.<sup>1</sup> Несмотря на то, что пророк не ставился в один ряд с учителем и лишь “ложных пророков” называли “ложными учителями”, пророки, как видим, все же могли обучать. Они даже подвергались иногда критике за то, что наставляли не тех, кого следует; бесполезно тратили на недостойных энергию убеждения (Ис 28:7–14).<sup>2</sup> Учительство было заложено в образ самого Бога Яхве, который выступал учеником по отношению к Торе и учителем по отношению к людям, а пророки помогали ему в этом (Ис 2:3; 8:16; 28:26; 30:20; 48:17; 50:4; 51:4; 54:13).<sup>3</sup> Даже

---

<sup>1</sup> См.: Rothstein D. Joseph as Pedagogue: Biblical Precedents for the Depiction of Joseph in Aramaic Levi // *Journal for the Study of the Pseudepigrapha*, 14.3, 2005. P.223–229; Koskeniemi E. “Moses a Well-Educated Man”: A Look at the Educational Idea in Early Judaism // *Journal for the Study of the Pseudepigrapha*, 17.4, 2008. P.281–296.

<sup>2</sup> Driver G.R. “Another Little Drink” — Isaiah 28: 1–22 // Ackroyd P.R. et al., eds. *Words and Meanings*. FS D.W. Thoas. Cambridge, 1968. P. 53–57; Görg M. Jesaja als Kinderlehrer? Beobachtungen zur Sprache und Semantik in Jes 28,10 (13) // *Biblische Notizen*, 29, 1985. S. 12–16.

<sup>3</sup> См.: Schawe E. Gott als Lehrer im Alten Testament. Eine semantisch-theologische Studie. Fribourg, 1979. S. 63–69, 134–137. По поводу привязки в Ис 8:16 “учеников моих” к “ученикам Бога” или к “ученикам и детям (возможно, в прямом и переносном смыслах) Исайи” существует оживленная полемика: Jones D. The Tradition of the Oracles of Isaiah of Jerusalem // *ZAW*, 67, 1955. S. 226–246; Eaton J.H. The Origin of the Book of Isaiah // *Vetus*

если не называть пророка в строгом смысле слова *moreh*, все равно окружающие его люди выступали своего рода учениками, получающими через пророка божественное назидание. Об этом свидетельствует множественная форма глаголов и обращений, предполагающая существование определенных более или менее устойчивых групп слушателей вокруг пророков (Ис 40:1сл. и др.). Таким образом, пророки все же передавали (сообщали) учение.<sup>1</sup> Это отнюдь не противоречило идее о том, что учение приходит от Яхве.<sup>2</sup> “Закон Бога нашего” являлся через назидательные речения пророка (Ис 1:10). Ученики Бога были до известной степени учениками пророков, их “сыновьями” (в метафорическом смысле ученичества как сыновства), а затем «учениками мудрецов».<sup>3</sup> Подобное “двойное ученичество” впоследствии «разрешилось» в христианстве через слияние двух фигур — Бога и земного наставника в одном Богочеловеке — Учителе Жизни, Сыне Человеческом. Такая ситуация была уникальна для христианства. Вероятно, она определила своео-

---

Testamentum, 9, 1959. P. 138–157; Lindblom J. Prophecy in Ancient Israel. Oxford, 1962. P. 160f.; Gevanyahu H.M.I. The School of Isaiah. Biography and Transmission in the Book of Isaiah // The Jewish Bible Quarterly, 18, 1989–1990. P. 62–68; Widengren G. Literary and Psychological Aspects of the Hebrew Prophets. Uppsala, 1948. P. 69f.; Withley C.F. The Language and Exegesis of Isaiah 8:16–23 // ZAW, 90, 1978. S. 28–43; Irvine S.A. Isaiah, Ahaz, and the Syro-Ephraimitic Crisis. Atlanta, 1990. P. 207f.; Fohrer G. Studien zur alttestamentlichen Prophetie (1949–1965). B., 1967. S. 142. Нередко подчеркивают непосредственную связь императивных глагольных форм Ис 8:16 и глагольных форм Ис 8:17 и делают отсюда вывод о том, что в 8:16 идет речь об Исае (Rignell L.G. Das Orakel “Maher-salal Has bas” Jesaja 8 // Studia theologica, 10, 1956. S. 40–52). Таким образом, действие пророка становится не передающим Богово назидание, а напрямую учительствующим.

<sup>1</sup> Ср.: Oestborn G. Tora in the Old Testament. A Semantic Study. Lund, 1945. P. 127–168.

<sup>2</sup> Ср.: Jensen J. The Use of Tora by Isaiah. His Debate with the Wisdom Tradition. Washington, 1973. P.18–27, 58–121.

<sup>3</sup> Ковельман А.Б., Гершович У. Молодые священники и ученики мудрецов (Бавли Назир и Тамид) // Диалог поколений в славянской и еврейской культурной традиции. Сб.ст.под ред.О.В.Беловой. М., 2010. С.9–18.

бразие всей концепции ученичества как подражания Христу и следования Ему, активно разрабатывавшейся в христианской педагогике. Библейскому идеалу учителя были равно чужды современные представления о нем как об инструкторе в технических навыках, как хозяине и передатчике информации, как гиде и тренере в ментальной дисциплине и научно-техническом исследовании. С библейской точки зрения, учитель призван Богом помогать людям в понимании смысла жизни в центрированном на Бога мире и служить им гидом в нахождении собственной «размерности», во встрече с божественной волей и в исполнении ее полной мерой своих сил и своей данной Богом природы<sup>1</sup>.

Не избежал наставнического ореола также Иезекииль (ок.622-ок.571 гг. до н.э.), третий из так называемых великих пророков (Исаия, Иеремия, Иезекииль).<sup>2</sup> Он также происходил из священнической среды. С известной долей вероятности можно предположить, что его роль как «пророка из священников» была не только просвещать, предупреждать, интерпретировать, но и — назидать, учить.<sup>3</sup> Однако, в случае с Иезекиилем

---

<sup>1</sup> См. обсуждение понятий Rengstorf K.H. Didasko, didaskalos, nomodidaskalos, kalodidaskalos, pseudodidaskalos, didaskalia, heterodidaskaleo, didahe, didaktos, didaktikos // Kittel G., hrsg. Theologische Wörterbuch zum Neuen Testament. 2.Band. Stuttgart, 1935. S. 138–167.

<sup>2</sup> Отдельной темой для разговора можно было бы считать рассмотрение того, насколько фигура ветхозаветного пророка, кем бы он ни был персонально, вообще требует вокруг себя группу последователей-учеников. Вполне правдоподобно, что без такой группы пророк как бы и не может состояться как пророк. То есть: чтобы быть пророком, нужно ли иметь постоянный круг слушателей и адептов?

<sup>3</sup> См.: Simian-Yofre H. Wächter, Lehrer oder Interpret? Zum theologischen Hintergrund von Ez 33, 7–9 // Ruppert L., et al., hrsg. Kündler des Wortes. Beiträge zur Theologie der Propheten. FS J.Schreiner. Würzburg, 1982. S. 151–162; Zuck R.B. Hebrew Words for “Teach” // Bibliotheca Sacra, 121, 1964. P. 228–235; Cody A. A History of Old Testament Priesthood. Rome, 1969. P. 118f.; Zimmerli W. Ezechiel. A Commentary on the Book of the Prophet Ezekiel. Vol. 1. Philadelphia, 1979. P. 71; Zimmerli W. Studien zur alttestamentlichen Theologie und Prophetie. Gesammelte Aufsätze. Bd.2. München, 1974. S. 169; etc.

мы встречаем первые сведения о кризисе экстраординарного типа ученичества, когда система духовного наставничества, почитания разрушается критикой учеников в адрес учителя. Изначально самостоятельные, но почитающие Елисея «сыновья пророков», «сыны народа», — при Иезекииле продолжают увлекаться ложной самостоятельностью, но уже без должного уважения к учителю. В уста Бога вложены обращенные к пророку слова, ободряющие наставника в неудаче его: «И они (сыны народа твоего) приходят к тебе, как на народное сходбище, и садится пред лицом твоим народ Мой, и слушают слова твои, но не исполняют их; ибо они в устах своих делают из этого забаву, сердце их увлекается за корыстью их. И вот, ты для них — как забавный певец с приятным голосом и хорошо играющий: они слушают слова твои, но не исполняют их. Но когда сбудется, — вот, уже и сбывается, — тогда узнают, что среди них был пророк» (Иез 33:31–33). К сожалению, у нас нет данных, чтобы проследить, чем конкретно закончился этот один из первых в мировой истории «кризисов ученичества», но впоследствии традиции духовного назидания кругу учеников пришлось возобновляться. В этом *renovatio* огромную роль сыграл автор (или переводчик) более поздней «Книги Премудрости Иисуса, сына Сирахова», одной из наиболее педагогических книг Библии (начало II в. до н.э.). На протяжении всего текста он называет свою аудиторию «детьми», а в конце сочинения призывает всех «не-наученных» в свой «дом учения/наставления (*beth ha-midrash, domus disciplinae*)» (Сир 51:23). Термин «дети (сыновья)» применяется им как вообще к молодым людям, вступающим на путь познания мудрости, так и с целью призыва «школяров» ко вниманию. Последний вариант весьма часто использовался в «литературе премудрости» как дидактический прием.

С «Книгой Премудрости Иисуса, сына Сирахова» связаны еще две важные и существенные при рассмотрении феномена ученичества темы. Во-первых, профессиональное, прежде

всего писцовое обучение; автор текста стремится поднять авторитет писца на высочайший уровень (Сир 38: 24–39: 11). И во-вторых, обучение в пределах домохозяйства, хотя в этом тексте впервые встречается понятие отдельного места обучения (*beth ha-midrash*; Сир 51:23), трактуемое и как метафора, ставшая лишь потом, в I в. до н.э. — I в. н.э. термином, и уже как обозначение идеи реальной школы при частном доме. Эти темы могли вполне естественным образом пересекаться и взаимонаслаиваться в тех случаях, когда, например, культуре письменного слова обучал сына его физический отец, то есть когда занятие писца передавалось по наследству. По-видимому, можно говорить о неразделенности двух педагогических парадигм — семейной и ученической, о чем-то вроде «профессионального ученичества внутри семьи». Первые «корпорации» *sopherim* («писцов»), вероятно, и возникали в пределах семьи, были «семейными гильдиями» писцов. Высказывается время от времени предположение о том, что священников (кохенов) и левитов начали в ранние ветхозаветные времена готовить также именно в таких семьях, где домашнее и профессионально-ученическое обучение не были разделены.<sup>1</sup> В древней Палестине семья долго оставалась одновременно и средой функционирования ученичества, не выделяла его из себя. Не только общемировоззренческое, но и профессиональное обучение, по крайней мере, в своем базовом цикле, проходило в семье. Только на относительно короткий период для завершения образования ребенка могли послать на выучку в сфере «специализации» к какому-то наставнику вне семьи (но и в этом случае тот часто оказывался дальним родичем).<sup>2</sup> Профессиональные союзы-корпорации

---

<sup>1</sup> Hengel M. *Judaism and Hellenism. Studies in their Encounter in Palestine during the Early Hellenistic Period.* Vol.1: Text. Vol.2: Notes and Bibliography. L., 1974. Vol.1. P.78; Vol.2. P.53 n.159; Myers J.M. *1 Chronicles.* 2d ed. Garden City, 1974 (Anchor Bible, 12). P.16; Wilkins M.J. *The Concept of Disciple in Matthew's Gospel As Reflected in the Use of the Term Mathetes.* Leiden, 1988. P.61.

<sup>2</sup> Например, писцу следовало знать формы писем и административных

опирались на семейные связи, и в этом не было противоречия. В отличие от семей свободных граждан античных полисов семьи жителей Палестины представляли собой также и учебную среду, которую условно можно было бы даже назвать «микрошколой», образовывавшей «всего человека».<sup>1</sup> Обучение канону перестало быть технически сверхсложным делом, каким оно было в Египте и Месопотамии, поскольку произошел переход от иероглифической и клинописной формы записей, весьма усложненной и требующей тщательного, детального и долгого обучения, — к алфавитной, позволившей преодолевать первую ступень обучения (от неграмотности к умению читать, писать и считать) быстрее и легче. Возникла сама возможность обучать детей письменной культуре дома. Эта возможность совпала в Палестине со сформулированным императивом обучать каждого человека нового поколения Торе (Законоучению). Уже такой ранний текст как Книга Судей свидетельствует о грамотности юных горожан, могущих писать, и даже, по-видимому, царей, могущих прочесть написанное: «И захватил [Гедеон] юношу из жителей Сокхофа и выпросил у него; и он написал ему князей и старейшин Сокхофских семьдесят семь человек» (Суд 8: 14).

Взрослые брали на себя обязанности не только обучить ребенка Торе, что составляло их религиозный долг, но и научить его ремеслу. Наличие больших родственных групп, занимающихся одним делом, зафиксировано в Первой Книге Паралипоменон: «семейства выделявавших виссон», горшечники и др. (1 Пар 4: 21, 23). Можно предположить, что семья писца Шафана была таким же примером наследования занятий, поскольку его внук продолжал входить полноправным членом в их общество наравне с другими родичами Шафана (4 Цар 22:3; Иер 36: 11,

---

текстов, договоров купли-продажи, брачных контрактов, разводных, налоговых и судебных документов.

<sup>1</sup> Demsky A. Education (Jewish) in the Biblical Period // *Encyclopaedia Judaica*, 6. Jerusalem, 1971. Cols.382–398.

12, 20–21; 40: 9). Наследственность должностей и занятий порождала естественное отношение к семейной среде как к пространству ученичества.

Вероятно, исходной точкой начала развития внесемейного ученичества в древней Палестине как такового была временное (или постоянное) помещение учеников из других семей в семью наставника.<sup>1</sup> Такая ситуация фактически сложилась с Самуилом, который оказался лучше родных сыновей своего наставника Илия (1 Цар 2). Самуил учился служить Господу и «входил в возраст» при наставнике весьма преклонных лет. Мы вполне можем предположить такую форму организации ученичества, когда ребенок акцептируется семьей жреца, одной из ранних форм интерсубъектного обучения, помимо обучения собственных детей религиозной традиции и наследуемой профессии. Возможно, Первая Книга Царств даже содержит в рассказе о Самуиле идеологический манифест, утверждающий внедрение ненаследственных форм отношений мастер-ученик, поскольку дети Илия в силу преклонности его лет «от рук отбились» и «бесславят Бога», а отданный храму Самуил благочестиво всему следует, всему необходимому учится и все выполняет, как велено Торой, заповедями и учителем. В дальнейшем многие формы ученического обучения еще очень долго продолжали сохранять квазисемейный характер. А в сферу семейного обучения проникали учительско-ученические отношения, к ней непосредственного отношения не имеющие (1 Пар 27: 32). Царских детей могли даже послать воспитываться в другой город, к тамошним наставникам. Конечно, здесь возможно влияние сложной политической игры, но тем не менее сама возможность такого деяния, возможность делегиро-

---

<sup>1</sup> Вообще перемещение детей было в поздней ветхозаветной культуре вполне обычным делом. Даже враги еврейства учитывали данный момент, используя перераспределение детей евреев по нееврейским семьям в качестве действенного способа наказания и борьбы с сопротивлением иудеев власти эллинистических, а потом римских начальников и их представителей.



вания права обучения учителю (учителям), находящимся вне семейного круга, показательна (4 Цар 10: 1 и сл.).

Левиты (жреческий род) и писцы находились в очень тесном контакте, возможно, даже левиты исполняли и функции писцов, ведь они были хранителями традиции, в том числе и норм общежития. Царю предписывается черпать необходимое ему для отправления правосудия рукописное знание в закромах левитов: «Когда он сядет на престоле царства своего, должен списать для себя список закона сего с книги, находящейся у священников левитов» (Втор 17: 18). В.Айхродт предполагает, что в некоторые периоды (в частности, во времена царя Иосии) писцовая служба была привилегией левитов: «из левитов же были и писцы (*sopherim*, *grammateis*, *scribae*), и надзиратели (*kritai*, *magistri*), и привратники» (2 Пар 34:13).<sup>1</sup>

Писцы уже во второй половине I тысячелетия до н.э. занимали в ветхозаветной культуре подчас очень высокие должности и происходили из элиты общества. По образцу себя в V в. до н.э. они моделировали персонажей X столетия: «Ионафан, дядя Давидов, был советником, человек умный и писец» (1 Пар 27: 32). Получив в начале своего обучения навыки в письме, для чего требовался наставник, писец пробивался затем на высокие правительственные должности, овладевая уже на практике навыками администрирования и управления, поскольку его деятельность после обучения начиналась именно с надзирания над чем-нибудь. Для правильного учета и контроля за этим ему и требовались письменные умения.<sup>2</sup> Писцы середины V в. до н.э. демонстрируют в библейских хрониках, как со времен Давида и, по крайней мере, по период Иосии (конец VII в. до н.э.) они

---

<sup>1</sup> Eichrodt W. *Theology of the Old Testament*. 2 vols. Tr. by J.A.Baker. 6th ed. Philadelphia, 1961. Vol.1. P.417.

<sup>2</sup> Жизненный путь, процедуру обучения и социализации такого человека подробно обсуждает У.МакКейн: McKane W. *Prophets and Wise Men*. Nashville, 1965. P. 18–47.

явно повышали свой статус, доведя его до следующего вслед за управителем города, поднявшись над дворцовыми жрецами, глашатаями и хронистами (2 Пар 34:8).

Период, который М.Хенгель назвал «великой эпохой писцов», начинается, вероятно, не с Давида, а с возвращением евреев из плена в конце 530-х гг. до н.э.<sup>1</sup> Показывает начало этой эпохи Первая Книга Ездры (ок.400 г. до н.э.), входящая в Ветхий Завет. Ездра (сер.V в. до н.э.), ставший правителем будучи писцом, делает термин «писец» частью своего первосвященнического титула: «священник, писец закона Бога небесного (Синод. пер: учитель; ивр.sopher, др.— греч.grammateus, лат.scriba)». Титул дважды повторен в послании Артаксеркса к Ездre (1 Езд 7: 12–26). И здесь же, в Первой Книге Ездры возникает новая тема в традиции ученичества: тема учителя народа в лице писца. Писец как хранитель канона заступает на место пророка в научении соплеменников закону, общежитию, благочестию и морали. Он в буквальном смысле выступает учителем Закона: «Собрался весь народ, как один человек, на площадь, которая пред Водяными воротами, и сказали книжнику Ездre, чтоб он принес книгу закона Моисеева, который заповедал Господь Израилю. И принес священник Ездра закон пред собрание мужчин и женщин, и всех, которые могли понимать...; и читал из него на площади... от рассвета до полудня, пред мужчинами и женщинами и всеми, которые могли понимать; и уши всего народа были приклонены к книге закона. Книжник Ездра стоял на деревянном возвышении, которое для сего сделали, а подле него, по правую руку его, стояли Маттифия и Шема, и Анаия и Урия, и Хелкия и Маасея, а по левую руку его Федаия и Мисаил, и Малхия и Хашум, и Хашбаддана, и Захария и Мешуллам. И открыл Ездра книгу пред глазами всего народа, потому что он стоял выше всего народа. И когда он открыл ее, весь народ встал. И благословил Ездра Го-

---

<sup>1</sup> Hengel M. Judaism and Hellenism... Vol.1. P.79.

спода Бога великого. И весь народ отвечал: аминь, аминь, поднимая вверх руки свои,— и поклонялись и повергались пред Господом лицом до земли. Иисус, Ванаия, Шеревия, Иамин, Аккув, Шавтай, Годия, Маасея, Клита, Азария, Иозавад, Ханан, Фелаия и левиты поясняли народу закон, между тем как народ стоял на своем месте. И читали из книги, из закона Божия, внятно, и присоединяли толкование, и народ понимал прочитанное. Тогда Неемия, он же Тиршафа, и книжник Ездра, священник, и левиты, учившие народ, сказали всему народу: день сей свят Господу Богу вашему; не печальтесь и не плачьте, потому что весь народ плакал, слушая слова закона» (Неем 8: 1–9). Если в случае с пророком обращение его к народу как учителя или передающего слова Учителя выглядело вполне естественно, то теперь учительство писца по отношению ко всему народу вводит в тему ученичества дополнительную ноту. Не вдохновенный певец устного речения, влагаемого в его уста Господом, а знаток письменного слова призван тем же Богом стать народным наставником в важные для утверждения благочестия времена, последующие вслед за народной катастрофой. Обучение Торе приобретает характер чтения, изучения и объяснения письменного текста. Симбиоз устного и письменного усиливается.

Педагогические усилия концентрируются в после пленное время прежде всего на обучении канону, чье название (Тора) переводится как «законоучение», *Gesetzlehre*, *teaching+instruction+law*.<sup>1</sup> Писец как профессиональный эксперт толкует священный закон и назидает всех невзирая на их возраст. К индивидуальному ученичеству и ученичеству у Бога добавляется промежуточная форма: ученичество народа у знатока Закона, у «писца, искусного (*sopher mahir*) [в Торе]»: «Ездра расположил сердце свое к тому, чтобы изучать закон Господень и исполнять его, и учить в Израиле закону и правде... Ты же, Ездра [слова Артаксеркса],

---

<sup>1</sup> Ebner E. *Elementary Education in Ancient Israel during the Thannaitic period (10–220 C.E.)*. N.Y., 1956. P. 19.

по премудрости Бога твоего, которая в руке твоей, поставь правителей и судей, чтоб они судили весь народ за рекою,— всех знающих законы Бога твоего, а кто не знает, тех учите (*gnorite, docete*)» (1 Езд 7: 10, 25). Писец заговорил. Он занял то место, которое было занято раньше пророками и жрецами. Писцы как знатоки и учителя Закона в лице Ездры выходят в после пленное время на первое место, срачиваясь со священниками. Однако ни в одном из дошедших до нас текстов не сказано, продолжилась ли подобная ситуация после Ездры. Такое впечатление, что нам оставляют какие-то «экземплярные примеры», стоявшие в начале тех или иных изменений: Самуил показывает возможность внесемейного ученичества, Елисей утверждает вокруг себя круг последователей, Ездра центрирует педагогику ученичества на священном законе...

Писцы объединяли в себе черты учителей ремесла и учителей мудрости.<sup>1</sup> Примерно с 1920х годов, когда обнаружили сходство между египетским сочинением «Мудрость Аменоме» и Книгой Притчей Соломоновых (22:17–23: 11), среди библейских книг выделяют особую группу текстов, называя ее «литературой премудрости».<sup>2</sup> Помимо Книги Притчей туда входит Книга Иова, Премудрость Соломона, Экклезиаст, Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова и некоторые другие книги и фрагменты книг. Все эти сочинения объединяет присутствие в них специфического концепта «мудрости (*hokma*)». Контекст его происхождения до сих пор не вполне ясен, несмотря

---

<sup>1</sup> Vermes G. *Scripture and Tradition in Judaism*. Haggadic Studies. Leiden, 1973. P. 51–55; Betz O. *Offenbarung und Schriftforschung in der Qumransekte*. Tuebingen, 1960. S. 27–35; Jeremias G. *Der Lehrer der Gerechtigkeit*. Goettingen, 1963. S. 272f; Orton D.E. *The Understanding Scribe. Matthew and the Apocalyptic Ideal*. Sheffield, 1989. P. 54f, 127; Fishbane M. *From Scribalism to Rabbinism: Perspectives on the Emergence of Classical Judaism* // Gammie J.G. et al., eds. *The Sage in Israel and the Ancient Near East*. Winona Lake, 1990. P. 439–456.

<sup>2</sup> См.: Безрогов В.Г., сост. *Царь Соломон и «литература премудрости»*. М., 1997.

на интенсивные исследования, не прекращающиеся до сих пор. Среди основных гипотез есть «школьная» (существовали школы, в которых накапливалась и передавалась данная философская афористика; доминанта институализированного обучения как среды возникновения жанра «мудрости»)<sup>1</sup>, «общенародная» (опыт повседневной жизни всего народа отразился во всем известных пословицах и советах; доминанта культурного контекста)<sup>2</sup>, «устной традиции»<sup>3</sup> (наличие особых людей, формулировавших и передававших ее: семья<sup>4</sup>, кружки «мудрых» для подготовки и консультирования элиты, для встраивания семейного воспитания в нормативные рамки целого класса и всего общества<sup>5</sup>; более широкие, нежели лишь только в среде

---

<sup>1</sup> von Rad G. The Joseph Narrative and Ancient Wisdom (1953) // Studies in Ancient Israelite Wisdom. Ed. by J.L.Crenshaw. N.Y., 1976. P.439–442; Idem. Weisheit in Israel. Neukirchen-Vluyn, 1970. S.9–12 (здесь автор несколько смягчил свою точку зрения в пользу устной передачи, но оставил термин «школьная мудрость»); McKane W. Prophets and Wise Men. L., 1965; Hermisson H. — J. Studien zur israelitischen Spruchweisheit. Neukirchen, 1969; Bryce G.E. A Legacy of Wisdom. The Egyptian Contribution to the Wisdom of Israel. Lewisburg, 1979; etc.

<sup>2</sup> Murphy R.E. Wisdom — Theses and Hypotheses // Israelite Wisdom: Theological and Literary Essays in Honor of S.Terrien. Ed. by J.Gammie, W.Brueggemann, W.L.Humphreys, J.Ward. Missoula, 1978. P.37–39; Idem. Assumptions and Problems in Old Testament Wisdom Research // The Catholic Biblical Quarterly, 29, 1967. P.407–418; Idem. Wisdom Literature: Job, Proverbs, Ruth, Canticles, Ecclesiastes, and Esther, The Forms of the Old Testament Literature, vol.13. Grand Rapids, 1981. P.7–8.

<sup>3</sup> Lindblom J. Wisdom in the Old Testament Prophets // Wisdom in Israel and in the Ancient Near East. FS Harold Henry Rowley. Ed. M.Noth and D.Wintoh Thomas. Leiden, 1955. P.192–204.

<sup>4</sup> Audet J.P. Origines comparees de la double tradition de la loi et de la sagesse dans le Proche-Orient ancien // International Congress of Orientalists. Vol.1. Moscow, 1960. P.352–357.

<sup>5</sup> Gerstenberger E. The Woe-Oracles of the Prophets // Journal of Biblical Literature, 81, 1962. P.249–263; Idem. Covenant and Commandment // Ibid., 84, 1965. P.51; Idem. Wesen und Herkunft des 'apodiktischen Pechts'. Neukirchen-Vluyn, 1965; Wolff H.W. Amos the Prophet: The Man and his Background. Tr. By F.McCurley. Philadelphia, 1973; Idem. Micah the Moreshite — The Prophet and His Background // Israelite Wisdom: Theological and Literary Essays in

элиты, или более узкие, профессиональные отношения учитель-ученик; в любом случае — доминанта изустной передачи сформулированного не на площади<sup>1</sup>).

В любом случае «литература премудрости» имела серьезный педагогический потенциал и рассматривала обращавшегося к ней как ученика. Она направляла внимание человека на самого себя, рассматривала его возможности и пределы, его природу и сложность, его психологию и склонности, последствия и возможные результаты его действий. Предостерегала от неправильного поведения, пробуждала мудрость как глубоко осознанное принятие продуманных решений и понимание высокого сакрального смысла всего человеческого повседневного существования. Основная цель — воспитание характера, смысло-жизненных ориентаций, выбора достойного поведения под влиянием «страха Божьего» и понимания человеческой природы и «размерности».

Налицо тесное и постоянное взаимодействие между учеником и приведением жизни в соответствии с волей Бога<sup>2</sup>. Дети учились читать Тору, праздники были полны религиозности,

---

Honor of Samuel Terrien. Ed. By J.Gammie et al. Missoula, 1978. P.77–84. Герстенбергер и Вольф говорят в связи с кружками мудрецов о своего рода «клановой мудрости». Объединяют теорию элиты и общенародную С.Терриен и Дж.Креншоу (Terrien S. Amos and Wisdom (1962) // Studies in Ancient Israelite Wisdom. Ed. James L.Crenshaw. N.Y., 1976. P.449, 454–455; Crenshaw J.L. Prolegomenon // Ibid. P.20–22).

<sup>1</sup> Й.Линдблом рассматривает возникновение текстов премудрости в группе учеников, собираемых «мудрецом» вокруг себя. См.: Lindblom J. Wisdom in the Old Testament Prophets // Wisdom in Israel and in the Ancient Near East. FS Harold Henry Rowley. Ed. M.Nothe and D.Wintoh Thomas. Leiden, 1955. P.203–204. Терриен и Линдблом полагают, что специализировавшиеся в мудрости могли организовывать как ее распространение среди элиты и народа, так и передачу ее будущим поколениям «специалистов в мудрости». Таким образом, они оба допускают большую вероятность функционирования литературы премудрости именно в среде ученических взаимоотношений.

<sup>2</sup> См. о синагогах и школах: Moore G.F. Judaism in the First Centuries of the Christian Era. In 3 vols. Cambridge, 1927. Vol. I. P. 281–322.

синагога, по образному выражению Ф. Филсона, была одним из величайших институтов в истории человека для добровольного образования мирян.<sup>1</sup> Занятия у учителей относились к проблемам жизни под Богом и среди людей. Технический, культурный, информативный интерес учеников не определял работу учителя в Палестине. Учение давалось индивиду, поскольку он нуждался в нем для того, чтобы прожить свою жизнь в полном соответствии с волей Бога по отношению к данному индивиду и его персональной ситуации. Воле Божьей не следовало исходить только от формально избранного официального лица из жречества, но и от того земного авторитета, кто уже познал божественную волю и кто мог помочь ученику признать эту волю Бога путеводителем собственной жизни. Предоставление информации или развитие того или иного навыка делалось с целью способствования максимальному исполнению адресатом-учеником божественной воли. В библейском воспитании всегда была центральной не профессиональная, но также вполне практическая цель (назначение) формирования поведения, поднятая на уровень сакральной ценности. Профессиональное содержание ученичества подчинялось мировоззренческому (смысложизненному) содержанию. Обучение было направлено не просто на разум человека, но на всего человека и особенно на его волю к различению добра и зла.

Понимание места и статуса ученичества (*talmidh*, *limmudh*) в ветхозаветном иудаизме и впоследствии в христианстве своим основным источником имело, таким образом, особое восприятие передачи традиции как передачи Слова Божия, исходящего непосредственно от Бога и незамыкающегося исключительно на профессиональном уровне (в Ветхом Завете мы имеем сведения об обучении как писца, так и, например, музыканта), а продолжающегося на уровне внутреннего «следования» слову

---

<sup>1</sup> Filson F.V. The Christian Teacher in the First Century // JBL, 560, 1941. P. 317–328.

Божьему, говоримому через учителя. Это дало возможность создать институт ученичества еще вне рамок школы — как для «сыновей пророков», так и для учеников писцов. Выстраивание генеалогии передачи “предания культуры” от поколения к поколению, от одного учителя к другому и от него к третьему и т.д. для иудаизма и христианства в самые начальные периоды их зарождения было несколько менее значимо, чем непосредственное ученичество каждого поколения у Бога (конечно, с помощью земных учителей, но эта помощь не становилась определяющей, центральной и, главное, систематической). Идеалом выступала не приверженность только какому-либо земному учителю, основателю школы или направления, как в Индии или Греции, но — пребывание прежде всего учеником Самого Бога, наставляемым Премудростью Божией (Притч 1:20; 8:4, 32).<sup>1</sup> Земные учителя преходящи и не вечны, их влияние и возможности ограничены. Считалось, что к концу времен Бог обучит всех и всему («И все сыновья твои будут учениками Господа» Ис 54:13; «И не будет больше каждый учить ближнего своего и каждый — брата своего... ибо все они, от мала до велика, будут знать Меня» Иер 31:31–34). В сборнике ветхозаветных псалмов постоянно встречаются призывы к Богу научить псалмопевца. Тем не менее в иудаизме последней половины первого тысячелетия до нашей эры, а затем и первых двух катастрофических столетий н.э. постепенно усиливалась тенденция к повышению статуса земного учителя — передатчика и толкователя Святого Учения. Именно укрепление учительско-ученических отношений оказалось условием сохранения и развития культуры писцов, впоследствии трансформировавшейся в культуру учителей-раввинов, специалистов по толкованию записанного канона. Ученичество сделалось контекстом выживания культуры — как внутри семейных профессий, так и для самосохранения

---

<sup>1</sup> Leon-Dufour X. et al., eds. Vocabulaire de theologie biblique. Paris, 1972. Col. 1188–1189.



вероучения, как для продолжения традиции «литературы премудрости», так и для воспитания всего народа в знании Торы.

Учитель мудрости был в целом для древних общин весьма важной и даже — можно сказать — необходимой фигурой. Он был до известной степени духовным камертоном и арбитром в балансировке социальных и межпоколенных отношений. Он органично объединял в себе учителя, мудреца, книжника, советника, наперсника, адвоката и т.п. Подобную фигуру палестинского общества можно сравнить с ранним буддийским монахом, тоже исполнявшим функции нравственного руководителя и мудреца. Такие фигуры на всем Востоке придавали обществу, региону, сословию, клану внутреннюю социальную, культурную, религиозную, конфессиональную идентичность, обеспечивали моральное самосознание. Изгнание буддийских монахов из той или иной области или страны приводило, как считалось, к падению нравов и — в конце концов — полному беззаконию.<sup>1</sup> Нечто подобное считалось могущим произойти и в ближневосточных общинах в случае лишения их учителей, — в отличие от новоевропейских культур, где личность наставника гораздо больше ограничена печатной культурой.<sup>2</sup> Учитель

<sup>1</sup> Индия в III–XII веках. Сост. Е.М.Медведев. М., 1982.

<sup>2</sup> О месте и роли «обучения мудрости» на Ближнем Востоке см.: Lipscomb W.L., Sanders J.A. *Wisdom at Qumran* // Gammie J.G., et al., eds. *Israelite Wisdom*. FS S.Terrien. Missoula, 1978. P. 277–285; Romaniuk C. *Le theme de la Sagesse dans les documents de Qumran* // *Revue de Qumran*, 9, 1978. P. 429–435; Luehrmann D. *Ein Weisheitspsalm aus Qumran (11QPsa XVIII)* // *ZAW*, 80, 1968. S. 87–98; Küchler M. *Frühjüdische Weisheitstraditionen*. Zum Fortgang weisheitlichen Denkens im Bereich des frühjüdischen Jahweglaubens. Fribourg, 1979. S. 88–109; Davis J.A. *Wisdom and Spirit. An Investigation of 1 Corinthians 1.18–3.20 against the Background of Jewish Sapiential Traditions in the Greco-Roman Period*. Lanham, 1984. P.29–44; Schnabel E.J. *Law and Wisdom from Ben Sira to Paul. A Tradition Historical Enquiry into the Relation of Law, Wisdom, and Ethics*. Tuebingen, 1985. P. 190–226; Sandelin K.— G. *Wisdom as Nourisher. A Study of an Old Testament Theme, its Development within Early Judaism and its Impact on Early Christianity*. Abo, 1986. P. 50–74; Lips H.von. *Weisheitliche Traditionen im Neuen Testament*. Neukirchen-Vluyn, 1990. S. 130f; Newsom C.A. *The Sage in the Literature of*

и текст мыслились в древности составляющими единое целое. Первый выступал хранителем, носителем, интерпретатором, передатчиком; второй же определял условия и аудиторию, предоставлял содержание и методы обучения. Вокруг текста и его носителя могли образовываться относительно стойкие школьные кружки по трансляции принятой данным учителем интерпретации.<sup>1</sup> Канонические собрания складывались вокруг передаваемых от ученика к ученику традиций. На Ближнем Востоке в древности многое в успехе и правильном воспитании зависело от интерпретации знания. Учителя были интерпретаторами сакрального Закона. Священник, пророк, писец, мудрец, учитель — столь же необходимые для древних восточных обществ (и общин) лица, как и цари, военачальники, начальники гарнизонов, послы, ремесленники, купцы, женщины и дети. Взаимоотношения «учитель — ученик» составляли очень важную часть жизни. Они включали в себя как обучение профессиональным навыкам, так и воспитание характера и общего мировоззрения, готовили ученика не только к профессиональному самоосуществлению в рамках корпорации тех или иных профессионалов, но и к повседневному бытию, объясняя ему основные смыслы человеческого существования и расставляя приоритеты в системе ценностей. Ученичество любых типов вырастало на основе семьи, поскольку именно в ней в ветхозаветном палестинском обществе соединялось начальное обучение профессии и изучение Торы как общего сакрального

---

Qumran: The Functions of the Maskil // Gammie J.G. et al., eds. The Sage in Israel and the Ancient Near East. Winona Lake, 1990. P. 373–382; Menzies R.P. The Development of Early Christian Pneumatology with Special Reference to Luke-Acts. Sheffield, 1991. P. 84–87; etc.

<sup>1</sup> Единство текстов и учителей в древних педагогических системах стало предметом книги Г.Снайдера (Snyder H. G. Teachers and texts in the ancient world: philosophers, Jews, and Christians. L., 2000). В отечественной науке нечто близкое делает Ю.А.Шичалин, чья докторская диссертация была во многом посвящена школьной традиции передачи платоновской философии (История античного платонизма. М., 2001).

закона, утвержденного Заветом Бога с народом. Если в Египте и Месопотамии основной фигурой в обучении канону был высокопоставленный писец, имевший монополию на грамотность, а в Греции вообще не было класса писцов и граждане делились на приверженцев более профессионализированного и менее профессионализированного образования на фоне значительной распространенности общей грамотности и культуры слова, то Палестина, сохранив идею сакрального канона и высокой роли учителя, вывела его деятельность за пределы узких рамок профессиональной касты «монополистов познания», соединила авторитетного учителя и народ, которому предписано учиться всю жизнь и каждому индивиду («кто не учится, заслуживает смерти» Yer.Ver.9: 8–14d; Abot 1: 13<sup>1</sup>). Образованность народа не привела к вселенским разрушениям, чего опасался египтянин, и не сделала туманным состав канона, что произошло в Греции. Именно посредством широкого общемировоззренческого непрофессионального ученичества влияние канона было усилено во много крат, система образования стала базироваться на взаимоотношениях учителя и ученика прежде всего по поводу постижения священного Законоучения — Торы. Сакрализованное ученичество у Бога через Закон не для знаний конкретных

---

<sup>1</sup> «Влекущийся за именем — имя свое погубит, кто не прибавляет [учение] — тот теряет [его], кто не учится, достоин смерти, кто пользуется короной [Торы все] — исчезнет» (Абот 1:13; <http://www.eleven.co.il/article/11172>). Слова атрибутированы в традиции Гиллелю (75 до н.э. — ок. 5/10), учителю, ученому и главе Синедриона с 30 или 10 г. до н.э., одной из самых авторитетных фигур среди мудрецов, основателю одного из наиболее распространенных направлений в толковании Торы. Об учениках Гиллеля сообщалось следующее: «Хиллел ха-Закен [‘старейшина’, почетный титул] имел восемьдесят учеников. Тридцать из них, подобно нашему учителю Моисею, были достойны, чтобы на них покоилась Шхина, тридцать — чтобы ради них остановилось солнце, как оно остановилось ради Иехошуа бин Нуна; двадцать — были средних достоинств. Самым старшим среди них был Ионатан бен Уzziэль, а самым младшим — раббан Иоханан бен Заккай, ставший его последним учеником-преемником» (Суккот 28a; <http://www.eleven.co.il/article/11172>).

наук и ремесел, но ради самообразования (в триаде познания, разума, мудрости), ради воспитания горизонта мышления, богоугодного поведения и характера, обеспечило сплоченность этноконфессионального образования в условиях катастрофических потрясений, приведших в конце концов к исчезновению древнееврейского государства и продолжению его педагогических традиций в условиях рассеяния нации (диаспоры) по просторам обеих (Западной и Восточной) Римских империй, других стран и государств.

### **ДУХОВНЫЙ УЧЕНИК В НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ХРИСТИАНСТВА**

Новозаветные тексты окончательно утвердили в европейской культурной традиции наряду с профессиональным учеником фигуру духовного ученика, почитающего учителя в качестве свидетеля о Божестве и проходящего прежде всего «курс» общемировоззренческого ученичества в педагогической системе, ориентирующейся не на Тору, но на биографию, слова и деяния Учителя. Такой ученик обучается свидетельствовать об Учителе Истины последующим поколениям, передавая им содержание его учения. Элементы подобного механизма взаимоотношений учителя и ученика можно найти в более древних, чем Новый Завет, восточных педагогических традициях. Однако ни одной из них не суждено было занять аналогичное по важности место в сознании европейцев и жителей Средиземноморья, как ученичеству в христианском мире. Наследие учеников Иисуса разделило историю школы на дохристианскую древность и на христианскую (вплоть до сегодняшнего дня) эпоху.<sup>1</sup> Евангелисты Марк и Матфей постоянно подчеркивают учительский харак-

---

<sup>1</sup> Многие истории педагогики и истории образования, написанные в XVIII — первой половине XX вв., именно так и делили историю педагогики, школы и образования в целом на «дохристианский» и «христианский» периоды.

тер деятельности Иисуса и озабочены рассмотрением природы ученичества и показом роли учеников в Священной Истории Господа нашего Иисуса Христа.

Рассматривая взаимоотношения Иисуса с аудиторией, постоянно обращают внимание на формы диалога Иисуса с различными людьми, но интерпретируют их по-разному. С одной стороны, подчеркивают ученическую парадигму. Даже в старой отечественной литературе можно найти работу по этому поводу<sup>1</sup>. Рудольф Бультман классифицировал формы диалогов и иных речений Иисуса в евангельских текстах как формы ученичества<sup>2</sup>. На материалы Нового Завета опирается теория современного духовного ученичества Д.Бонхеффера.<sup>3</sup>

С другой стороны, подчеркивают деятельность Иисуса как вероятного основателя христианской школьной традиции. Кристер Штендаль, например, считает, что все диалоги Иисуса с учениками укладываются в “обычную работу школы” — такой школы, какой она была в те времена, как в восточных странах, так и в греко-римском обществе<sup>4</sup>. Посмотрим, что представлял собой корпус требований, предъявляемых основателем новой религии к своим последователям-ученикам.

Тому, кого Иисус призывал стать его учеником или кто выражал собственное желание быть им, прежде всего следовало:

- практиковать новый род благочестия, непохожий на ритуализированное благочестие ортодоксальных евреев рубежа эр;
- жить по новой интерпретации священного для палестинца Законоучения (Торы), которое потеснили теперь Вера и Благодать; слово Божье, высказываемое даже не через обычного

---

<sup>1</sup> Сильченков К. Прощальная беседа Спасителя с учениками. Ев. Иоанна XIII, 31 — XVI, 33 (опыт истолкования). М., 1895.

<sup>2</sup> Bultmann R. Die Geschichte der synoptischen Tradition. 2. Aufl. Göttingen, 1931. S.39–58.

<sup>3</sup> Бонхеффер Д. Следуя Христу. М., 1992; Он же. Хожение вслед. М., 2002.

<sup>4</sup> Stendal K. The School of St. Matthew And Its Use of the Old Testament. 1st. ed. 1954. 2d ed. Philadelphia, 1968. P.29.

пророка, но через явленную божественную ипостась «Учителя истины», считается в новой системе выше и законнического (старой книжной мудрости), и фарисейского, и даже Торы, хотя и не отменяет ее;

- исповедовать Иисуса как божественного Мессию (по-гречески, Христа);

- слушать и исполнять слова Иисуса (не вполне ясно, обязывал ли Иисус своих учеников заучивать свои слова в стиле существовавшей в те времена практики некоторых других школ);

- оставлять бедным собственность и снимать с себя обязательства по-обычному суетливой жизни ради следования за Учителем, внимания ему и исполнения его слов;

- учить, наставлять и излечивать людей как душевно, так и телесно (эти обязанности и призвания в разном объеме открывались=даровались различным ученикам Иисуса, больше всего — двенадцати апостолам); учительство учеников выступает одной из форм их участия в иисусовом служении человечеству;

- быть подобным Учителю, вплоть до готовности взвалить на себя его крест (принцип *подражания Христу* стал впоследствии, уже в постбиблейские времена одним из основополагающих принципов христианской педагогики в целом);

- обучаться и тренироваться, самообучаться и совершенствоваться для вхождения в Царство Божие;

- быть постоянно готовым к приходу конца времен и к тому, чтобы предстать перед престолом божественного Судии, коим будет Христос.

Бытие ученика, таким образом, определяется в раннехристианском ученичестве восприятием, соблюдением и передачей учения Наставника, переживаемым опытом общения с ним, укорененностью в школьной общине.

Тема учеников Иисуса в научной литературе начинается в современный период книгой Эдуарда Швейцера «Господство и

ученичество”, слово “господство” в названии — дериват от слова “Господь”<sup>1</sup>. Автор подошел к вопросу со стороны христологии, проблемы соотношения в единой фигуре Господа и Учителя и вытекающих отсюда принципов диалога/монолога с учениками и будущей паствой. Затем появилась работа Ансельма Шульца “Следовать и подражать: исследования об отношении новозаветного ученичества к протохристианской этике образца”. Шульц одним из первых занялся изучением значений слов “следовать” и “подражать” применительно к отношениям учеников Христа к наставнику. Он реконструировал их словарные поля, как в самом Новом Завете, так и в греческих и еврейских текстах вокруг Нового Завета<sup>2</sup>. Еще через 5 лет появилась книга Ханса Дитера Беца “Следование и подражание Иисусу Христу в Новом Завете”. Бец разделил свое исследование на три части. В первой из них он рассмотрел понятие “следование”. Во второй — понятие “подражание” в контексте педагогических культур древнего Средиземноморья. В третьей — также понятие “подражание”, но уже в теологии апостола Павла, в концепции которого оно присутствует в значительной степени<sup>3</sup>. Бец подчеркнул существование контраста между “следованием Иисусу” в Евангелиях и “подражанием Господу Христу” в апостольских посланиях. Его вывод: следование как понятие/термин более распространено в палестинском иудаизме, а подражание (мимесис) — в мире эллинистических мистических религий. Несмотря на разрыв между этими двумя мыслительными мирами, абсолютной противоположности между двумя группами идей в Новом Завете нет, поскольку обе связаны с уникальностью Ии-

---

<sup>1</sup> Schweizer E. Lordship and Discipleship. L., 1960.

<sup>2</sup> Schulz A. Nachfolgen und Nachahmen. Studien über das Verhältnis der neutestamentlichen Jüngerschaft zur urchristlichen Vorbildethik. München, 1962.

<sup>3</sup> Betz H.D. Nachfolge und Nachahmung Jesu Christi im Neuen Testament. Tübingen, 1967.

суса, историческим характером его инкарнации, случившейся в определенный конкретный исторический момент, и — этической ответственностью верующего по отношению к собственному воспитанию. По сравнению с античным мимесисом к этическому подражанию добавлялся культовый момент, облегчавший диалог с палестинской традицией следования учителю-пророку. Христианский мимесис, доказывает Бец, отличен от эллинистического с его возможностью вечного повторения. Христианин подражает не мистическому божественному существу с его перерождениями или сезонными смертями-воскрешениями, но существу историческому и единожды для всех бывшему. Спустя год подобный исторический подход к Иисусу подвергся критике со стороны историко-религиозного подхода, представленного Мартином Хенгелем<sup>1</sup>. Историко-религиозная перспектива показывает важность учета, по его мнению, харизматичности фигуры Христа как религиозного лидера, и потому следование ему приобретает совершенно иные черты и иное оправдание, чем в том случае, если мы не принимаем во внимание божественный профиль личности Иисуса и рассматриваем его только как дидакала.

Подведением итогов и прояснением базовых концепций реконструкции новозаветного ученичества стал в 1980-е гг. сборник “Ученичество в Новом Завете” под редакцией Ф.Сеговии<sup>2</sup>. Девять включенных в него статей демонстрируют широкий спектр возможных подходов к данной теме. Ричард Эдвардс, Вернер Келбер, Чарльз Тальберт и сам Фернандо Сеговия рассматривают ученичество в узких рамках педагогической системы отношений “учитель — ученик” скорее в технологическом, чем в общекультурном смысле.<sup>3</sup> Уильям Курц, Роберт Уайлд,

---

<sup>1</sup> Hengel M. Nachfolge und Charisma. Eine Exegetisch-religionsgeschichtliche Studie zu Mt 8,21f und Jesu Ruf in die Nachfolge. B., 1968.

<sup>2</sup> Segovia F., ed. Discipleship in the New Testament. Philadelphia, 1985.

<sup>3</sup> В отечественной науке только примерно с начала 1990х годов стали из-



Элизабет Шюсслер Фиоренца, Люк Джонсон и Джон Эллиот, напротив, относятся к институту ученичества как к широкому концепту. С их точки зрения, понимание ранними христианами самих себя как верующих и верящих во Христа уже само собой предполагало их статус как его духовных учеников, превращающий весь мир в школу. Модель жизни истинного христианина предполагала, требовала и включала в состав христианской экзистенции верующего постоянное пребывание в состоянии ученичества. Идентификация христианина как ученика и учителя показывает “панпедагогизм” всей христианской системы с ее идеей “непрерывного образования”, то есть непрерывного назидания и непрерывного обучения христианина в истинной мудрости, только не через общение с Вероучением (Торой), но через общение с Учителем. Мудрость и в ветхозаветной и в новозаветной педагогических культурах понималась как праведное поведение, различение добра и зла, истинного и ложного, как познание праведником Бога<sup>1</sup>. Одной из ключевых идей Нового Завета выступает мысль (впоследствии ставшая постулатом) о том, что земная жизнь человека проходит в служении чему-то или кому-то.

---

редка обращать специальное внимание на «интерсубъективные» педагогические технологии взаимодействия учителя и ученика, причем прежде всего в такой особой сфере как музыкальное воспитание и обучение, поскольку именно в ней наиболее наглядно выступала необходимость учета и продумывания именно индивидуальной работы учителя и ученика (Мезенцева С.И. Развитие педагогической технологии в системе музыкального воспитания В.Н.Шацкой (1905–1931) // История педагогической технологии: Сб.н.тр. Отв.ред.М.Г.Плохова, Ф.А.Фрадкин. М., 1992. С.56–66; Гуллыев Ш. Система «наставник-ученик» в музыке тюркских народов // Мысль, 3, 2004. С.77–79). В предыдущее время господства коллективного принципа в образовании обращение к доминанте «индивидуности» не рекомендовалось вследствие опасности «воспитания людей, не принимающих во внимание интересы общества» (Агапова Г.Г., Воскресенская Н.М. США // Проблемы педагогического образования в капиталистических странах (США, Англия, Франция, ФРГ). Сб.н.тр. М., 1975. С.21).

<sup>1</sup> См.: Безрогов В.Г. Мудрость — это поведение // Царь Соломон и “литература премудрости”. М., 1997. С. 213.

Рассматривая указанный выше сборник Ф.Сеговии, следует, прежде всего, остановиться на проведенном Р.Эдвардсом анализе текста Евангелия от Матфея<sup>1</sup>. Согласно Эдвардсу, образы новозаветных учеников представляются Матфеем нарративным инструментом, направленным на читателя для восприятия им вероучения. Эдвардс фокусирует внимание на тексте и его читателе, рассматривая репрезентацию характеров учеников в тексте Матфея, кумулятивный эффект воздействия евангельского дискурса на читателя в процессе последовательного предъявления ему эпизодов повествования. Матфей не дает нигде развернутого и основательного описания учеников, предоставляя читателю (слушателю) строить относительно них свои гипотезы, впоследствии по мере углубления в изложение сюжета подтверждаемые или опровергаемые. Аудитория Евангелия от Матфея вместе с евангелистом смотрит на ученичество как на в принципе не завершаемую в течение всей жизни ситуацию, требующую посвящения, отречения, понимания глубокой значимости Иисусова учения.

Реконструкция понимания ученичества Марком, также как и Матфеем у Эдвардса, по мнению Вернера Келбера, возможна лишь в условиях целостного анализа евангельского нарратива<sup>2</sup>. Изучив текст Евангелия от Марка с точки зрения генетической критики, Келбер утверждает, что Марк не занимался интегрированием и сохранением устной традиции об Иисусе и его учениках. Наоборот, его сочинение есть реакция на эту устную традицию, причем реакция негативная. Отсюда и возникающий у Марка мотив критики учеников, их несоответствующего учителю низкого поведения, постоянной глупости и непонимания Учителя, внутренних раздоров и т.п., продолжавшихся вплоть

---

<sup>1</sup> Edwards R.A. Uncertain Faith: Matthew's Portrait of the Disciples // Segovia F., ed. Discipleship in the New Testament. Philadelphia, 1985. P.46–61.

<sup>2</sup> Kelber W.H. Apostolic Tradition and the Form of the Gospel // Ibid. P. 24–46.

до Распятия и Воскресения.<sup>1</sup> Изобразить учеников для Марка важно не само по себе. Он использует этот образ для получения реакции аудитории. Нарративный паттерн ученичества был призван обеспечить притчевую динамику Евангелия.

Об активности Марка как евангелиста и наставника своей общины интересна работа Карла-Георга Репло<sup>2</sup>. Рассматривая способы выстраивания повествования, использование источников, особенно в Мк 1:14–10:52, автор делает вывод о том, что евангелист являлся еще и учителем в своей общине. Согласно Репло, Марк педагогически выверенно располагает и перерабатывает благовестный материал для христиан и церкви его времени. Посредством увещания и обучения он стремится помочь своей общине в ее проблемах, трудностях. Марк нацеливает редакцию имевшейся в его распоряжении традиции об Иисусе на педагогические нужды собственной общины, в том числе изображая учеников Иисуса поучительным образом. В Марке, считает Репло, проявилась, скорее, сущность не историка или биографа, а лишь наставника, ибо он отнюдь не с должной тщательностью относился ко времени, месту, персонажам. Критикуя работу Репло, Дж. Ламбрехт пишет, что поскольку Марк стремился все же создать “объективный нарратив”, написать объективное для раннего христианина евангельское повествование как совокупность сведений об историческом Иисусе, его все же можно назвать не только педагогом, но и историком, тем более что в понятии “евангелист” объединены оба смысла

---

<sup>1</sup> Келбер не учитывает, к сожалению, традицию «критического рассмотрения» значимых учителей в иудаизме. М.В.Вогман показал недавно, что несовершенство призванного к учительству Моисея можно интерпретировать как реакцию на эллинистический дискурс (Вогман М.В. «Моисей, Учитель наш» в литературе ХаЗаЛь...). Однако если мы сопоставим критику учеников Иисуса и критику Моисея, мы, возможно, увидим и другой вариант объяснения «уничтожения будущих-в-настоящем авторитетов», — на тех этапах, пока демонстрируется их ученичество.

<sup>2</sup> Reploh K. — G. Markus — *Lehrer der Gemeinde. Eine redaktionsgeschichtliche Studie zu den Jüngerperikopen des Markus-Evangeliums*. Stuttgart, 1969.

(нарратор и благовестник)<sup>1</sup>.

С опорой на Евангелие от Марка строит исследование Эрнст Бест. Согласно его точке зрения, Марк писал в Риме после начала иудейского восстания и преследований христиан во времена Нерона, т.е. после 66 г. Цель Марка — педагогическая и пастырская: “воспитать читателей как христиан и показать им, что означает подлинное ученичество”.<sup>2</sup> Марк реинтерпретирует учение об Основателе-Учителе, буквально «христологию» — именно и прежде всего как ученичество. Он склоняет свою аудиторию-общину к еще более истинному ученичеству, нежели уже имевшиеся ветхозаветное или античное. Три части повествования данного евангелиста об учениках содержат следующие темы: изучение отношения ученика к самому себе, отношение к другим-нехристианам, отношения учеников с членами общины.<sup>3</sup> Марк, по Бесту, скорее консервативный редактор, чем оригинальный творец значительной части текста. Бест доказывал, что ученичество “по Марку” есть следование Христу, которое еще не может быть для I в. приравнено к подражанию.<sup>4</sup> Ученикам следует быть людьми проповеднической службы и педагогической миссии, отказываться от всех собственных требований к Богу и другим людям. Ученики воплотили миссионеров в общине. Негативные черты учеников показывают, согласно Бесту, необходимость в постоянной божественной милости к ним.

Особый характер описания ученичества в Евангелии от Ио-

---

<sup>1</sup> Lambrecht, J. // *Biblica*, 52, 1971. P. 278–281.

<sup>2</sup> Best E. *Following Jesus: Discipleship in the Gospel of Mark*. Sheffield, 1981. P.12. См. также: Best E. *Disciples and Discipleship. Studies in the Gospel According to Mark*. — Edinburgh, 1986.

<sup>3</sup> Трехчастное деление нарратива об учениках вызывает споры: Donahue J.R. *Rev.on: Best, Ernest. Following Jesus: Discipleship in the Gospel of Mark*. Sheffield: JSOT, 1981. — 283p. (Sup 4). // *JBL*, 103, 1984. P. 114–116.

<sup>4</sup> Best E. *Following Jesus: Discipleship in the Gospel of Mark*. Sheffield, 1981. P. 39, 127, 248.

анна по сравнению с тремя другими Евангелиями стал предметом рассмотрения Фернандо Сеговии в статье “Ученичество в четвертом Евангелии”<sup>1</sup>. В концепции ученичества у Иоанна, как ему представляется, налицо три фундаментальных компоненты: контраст между учениками и “миром” (иудаистической реальностью); вера/принятие учениками заявлений Иисуса об его происхождении, служении и цели, то есть процесс их постепенного воспитания в понимании и восприятии *Иисуса и часа его*; уверование в необходимости миссионерской активности его именем. Последняя углубляет конфронтацию учеников с миром из-за призыва учеников к миссионерству не взирая ни на какие препятствия к такому служению по воспитанию всего человечества. Две последних компоненты “теории нового ученичества” (отношение к смерти/воскрешению и призыв к миссионерству) углубляют самоопределение и самоутверждение общины уверовавших как *общины христовых учеников, будущих учителей*.

Все рассмотренные авторы подчеркивают, что тема ответственности учеников за Учителя, тех действий, которые они могут сделать, ступая вослед Ему,— исключительно важная воспитательная проблема. Мы видим, что новозаветная парадигма делает прощание и уход Учителя обязательной частью всех дидактических повествований об Иисусе, вошедших в канон. “Педагогика Завета с Христом” есть педагогика воспитания через смерть Учителя и Его Воскресение в душах учеников. Собственный подвиг и смерть Учителя объявляется христианской мыслью источником спасения наставляемых к вечной жизни.<sup>2</sup>

Накануне и во время Страстей Христовых евангельские ученики охвачены различными чувствами. Они проявляют себя

---

<sup>1</sup> Segovia F. “Peace I Leave with You; My peace I Give to You”: Discipleship in the Fourth Gospel // Segovia F. F., ed. Discipleship in the New Testament. Philadelphia, 1985. P. 76–102.

<sup>2</sup> См.: Hays R. B. PISTIS and Pauline Christology: What Is at Stake? // Society of Biblical Literature, Seminar Papers, 30, 1991. P.714–729.

по-разному в рассказах евангелистов. Их надежда на спасение Учителя и отречение от Него, их следование за Иисусом, наставление их поведением Учителя на кресте,— эти и многие подобные вопросы подняты традицией именно в свете смерти Учителя. Искушение и испытание посещает в евангельских повествованиях не только Иисуса, но и Его учеников. Именно в этот момент рассказа проясняются для учеников и — через них — для всей аудитории новозаветные тексты, их смысл и значение, высота божественности и глубина унижения, испытанная богочеловеком и единственным настоящим Учителем в мире. Именно смертью на кресте учитель («равви») навеки утверждается в христианстве Учителем Человечества. Тема умирающего и воскресающего Христа приводила к мысли, что и люди, если умирали вместе со Христом, то могли спастись. Воспитывалось энтузиастическое самопонимание-самосознание себя как части общины (Рим 6:4). Вместе умерли — вместе вознеслись. Педагогика совместности и единства.

В фокусе постоянных дискуссий исследователей статус и функции учеников, их близость к Учителю и — одновременно — бесконечное непонимание его, взаимоотношения их с Учителем и с окружающими людьми, отношение окружающего общества к ученикам Иисуса и реакция на это Наставника.<sup>1</sup>

Очень сложной проблемой является вопрос об Иисусовом отношении к семье и семейным узам учеников. В евангельских текстах помещены однозначные слова о необходимости оставить отца и мать, обращенные к тем, кто хотел бы стать христовым учеником и последователем (в прямом смысле этого слова, то есть сопровождающим его в его служении). Обычно такая позиция Назаретянина служит иллюстрацией для слов о некотором “экстремизме” Иисуса, о его радикализме, напоминающем зилотов или киников, о противоречии между «истин-

---

<sup>1</sup> Ellingworth P. “(His) Disciples” // NT, vol.42, fasc.2, 2000. P.114–126.

ным христианским воспитанием» и воспитанием домашним, отвлекающим внимание на материальные и повседневные нужды и цели земной жизни. Но встречаются и иные мнения. Так, Ханс-Хартмут Шредер в книге “Родители и дети в слове Иисуса” (1972) настаивает на том, что призыв Иисуса к оставлению отца и матери и его обещание новой семьи для учеников в виде сообщества его последователей представлял собой призыв, определенный конкретной ситуацией и распространяющийся не “на все времена”, но “временно обусловленный”. Именно поэтому иисусово требование оставления семьи не вызвало никаких кардинальных изменений в семейных структурах того времени. Наше более “радикальное”, чем в те времена, восприятие такого “антисемейного” призыва Иисуса, прочтение его в генерализированном виде коренится, по мнению Шредера, в редакторской деятельности евангелистов, проводивших аналогию между идеей повиновения Господу и ответом на призыв Иисуса его первых учеников, оставивших все и последовавших за Учителем, отбрасывая укорененные в естественном порядке вещей семейную атмосферу и повседневность языческого мира<sup>1</sup>. Чарльз Талберт подчеркивает, что в Деяниях Апостолов, тексте, излагающем события, происходившие после Вознесения Иисуса, ученичество соединено с полным разрывом старых связей и полным “прилеплением” к Иисусу, с раскаянием и крещением во имя Его, с полным подчинением воле и цели этого нового авторитета<sup>2</sup>. Другие авторы допускают широкую трактовку тезиса об оставлении обычной жизнедеятельности для перехода в статус христиан как учеников Иисуса, не считая этот тезис признаком асоциального радикализма. По мнению, например, Фернандо Сеговии и Джона Донахью, речь идет о реидентифи-

---

<sup>1</sup> Schröder H.-H. Eltern und Kinder in der Verkündigung Jesu: Eine hermeneutische und exegetische Untersuchung. Hamburg-Bergstedt, 1972.

<sup>2</sup> Talbert C.H. Discipleship in Luke-Acts // Segovia F., ed. Discipleship in the New Testament. Philadelphia, 1985. P. 62–75.

кации вступающих в “школу Иисуса”, о понижении значимости в иерархии ценностей прежде доминировавших источников идентичности (таких как семья, род, клан), в конечном счете, — о процедуре попадания учеников в число членов “новой семьи Иисуса”, самого отвергнувшего ради них собственную мать и родных братьев<sup>1</sup>.

Рассматривая проблему “оставления всего” учениками Христа, Ханс Квалбейн подчеркивает, что призыв Иисуса следовать за Ним связан с Его разговором с богатым человеком о ценностных приоритетах (Мк 10:17–30). Этот призыв преодолевает требования иудейского Закона, предъявляемые к данному человеку, придающего семье особую ценность, а детей рассматривающего как божественную милость.<sup>2</sup> Именно поэтому от «нового ученика» требуется оставление собственности, профессии, семьи — ради самовоспитания к следованию за Христом.

Однако, призыв призыву рознь. По мнению Квалбейна, призыв к следованию за Христом любого человека как условие наследования им вечной жизни — центральная тема трех первых Евангелий. Призыв же к ученичеству в большинстве евангельских текстов есть лишь призыв к служению, связанный с проповеднической и крещальной миссией *ограниченной* группы ближайших последователей. Ученики, согласно позиции Иисуса, есть посланцы Божьего Царства, и эта миссия требует их целиком, без остатка, требует полной отдачи сил, разума, времени, чувств и т.д. Таково основное, по Квалбейну, значение “следования” Иисусу со стороны близких учеников. Если призыв к покаянию, принесенный Христом, направлен ко всему народу, убеждая людей коллективно обратиться к Богу, то евангельский

---

<sup>1</sup> Segovia F. Call and Discipleship — Toward a Re-Examination of the Shape and Character of Christian Existence in the New Testament // Segovia F., ed. Discipleship in the New Testament. Philadelphia, 1985. P. 1–24.

<sup>2</sup> Ebner E. Op.cit.



призыв к ученичеству обращен к конкретным индивидуальным личностям, которые через отклик на этот призыв связываются с личностью Иисуса и призваны следовать ему в отрыве от своих прошлых корней. В Деяниях Апостолов, излагающих события после смерти и вознесения Христа, призыв к ученичеству у Христа, однако, становится призывом, относящимся уже ко всем христианам (Деян 11:26), поскольку все сильнее начинает звучать тема подражания Христу как пути к достижению всеми христианами безусловной любви по отношению друг к другу<sup>1</sup>.

Новый Завет отразил стремление учеников Иисуса называть себя *рабби*<sup>2</sup> и *категетами* (учителями-наставниками), что ярко прослеживается в Евангелии от Матфея: “Вас же пусть не называют равви, ибо один у вас дидаскал... И пусть не называют вас категетами (наставниками), потому что категет у вас один: Христос” (Мф 23: 8–10). Некоторые видят в этом тексте подтверждение близости сознания Иисуса и его учеников эллинизированному иудаизму, поскольку в соседних стихах помещены сходные термины на иврите и на греческом, означающие *учительство*. Другие, наоборот, подчеркивают отличие кружка Иисуса и от ветхозаветных школ, и от школ античных, поскольку Иисус критикует порывы его учеников идентифицировать себя только с иудеями (равви) или только с эллинами (категеты). К.Штендаль даже считает, что фрагмент из Евангелия подтверждает его тезис о существовании особой школы вокруг Матфея, подчеркивавшего статус Иисуса как единственного учителя и наставника в его школьной общине, как центрального авторитета при определении в ней рисунка межличностных педагогических связей<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Kvalbein H. The Kingdom of God in the Ethics of Jesus // *Studia Theologica*, 51, 1997. P. 60–84.

<sup>2</sup> В Синодальном переводе Библии на русский язык выбрано основное значение термина “раввин” — учитель.

<sup>3</sup> Stendal K. The School of St. Matthew And Its Use of the Old Testament. 1st.

Артур Нок, Эдвин Хэтч, Вильям Корнелий ван Унник, рассматривая взаимодействие школ разных религиозных традиций, подчеркивают, что в первом столетии нашей эры была налицо ситуация, когда и евреи, и греки, и христиане работали с одним и тем же по проблематике этическим материалом, восприятие и передача которого в традициях их культур были именно “школьной заслугой”. Разговор шел примерно на одном и том же понятийном “языке”. Хотя варианты решения проблемных вопросов предлагались различные, но в методах преподавания можно найти, по их мнению, немало общего<sup>1</sup>.

Часто Иисусовых учеников в Новом Завете называют греческим словом “ученики” — *mathetai* (Мф 9:14; 14:12; Мк 2:18; 6:29; Лк 5:33; 7:18, 19; 11:1; Ин 1:35, 37; 3:25). Этой теме посвящено особое исследование Майкла Уилкинса “Представление об ученике в Евангелии от Матфея: исследование употребления термина *mathetes*” (1988)<sup>2</sup>. Он разбирает эллинистический, ветхозаветный и интертестаментальный (между двумя Заветами) фон использования термина, затем — сам евангельский текст, а затем — приложение термина “ученик” к фигуре Симона Петра, какой она выведена у Матфея. Как и некоторые другие авторы, Уилкинс ставит вопрос об узком и широком употреблении рассматриваемого слова. В широком смысле термин, по-видимому, уже в самом Новом Завете мог прилагаться ко всем верующим во Христа. У Матфея же (Мф 11:1 или Мф 10:2) мы наблюдаем

---

ed.1954. 2d ed. Philadelphia, 1968. P. 30. Такая особенность характерна для школ на ранних этапах их развития, когда не институт определял бытие в нем преподавателей, а, наоборот, учитель определял бытие института, его устройство и т.д.

<sup>1</sup> Nock A. D. *Conversion: The Old and the New in Religion from Alexander the Great to Augustine of Hippo*. Oxford, 1933; Hatch E. *The Influence of Greek Ideas on Christianity*. N.Y., 1957; Cornelius van Unnik W. *First Century A.D. Literary Culture and Early Christian Literature* // *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 25, 1971. P. 28–43.

<sup>2</sup> Wilkins M. J. *The Concept of Disciple in Matthew's Gospel As Reflected in the Use of the Term Mathetes*. Leiden, 1988.

еще либо очень узкое применение термина лишь к двенадцати ближайшим ученикам, либо его применение к чуть более широкому кругу тех, кого можно было назвать, как и первых, — апостолами (семидесяти или семидесяти двум ученикам Иисуса). В Евангелиях от Луки и Иоанна выделенное слово применимо уже к “толпе” следующих за Иисусом людей (Лк 6:17; 19:37; Ин 6:60, 66). В тексте Деяний Апостолов рассматриваемый термин относится к любому верующему во Христа. В новозаветных текстах словоупотребление “ученики” (*mathetes*) развивается начиная с Евангелий от Матфея и Марка и двигаясь к Деяниям Апостолов: у Матфея и Марка это лишь следующие за Иисусом “Его ученики”, то есть узкая группа недавно приобретенных последователей, одна из многих подобного же рода в среде палестинских учителей. В Деяниях же это уже вообще “ученики”, то есть христиане вообще, а не только те, кто лично сопровождали Иисуса. Промежуточные фазы занимают евангелия от Луки и от Иоанна.

Сравним учеников Иисуса (в узком смысле) с учениками фарисеев, книжников, с учениками Иоанна Крестителя. Эрих Фашер и Ансельм Шульц показывают, что хотя в источниках одни и те же термины применяются к раввинским ученикам и к ученикам Иисуса и отношения учителя и ученика обозначаются вполне греческими терминами, но первые (ученики раввинов) не ходят везде с наставником, не следуют за странствующим учителем и не разделяют его судьбу, как вторые<sup>1</sup>. При многих отличиях учеников Иисуса от раввинских есть, конечно, и прямые сходства, — например, в описании модели услужения ученика учителю, перенесенной из палестинских ветхозаветных

---

<sup>1</sup> Fascher E. Jesus der Lehrer: Ein Beitrag zur Frage nach dem “Quellort der Kirchenidee” // Theologische Literaturzeitung, 79, 1954. S. 325–342; Schulz A. Nachfolgen und Nachahmen: Studien über das Verhältnis der neutestamentlichen Jüngerschaft zur urchristlichen Vorbildethik // Studien zum Alten und Neuen Testament, 6, 1962; Idem. Jünger des Herrn: Nachfolge Christi nach dem Neuen Testament. München, 1964.

реалий в грекоязычные новозаветные<sup>1</sup>. Прохождение цикла ученичества и в иудейской «школе» и в Иисусовом «кружке» связывалось с обретением мудрости<sup>2</sup>.

Среди отличий Иисусовых учеников от иных учеников в ветхозаветной Палестине можно выделить следующие:

1. Услужение учителю было знакомо ученикам фарисеев и раввинов, но степень почитания учителя и характер службы в христианстве превосходят фарисейско-раввинистическую практику.

2. Если ученик иудейского раввина по достижении им высокой степени обученности мог вступать в спор с учителем и даже побеждать его, оказываясь лучше и способнее решить тот или иной вопрос, обсуждаемый в учебной группе, то заботой Иисуса было, прежде всего, пробуждение в учениках безусловного к себе доверия, а не сообщение информации и не построение логического доказательства для того или иного вероучительного вопроса<sup>3</sup>.

3. Ученичество в кружке Иисуса не было переходным состоянием между несмышленостью и духовной зрелостью. Его ученики никогда не прекращали быть *его учениками*, чем бы им ни приходилось заниматься до и после смерти и Воскресения Христа. Нет ни одного персонажа, кроме Иуды, который бы

---

<sup>1</sup> Davies W.D. The Setting of the Sermon on the Mount. Cambridge, 1967. P.422–423.

<sup>2</sup> Nauck W. Salt as a Metaphor in Instructions for Discipleship // Studia Theologica, 6, 1952, P. 165–178. Вопрос об обретении ветхозаветным учеником и учеником Иисуса мудрости опущен в современном богословском исследовании деятельности Христа как учителя (Пузынин А.П. Учитель Иисус. Сравнительное исследование древних моделей ученичества. Черкассы, 2008. С.133–138).

<sup>3</sup> О раввинистической традиции см.: Безрогов В.Г., Крихели О.В., Матулис Т.Н. Педагогика Ближнего Востока в эпоху институционального становления // От глиняной таблички — к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. М., 1998. С. 302–373.

стал на время учеником Иисуса, а потом перестал бы им быть. Снисхождение на учеников Святого Духа на 50-й день после Воскрешения сделало их не только учениками, но и учителями.

4. Иисус всегда подчеркивал, что вступление в число его учеников влечет за собой обязанность пострадать. Идея страдания за учение была известна иудаизму и Древнему Миру вообще, но не в такой жестко-императивной форме.

5. В раввинских школах ученики, прежде всего, — носители традиции, а у Иисуса — свидетели и участники его служения. Эти акценты, однако, не помешали впоследствии и христианам выступить хранителями традиции. Свидетельство о новой педагогике основывалось на продолжении персональной связанности учеников с Иисусом и после Пасхи, то есть после того, как он стал Господом Иисусом Христом. В этом аспекте учеников Иисуса можно сравнить с учениками таких обожествленных впоследствии античных мудрецов как Пифагор, Платон, Эпикур. Влияние античной модели отношений учеников с учителем и активное взаимодействие ее с ближневосточным наследием представляется несомненным, например, Вернону Роббинсу<sup>1</sup>. Мартин Хенгель настаивает на сопоставлении изложенного у Марка и других евангелистов об учениках Иисуса со сведениями об Эпиктете и его учениках<sup>2</sup>.

6. Эсхатологический настрой ожидания прихода “новых времен”, чаяния обновления внутреннего и преображения внешнего, свойственные кругу Иисусовых учеников, контрастируют с более сдержанно-рационалистической атмосферой обучения у книжников и раввинов. Разрыв с семьей, требуемый Иисусом при поступлении к нему ученика, напомнил М.Хенгелю учени-

---

<sup>1</sup> Robbins V. K. *Jesus the Teacher: A Socio-Rhetorical Interpretation of Mark*. Philadelphia, 1984.

<sup>2</sup> Hengel M. *Nachfolge und Charisma: Eine exegetisch-religionsgeschichtliche Studie zu Mt 8:21f. und Jesus Ruf in die Nachfolge // Beiheft zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, XXXIV*. Berlin, 1968. S. 16–82.

ков апокалипсических пророков, предрекавших в Палестине конец мира и истории, а также последователей экстремистски настроенных по отношению к римскому господству зилотов. Ближе всего, по его мнению, к христовым ученикам находились ученики Иоанна Крестителя. Однако, в круге Иисусовых учеников ярче, чем в кружке Иоанна Предтечи, звучал призыв соучаствовать в службе Царству Божьему — как совершенствованием себя, так и назиданием, проповедованием и обучением других.

7. Духовное врачевание и проповедническая деятельность учеников Иисуса показывают незамкнутость, неэзотеричность их общины и их педагогики — в отличие от других «школ». Р.Кулпеппер подчеркивает, что общие с учениками трапезы практиковали многие наставники древности, но лишь Иисус делал это открыто, на публике, причем за столом он и поучал открыто — как своих учеников, так и всех остальных присутствующих<sup>1</sup>. Правда, добавим мы, степени понимания слов Иисуса близкими учениками и всеми остальными резко различались, но обращения слова Учителя были ко всем, кто желает и может слушать и понимать. Широкое ученичество становится одной из важнейших черт христианской концепции воспитания.

8. При всей открытости Иисус невероятно требователен к своим ученикам. Тому, кто не исполнял требования Иисуса пунктуально, не было места среди учеников. Абсолютное требование и абсолютное подчинение как условия ученичества

---

<sup>1</sup> Culpepper R. A. The Johannine School: An Evaluation of the Johannine School Hypothesis Based on an Investigation of the Nature of Ancient Schools. PhD Thesis. Department of Religion, Duke University, 1974. P. 356. Сортапезничество как воспитательное пространство имеет свою историю. Об одной из более ранних стадий см.: Безрогов В.Г. Мальчик за обеденным столом: общественное воспитание на древнем Крите // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры: Материалы Седьмой национальной научной конференции. Москва, 17 ноября 2011 г. Ред.— сост. Г.Б.Корнетов. М.: АСОУ, 2011. С.37–44.

редко встречаются в древних школьных традициях (см., к примеру, институт гуру в древней Индии<sup>1</sup>).

9. Иисус придает ученикам невероятно высокий статус, несопоставимый со статусом ни еврейских (важен каждый человек как обучающийся Торе), ни греческих, ни иных учеников. Он прямо заявляет им: “Вы — соль земли” (Мф 5:13), применяя образ соли как метафору мудрости, чистоты, упорства и устойчивости, более высокого, нежели у других, призвания.

Последнее обстоятельство связано с невероятной важностью для новозаветной педагогики роли учеников Иисуса как будущих преподавателей и живых образцов его морального учения, поскольку стихом ниже мы видим: “Вы — свет мира” (Мф 5:14). Биргер Герхардсон в одной из своих наиболее фундаментальных работ “Память и рукопись: устная традиция и письменная передача в раввинистическом иудаизме и в раннем христианстве” (1961) раскрывает кардинальную необходимость апостольства как типа учительства для самого существования раннего христианства как самовоспроизводящейся системы<sup>2</sup>.

В полемике с Герхардсоном была написана работа Мортон Смита “Сравнение раннехристианской и ранней раввинистической традиций”<sup>3</sup>. Смит отмечает, что в эпоху Иисуса и его учеников, от которой осталось очень мало имен учителей-раввинов и еще меньше связанных с ними текстов, аутентичная передача сакрального текста еще не была столь жестко устоявлена, как предписаниями более позднего раввинизма III и последующих веков, когда высказывание учителя всегда стало сообщаться вместе с именем высказавшего его. Передача Торы

---

<sup>1</sup> Законы Ману. М., 1960; Дхармашастра Нарады. М., 1993; Самозванцев А.М. Книга мудреца Яджнавалкьи. М., 1990; Gonda, Jan. Change and Continuity in Indian Religion. New Delhi, 1997.

<sup>2</sup> Gerhardsson B. Memory and Manuscript. Oral Tradition and Written Transmission in Rabbinic Judaism and Early Christianity. Uppsala, 1961.

<sup>3</sup> Smith M. A Comparison of Early Christian and Early Rabbinic Tradition // Journal of Biblical Literature (далее — JBL), 82, 1963. P.169–176.

и комментариев к ней, позволявшая достигать некоторой аутентичности текста и через столетия, не была в столь же разработанном виде свойственна новозаветной традиции. Что же предлагало христианство?

Мортон Смит задается вопросом, можно ли по новозаветным текстам, оформившимся во второй половине I — II вв., вывести заключение о том, результатом какого способа передачи традиции из поколения в поколение они являются? Параллели в раввинских текстах более жесткие, чем в Евангелиях. Они показывают наличие одной устной первоначальной формулы для всех письменных редакций. Материал уже первого поколения раввинских учителей — таннаев демонстрирует технически жестко обдуманые вариации внутри тщательно меморизируемой традиции. Отличия же Евангелий от Матфея и Луки от Евангелия от Марка не аналогичны различиям между Мишной и Тосефтой, или между пассажами в мидрашах. Евангелия показывают более свободное развитие письменного материала различными учителями.

Евангельский материал в основном нарративен, раввинистический по преимуществу изъяснительно-истолкователен. Изъяснение, даваемое раввинами, направлялось на точное определение смысла отдельных сентенций и установлений религиозного Закона. Оно имело дело с регулярным набором вопросов, спрашиваемых в регулярной последовательности о каждой норме Закона, и выступало в связи с этими вопросами в фиксированных формулах. Такой материал, считает Смит, обязан своим содержанием школе и ее форме меморизации. Напротив, большинство повествований Нового Завета явно рассказаны для проповедования (гомилетики). Они прошли сквозь стадию устной традиции, но показывают не много следов учености, которая доминирует в материалах таннаитского раввинства. Если христианство и использовало раввинскую традицию, то она все же не повлияла сильно на сохраненный



материал.<sup>1</sup> Место нарративов Нового Завета, настаивает Смит, скорее в синагоге, чем в школе.

Из материалов Смита можно сделать вывод, что основное различие христианской и иудаистской педагогики лежит в типе передаваемой традиции. Евангельская традиция есть традиция о *miracle worker*, она склонна до бесконечности увеличивать количество чудес, совершенных основателем Учения. Раввинистическая традиция происходила от профессиональных учителей и была о Торе как Законоучении. В этой традиции, когда касались учителей, не отходили далеко от исторических фактов. Можно еще раз подчеркнуть, что по Смиуту основа христианской традиции в проповеди, а раввинской — в школе. Основное внимание в Новом Завете — не объяснениям Закона, но проповеди Спасителя, что чуждо раввинской традиции и не требует тщательно и профессионально развитых мнемонических техник. Евангельский материал связан прежде всего не с доктриной, а с непосредственно переживаемым отношением к жизни Иисуса.

В Новом Завете нет обычных для Талмуда ссылок на постоянное повторение священных текстов ради их меморизации. Эта образовательная техника не может быть выведена из встречающихся общих увещаний помнить то, что было сказано (Ин 15:20сл.; 16:4, 21; Деян 20:35; 20: 31; Лк 24:8, 14сл.; насмеш-

---

<sup>1</sup> Серж Рузер (Serge Ruzer), специалист по истории раннего христианства, в исследовании Евангелия от Матфея показал наличие в нем следов раввинской экзегезы и выдвинул гипотезу о наличии все же некоторых общих экзегетических приемов в школьных кружках иудейских и христианских учителей. Эти приемы, в частности, заключались в расширении или сужении смысла определенного высказывания для нахождения ему аналогий в других авторитетных текстах и высказываниях. Знаменитая процедура поиска прообразов сюжетов и высказываний Нового Завета в Ветхом Завете опиралась именно на такую общую с раввинской экзегетическую технику интерпретации текста (Serge Ruzer. *Anthitheses in Matthew 5: Midrashic Aspects of Exegetical Techniques* // Idem. *Mapping the New Testament. Early Christian Writings as a Witness for Jewish Biblical Exegesis*. Leiden, 2007. P.11–34).

ка над раввинской практикой — Ин 9:27; о юридическом традиционализме Мк 7:8). Слово *mneoneuein* означает в Новом Завете помнить, а не запоминать (*to remember* vs *to memorize*). Отсутствуют или редки обычные раввинские приемы преподавания, объяснения и разъяснения. В самом начале деятельности Иисуса и его учеников, полагает Смит, не было столь жесткой установки на меморизацию, как в раввинистическом иудаизме с его многотомным канонем Талмуда. Христианское учение (*didakhe*, *doctrina*) — это свидетельство о проповеди, о керигме (*kerygma*). Потому оно имеет большую гибкость, чем просто школьное преподавание<sup>1</sup>. Отсюда вытекает и специфика требований к ученикам со стороны Иисуса как Наставника, которые образуют не школьный класс (как у раввинов), а кружок, сообщество последователей, слушателей, а потом — свидетелей. Иисус как основатель нового учения специально выбрал для обращения со своими учениками не школьную парадигму, а парадигму ученичества, ученичества не профессионального, но духовно-мировоззренческого. Этот выбор, с Его точки зрения, был более эффективен в свете тех задач, которые на тот момент приходилось решать, прежде всего по обращению в новую веру индивидов и групп взрослого населения. Увеличение числа учеников привело затем к складыванию вокруг Него «школоподобного сообщества» или «школьного кружка», но признаки школы у него появятся гораздо позже.

Самые ближайшие ученики были найдены и призваны самим Иисусом. Христианство утвердило в европейской традиции фигуру духовного ученика, сопровождающего почитаемого Божеством Учителя и обучающегося свидетельствовать о нем, его учении, его «школьном» кружке последующим поколениям. Ни одной из древневосточных или эллинистических школ и ни одной из фигур их основателей и наставников не суждено было

---

<sup>1</sup> О керигме см.: Дани Д. Единство и многообразие в Новом Завете: Исследование природы первоначального христианства. М., 1997.

занять такое место в сознании европейцев и жителей Средиземноморья.

Итак, учительство Иисуса выступало особым учительством единственного истинного наставника, учителя Истины, одновременно Истиной и являвшегося. Степень почитания Учителя и характер службы ему в христианстве превосходили обычную практику. Заботой Иисуса было прежде всего пробуждение в учениках безусловного к себе доверия, а не сообщение информации или построение логического доказательства для того или иного вероучительного вопроса. Ученичество в кружке Иисуса не было переходным состоянием между несмышленостью и духовной взрослостью. Его ученики никогда не прекращали быть *его учениками*, чем бы им ни приходилось заниматься. Нет ни одного персонажа, который бы стал *на время* учеником Иисуса, а потом перестал бы им быть (кроме предателя Иуды). Иисус всегда подчеркивал, что вступление в число его учеников влечет за собой обязанность пострадать. Ученики Иисуса — прежде всего, свидетели и участники его служения. Свидетельство о новой педагогике основывалось на продолжении персональной связанности учеников с Иисусом и после Пасхи, то есть после того, как он стал — в соответствии со своими словами, сказанными накануне Распятия,— Господом Иисусом Христом. В этом аспекте учеников Иисуса можно сравнить с учениками обожествленных античных мудрецов Пифагора, Платона, Эпикура. Эсхатологический настрой ожидания прихода “новых времен”, обновления внутреннего и преображения внешнего, свойственный кругу Иисусовых учеников, находился в значительном контрасте со сдержанно-рационалистической атмосферой других кружков и школ средиземноморского региона того времени. В кругу Иисусовых учеников звучал призыв соучаствовать в службе Царству Божьему — как совершенствованием себя, так и назиданием, проповедованием и обучением других. Духовное врачевание и повсеместная про-

поведническая деятельность учеников Иисуса показывают незамкнутость, неэзотеричность их общины и их педагогики. При всей открытости Иисус невероятно требователен к своим ученикам. Тому, кто не исполнял требования Иисуса пунктуально, не было места среди учеников. Абсолютное требование как условие ученичества уникально и почти нигде не встречается в древних школьных традициях. Иисус придает ученикам очень высокий статус, несопоставимый со статусом ни еврейских, ни греческих, ни иных учеников. Он прямо заявляет им: “Вы — соль земли” (Мф 5:13), применяя образ соли как метафору. Для новозаветной педагогики роль учеников Иисуса как будущих преподавателей и образцов его учения очень важна, поскольку стихом ниже мы видим: “Вы — свет мира” (Мф 5:14). Апостолizm как тип учительства, сакрализующий обучение (а затем и школу), был необходим для существования христианства как воспроизводящейся системы. Идеальный путь жизни истинного христианина включал постоянное пребывание в состоянии ученичества (а с определенного момента — и учительства). В этом коренится “панпедагогизм” всей христианской системы с ее идеей “непрерывного образования”, то есть непрерывного назидания и непрерывного обучения, непрерывного наставления христианина в *истинной мудрости*, которая понималась как праведное поведение и готовность к нему, различение добра и зла, истинного и ложного. Весь мир как класс, замерший в благоговейном почтении перед единственным настоящим Учителем,— такова структура института ученичества в христианской педагогической традиции, разработанная еще в первые два века нашей эры.

Число учеников расширилось по мере распространения новой веры. Евангелисты проводят аналогию между идеей повиновения Господу любого верующего и ответом на призыв Иисуса его первых учеников, оставивших все и последовавших за Учителем. В Деяниях Апостолов, излагающих события, проис-

ходившие после Вознесения Иисуса, ученичество соединено с кардинальным разрывом старых связей и полным “прилеплением” к Иисусу, с раскаянием и крещением во имя Его, с полным подчинением воле и цели этого нового авторитета. Ученики, согласно позиции Иисуса, есть посланцы Божьего Царства, и эта миссия требует их целиком, без остатка, требует полной отдачи сил, разума, времени, чувств и т.д. Призыв к ученичеству, с одной стороны, как мы уже говорили, в евангелиях обращен к индивидуальным личностям, которые через отклик на этот призыв связываются с личностью Иисуса и призваны следовать ему. Но в Деяниях Апостолов, излагающих события после смерти и вознесения Христа, этот призыв к ученичеству, однако, становится призывом, относящимся ко всем христианам как к массе (Деян 11:26). При переходе центра сохранения и передачи вероучительной традиции от апостолов к евангелистам происходит усиление школьной составляющей. Оно отражается в аранжировке библейских текстов. Школьный характер ученических кружков, сложившихся вокруг евангелистов, определил атмосферу складывания и фиксации новозаветных произведений. Эта атмосфера оказала серьезное влияние на дидактическую составляющую композиционных критериев евангельских текстов. Эпоха евангелистов представляет собою переходный этап от господства индивидуального ученичества к доминанте школьного кружка, от попыток небрежения школой к союзу христианского ученичества и эллинистической школы.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> См.: Безрогов В.Г. Становление образовательных традиций раннего христианства I—V веков. М., 2004.

### **ГЛАВА ТРЕТЬЯ**

## **МОДЕЛЬ “УЧИТЕЛЬ–УЧЕНИК” КАК БАЗОВАЯ НОРМА ОТНОШЕНИЙ В КИТАЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

Если характеризовать китайское общество с точки зрения социальных ролей, то, на мой взгляд, его, несомненно, можно назвать обществом учителей и учеников, ибо эти роли считались и продолжают считаться главными, несмотря на разнообразие профессий, статусов и социально-культурных позиционирований. Изучая жизнь китайцев в естественной среде, убеждаешься в том, что независимо от уровня сложности социальной организации, модель учитель–ученик так или иначе будет открыто проявляться в отношениях между людьми, занимающимися различными видами деятельности, работающими в самых разных сферах.

По нашему мнению, перед нами архаический феномен, в общем характерный для любого общества, культура которого едва ли способна предпочесть новшество традиции. Этнический и национальный консерватизм крайне заинтересован в этой модели отношений, во избежание прерывания этнокультурной преемственности. У каждого народа подобная модель имеет индивидуальные масштабы, свою степень позитивного влияния на педагогическую культуру, укорененности в ней. Это отчасти зависит, как нам кажется, от степени зависимости власти от народа, наличия или отсутствия общей цементирующей силы между ними. Так, в случае слабой зависимости власти от народа преемственность осуществляет небольшая группа людей, имеющих непосредственное отношение к власти, а в случае ее сильной зависимости от народа — почти каждый человек.

Китайское общество обладает веками совершенствующимся механизмом этнокультурной преемственности, основанным, как бы это ни парадоксально звучало, на сильной взаимозависимости власти и народа. Цементирующей силой выступает

конфуцианское этико-социальное учение, которое несет в народ многочисленная армия учителей. Наличие именно такого механизма и такой силы, на мой взгляд, в значительной степени обусловило существовавшую до 1911 года династийную историю Китая, а вот отход от конфуцианских механизмов сочетания народа и власти, как показал последующий, республиканский, период (1911–1949), привел к деидеологизации общества и, как следствие, к его деморализации. В нынешний период, когда у власти стоят коммунисты, успешно возрождающие и внедряющие конфуцианские ценности в сферу государственной идеологии, общество, в этнопсихологическом смысле, становится более уверенным и отзывчивым на любые проявления политического и социально-культурного давления. Более того, жители Поднебесной все чаще в условиях глобализации демонстрируют негативное отношение к иностранцам, многие из которых не только не уважают их ценности, относясь к ним с высокомерием, но и не следуют общепринятым в стране правилам. Такое отношение нельзя назвать новоприобретенной характеристикой, оно исторически было свойственно китайцам, с большой осторожностью относившимся ко всему чужеродному. Чуткость и болезненность восприятия чего-то инокультурного обусловлена в культуре Китая сильным консерватизмом, порожденным и поддерживаемым в данной стране широко распространенной укорененной моделью учитель–ученик. Таким образом, функционирование именно этой модели делает китайское общество идеологически единым, укрепляет его патриотический дух.

Слово “учитель” или по-китайски “лаоши” (老师) считается уважительным названием человека, передающего культурные знания последующему поколению. Первоначально оно указывало на мудреца, престарелого человека с большим жизненным опытом, а потом — на человека, обучающего учеников. Его морфологический состав включает две морфемы — “лао”

(老) и “ши” (师), каждая из которых представляет собой культурно значимую категорию. Чтобы глубже понять исторический статус учителя в Китае, следует рассмотреть их по отдельности.

Морфема “лао” своими корнями восходит к пиктографическому знаку, изображающему старого человека, опирающегося на палочку. Верхняя часть иероглифа представлена графическим элементом “волосы”, а под ним — элементы “человек” и “трость”. В соответствующей статье древнекитайского словаря “Шо вэнь цзэ цзы” (I век) сказано, что возраст 70 лет называется “лао”, что это есть возраст, когда волосы на голове седеют (Шо вэнь цзэ цзы 1996). Словарь “Канси” (XVIII в.) со ссылкой на “Чжоу ли” (I тыс. до н.э.) указывает на “лао” как на уважительное обращение. В культурах древности, равно как и в современных обществах, сохранивших традиционный подход к социальной организации, старость — особо почитаемый возрастной период. Со старостью ассоциируются мудрость, вытекающая из многолетнего жизненного опыта, и память, содержащая большое количество событий, так или иначе отражающих этнокультурную специфику — мифы, предания, ритуалы, правила поведения. Поэтому старость учит и правит, а молодость обучается и подчиняется. Молодость должна учиться у старости, чтобы не нарушить цикличность традиций, и с годами правильно трансформироваться в почитаемую категорию старости, достойно принять от нее бремя учителя. Немногие общества сохранили подобное представление. В их число входит китайская культура, через язык и этикет демонстрирующая высокое положение категории “лао”. Не случайно для того, чтобы выразить уважение человеку старшего по возрасту или выше по квалификации, китайцы при обращении добавляют к фамилии слово “лао”, например, лао Ван (почтенный Ван), лао Чжан (почтенный Чжан) или лао Ма (почтенный Ма).

Другая структурная единица понятия “лаоши” — морфема



“ши” — изначально обозначала общность людей численностью 2500 человек. Словарь “Шо вэнь цзэ цзы” объясняет ее словом “чжун” (众) – “масса”, “толпа”. Однако, как следует из дальнейшего комментария, у всякой толпы должен быть лидер, который бы вел людей, направлял и обучал их. Поэтому словарь со ссылкой на “Чжоу ли” также указывает на “ши” как на слово, обозначающего человека, понимающего и сведущего в вопросах образования (师, 教人以道者之称也). Интересно то, что “ши” в значении “лидер” также передается словом “чжан” (长), изучение которого позволяет увидеть связь данного значения не только со сферой образования, но и с властью. Изучив соответствующие словарные статьи, автор выяснил, что слово “чжан” синонимично выше рассмотренной структурной единице “лао” — “старый”. Однако лексическое использование его отличается по своему тематическому контексту. Если “лао” прежде всего подчеркивает почтенность возраста, то “чжан” — его исключительную властность, верховенство. В связи с этим, неудивительно, что для лексической передачи руководящих постов и должностей китайцы используют морфему “чжан”, например, “бучжан” — “министр”, “цзюньчжан” — “командующий армией”, “сяочжан” — “ректор”. Стоит отметить, что в современном китайском языке им обозначают руководителей государственных учреждений, и, как видно по слову “сяочжан”, к ним также относятся образовательные учреждения.

Таким образом, морфемы слова “лаоши” проливают свет на древнекитайское представление об учителе как о зрелом человеке, имевшем опыт работы в политических институтах управления обществом. Учитывая социально-политическую ориентированность конфуцианского учения, становится понятна связь чиновника и учителя или даже слияния их в одну исторически важную фигуру — блюстителя законов китайской жизни. Сосредоточие внимания конфуцианцев на этих сферах указывает на их желание и стремление сохранить действующие

устои, выступающие как идеальные для гармоничного функционирования общества, и передать их следующему поколению. Однако важно не просто транслировать традиционные ценности, важно привить ученику представление о цикличности культуры, что, в общем, также можно отнести к разряду культурных ценностей и достижений китайцев. В связи с этим стоит упомянуть о еще двух понятиях, которые в прошлом были очень широко распространены в китайском обществе. Речь идет о словах “сяньшэн” (先生, “учитель”, “господин”) и “хоушэн” (后生, “ученик”). На самом деле, в буквальном переводе они имеют значения “прежде рожденный” и “после рожденный”, что опять указывает на отношения представителей старшего и младшего поколений. “Прежде рожденный” — это тот почтенный человек, который по воле Судьбы приобретает больше жизненного опыта и знания, и хотя не всегда это фактически соответствует действительности, тем не менее, китайский этикет не позволял и не позволяет кому-либо переступить через формальность возрастного старшинства. Таким образом, использовавшееся в Древнем Китае слово “сяньшэн” подчеркивало почтенный статус человека, который выступал учителем для представителей молодого поколения. Конфуций говорил: “Сань жэнь син, би ю во ши” (三人行，必有我師, “Из трех, путешествующих со мной, обязательно найдется тот, кто станет моим учителем”). Это известное изречение, ставшее для многих китайцев руководствующим, безусловно, оказало влияние на субординационный характер межличностного общения. В особом почитании возраста можно увидеть не только трепетное отношение к возрасту, но и причину формирования послушания. В свою очередь, послушание придало образовательному процессу одностороннюю направленность. Знание, исходившее из уст конфуцианского учителя, считалось абсолютным, и оспаривать его означало подвергнуть его критике и сомнению, что было недопустимым поступком. Поэтому

представляется, что именно такое отношение к возрасту определило столь масштабное и устойчивое разделение китайцев на две категории: учителя и ученика. Может показаться, что значение слова “учитель” вышло за рамки сферы образования, но отнюдь, — подтекст образования, неразрывно связанный с учителем, наполняет содержанием любую область китайской жизни, любые межличностные отношения. Ныне статусы учителя и ученика вне образовательной сферы не изжили себя, напротив, продолжают функционировать и составлять основу социальной системы китайского общества. Приведу несколько примеров, взятых из моей жизни в Китае. В государственных учреждениях Китая коллектив, как правило, представляет собой единое целое. Он работает слаженно, потому что каждый его сотрудник знает свою работу и несет за нее ответственность перед своим непосредственным начальником. Если возникают затруднения с ее выполнением, работник обязан сообщить об этом только своему руководителю, несмотря ни на какие сложности в отношениях с ним. Обращаться к начальнику более высокого уровня считается нарушением традиционного делового китайского этикета. Почему? Дело в том, что отношения “начальник–подчиненный” в своей основе имеют модель отношений “учитель–ученик”. Послушание и покорность в работе выступают в качестве характерных черт любого подчиненного служащего. Кто дает задания, кто объясняет, как выполнять их, кто способствует накоплению опыта, тот выступает учителем, которому подчиненный–ученик обязан быть благодарным. Поэтому неудивителен факт обращения к начальнику по фамилии с добавлением слова “лаоши” — “учитель”, например, Чжан лаоши (“учитель Чжан”). Со своей стороны начальник–учитель обращается к своему подчиненному только по имени, тем самым показывая его низшее положение. Если же руководитель одного уровня обращается к вышестоящему по положению, то ему также следует употребить слово “лаоши” или, как альтерна-

тиву, название занимаемой должности своего начальника. Эта схема стремится в идеале исключить любые неопределенности в отношениях между людьми. В любом виде деятельности задание так называемого учителя становится силой, приводящей в движение весь его коллектив учеников.

Аналогичные примеры можно найти в других областях и даже в сфере услуг, например, в парикмахерских, где молодые работники обращаются к своему боссу как к “лаоши”. Вместе с тем, хотя в этих видах деятельности используются и другие слова, такие как “шифу” (师傅) или “лаобань” (老板), социально-культурная роль модели учитель–ученик несколько не умаляется. Так, понятие “шифу”, согласно любому китайскому толковому словарю, также имеет значение “учитель”, “наставник”. Однако, его, как правило, используют более специализировано, при обращении к водителям, поварам, мастерам у-шу, каллиграфии, чайной церемонии, профессионалам пекинской оперы и других видов деятельности в сфере техники и искусства. В состав этого слова входят морфема “ши”, уже рассмотренная нами, и морфема “фу”, о которой стоит сказать несколько слов отдельно. Словарь Канси свидетельствует о том, что в Древнем Китае иероглиф “фу” обозначал чиновника, который выступал учителем для сыновей императора или сыновей представителя аристократического круга. Образование в Китае традиционно находилось в сфере политического влияния. Источником подготовки учителей выступал чиновничий мир<sup>1</sup>. Поэтому любой родитель, желавший своему сыну благополучия (предпочтительной карьеры чиновника), искал для него учителя, который бы обучал его соответствующим знаниям и опекал до совершеннолетия. В дворцовой среде такого человека называли “тайши” (太师), а в народе — “шифу” (师傅). Столь силь-

---

<sup>1</sup> Подробнее об этом см. статью: Закурдаев А. А. Школа и школьник в китайской концепции образования: традиции и современность // Этнографическое обозрение, 2012, № 5.

ное стремление к образованию было вызвано широко распространенным в стране конфуцианским учением. Сделав акцент на этику и этикет, концепция Конфуция заложила модель “учитель–ученик” в качестве основополагающей в китайском обществе и отвечавшей потребности в социокультурной адаптации. Кто, как не учитель способен дать должное представление о жизни в обществе, сформировать базовые ценности и ориентиры? Вследствие этого только через призму данной базовой модели было возможно развивать любые другие отношения, будь то старший и младший, отец и сын, начальник и подчиненный; только тогда в них возникал смысл и получал отражение принцип гармонического взаимодействия космических сил — инь и ян (податливое и напористое). Именно поэтому Конфуций считается Великим просветителем, давшим народу Поднебесной простой алгоритм сохранения себя и своей культуры — преемственность непосредственно через учителя.

Заданная Конфуцием базовая модель отношений ставила людей в долгосрочную взаимозависимость и формировала между учителем и учеником отношения, аналогичные отношениям между отцом и сыном. Подтверждение находим во взаимозаменяемости иероглифов “фу” (傳) “учитель” и “фу” (父) — “отец” в рассмотренном слове “шифу” (师傅 ↔ 师父). Это смысловое созвучие указывает на своеобразное магическое родство всех тех, кто принадлежал к государственной власти, кто считался частью большой системы государственного управления, ниспосланной самим Небом — верховным божеством китайцев. Постигнув конфуцианское понимание воли Неба, учителя-чиновники представляли перед людьми в статусе социальных отцов, правильно воспитывавших молодое поколение и выступавших в качестве своеобразных цензоров и наблюдателей на всем протяжении воспитательного процесса.

Таким образом, в слове “шифу” мы видим, что своеобраз-

ная роль социального отца в значительной степени поднимала авторитет учителя, несущего знания о правильных схемах организации жизни. Поэтому в китайском обществе почтение к этой персоне оставалось глубоким до падения династийного Китая в 1911 году. Далее имели место революционные сломы в культурном сознании китайцев путем внедрения в жизнь большого количества иностранных заимствований, не обошедших образование, в то время уже выделенное в отдельную социальную сферу. Произошел переход к американской системе образования, а с ним логичная замена исконного китайского слова “лаоши” на новообразование “цзяоши” (“цзяо” — “учить”, по английскому примеру “to teach”). Однако данный неологизм не стал столь широко распространенной нормой как его почтенные синонимы и получил специализированное применение исключительно в области образования. С лингво-культурной точки зрения, лаоши по-прежнему остался признанным образцом с огромной квотой народного доверия.

В добавление ко всему вышесказанному следует отметить, что образование как процесс передачи знания от старшего поколения к младшему поколению также отражен в иероглифе “цзяо” (教) – “учить”. Этот идеографический знак состоит из элементов “сяо” (孝) и “пу” (扌). Первая графема имеет значение “почитание старших”, а вторая — “рука с палкой”. В совокупности они дают идею о строгом обучении представителей молодого поколения, послушании старшим. В свою очередь, иероглиф “сяо” в пиктографическом виде изображает взаимодействие старого человека (в верхней части иероглифа) и ребенка (в нижней части иероглифа). Увековечив образец таких отношений в письменном знаке, впоследствии китайцы развили ее в полноценную концепцию, которую, наверное, можно считать самым бесспорным подтверждением модели “учитель–ученик” как базовой нормы отношений в китайском обществе. Эта концепция была изложена в сочинении, получившем название

“Сяо цзин” (“Канон о почитании старших”). Авторство этого труда приписывается Конфуцию (VI–V вв. до н.э.). В эпоху династии Хань (III века до н.э. — III век н.э.), когда учение Великого мыслителя было возведено в ранг государственной идеологии, текст “Сяо цзина” был канонизирован и с тех пор стал обязательным материалом для изучения.

Возрастное различие, положенное в основу образовательного и социализирующего процесса, было абсолютным правилом китайской жизни на протяжении долгого времени. Даже в настоящее время с учетом некоторых негативных социальных тенденций, в том числе демографических, многие китайцы стараются следовать ему. В обществе по-прежнему широко распространены обращения с использованием слов “да” — “большой”, “старший” и “сяо” — “маленький”, “младший”. Если человек старше, то собеседник, младший по возрасту, называет его “да гэ” — “старший брат” / “да цзе” — “старшая сестра”, если младше, то “сяо ди” — “младший брат” / “сяо мэй” — “младшая сестра”. Бывает и так, что этой чести также удостоивают иностранца, сумевшего завоевать доверие китайцев. Подобным обращением жители Поднебесной включают человека в сложную систему взаимоотношений, и статусом “да” или “сяо” показывают, в каком направлении, нисходящем или восходящем, будет проходить общение. Китаец, входя в эту схему, приобретает ответственность согласно его возрастному статусу. Вместе с тем увеличивается его эмоциональный тонус, который в случае нарушения нормативных взаимоотношений по этой схеме, перерастает в выраженное противостояние, в том числе приводящее к крайне неблагоприятным последствиям. В Китае несоблюдение модели «да-сяо» приравнивается к потере лица.

Интересно, что Поднебесная применяет эту модель на отношения с другими государствами, с которыми была установлена эмоциональная связь. Во времена советской эпохи СССР воспринимался Китаем как старший брат и учитель, а сегодня

Китай позиционирует себя как старший брат Северной Кореи и стран Юго-Восточной Азии.

Таким образом, модель “учитель–ученик” — это больше чем привычная схема, действующая в образовательной сфере, это социальный образец отношений, охватывающий взаимодействие между самыми разными представителями китайского общества. Данная модель оказалась настолько укорененной в сознании китайцев, что слова со значением “учитель” — “лаоши”, “сяньшэн”, “шифу” — также стали использоваться как обращения.

Как говорится, связь времен непрерывна, и статус учителя в современном Китае по-прежнему занимает высокое положение. Не смотря на то, что сегодня образование является отдельной социальной сферой, старшее поколение составляет класс учителей, тот класс общества, который держит в эмоциональном напряжении идущее за ним молодое поколение.

Однажды во время разговора с одним знакомым китайским художником, я спросил, почему люди обращаются к нему словом “лаоши”, а не “хуацзя” (“художник”). Он ответил, что художник обладает знанием, которое всегда можно передать следующему поколению, поэтому его и называют “лаоши”. Этот ответ более чем убедительно показывает, что в Китае учитель, прежде всего, считается транслятором культурного знания. Кем бы ни работал китаец, что бы он собой не представлял, он рано или поздно выступит в роли учителя и социального отца, и эту роль будут считать своеобразной миссией, дарованной китайцам исторической судьбой.



## **ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ**

### **ДРЕВНЯЯ ГРЕЦИЯ: ОБУЧЕНИЕ ГЕРОЕВ И ФИЛОСОФОВ**

Древнегреческое педагогическое наследие известно как важный этап и источник развития практики и теории воспитания и обучения. Высокий уровень литературной грамотности и отсутствие жестких сословных границ для ее получения. Героическое военное воспитание и героизирование доброй славы в новых поколениях (концепция *kleos*)<sup>1</sup>. Высокий уровень профессионализма на фоне жесткой иерархии ценности тех или иных занятий. Знаменитые кружки учеников вокруг риториков и философов. Риторико-литературный характер общего образования, понятия пайдеи, калокагатии и семи свободных искусств. Представление о школе как культурном досуге, а не как об учреждении. Перечень можно продолжить, но и так уже ясна значимость изучения древнегреческих источников не столько по истории образовательных учреждений, но и по истории других педагогических практик. На первом месте среди них стояло индивидуальное общение наставника и ученика. Остановимся в данном разделе на некоторых аспектах этого большого комплекса отношений.

#### **ГЛАВА ПЕРВАЯ**

##### **ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ДЕВЯТОЙ ПЕСНЕ «ИЛИАДЫ»**

Известно, что классик советской истории античной педагогики Г.Е.Жураковский не допустил в свой фундаментальный труд ни античных богов, ни античных героев, имевших сомнительное, полубожественное происхождение<sup>2</sup>. В то же время их обра-

<sup>1</sup> Petropoulos J. C. B. *Kleos in a Minor Key: the Homeric Education of a Little Prince*. Washington, DC: Center for Hellenic Studies, trustees for Harvard University, 2010 (Hellenic studies, 45).

<sup>2</sup> Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1940. Изд. 2е. М., 1963. Указанное отношение автора видно уже из приложения ко второму изданию именного указателя, не содержащего ни одного

зы, сюжеты, связанные с легендами об их воспитании, составили в истории образовательных традиций как Античности, так и последующих времен важный пласт примеров, своего рода воспитательных парадигм для последующих поколений. В истории как словесной, так и визуальной культуры Европы тема воспитания античных героев занимает важную часть бытия культуры, ее передачи от поколения к поколению. Одним из наиболее популярных греческих героев, чью историю мы знаем начиная, по крайней мере, с его рождения, является Ахилл (Ахиллес), сын смертного царя Пелея и морской богини, нимфы Фетиды. Тема воспитания Ахилла очень популярна, например, в истории живописи, особенно в XVIII — XX вв. Постоянное изучение Гомера в Греции вплоть до конца Византийской империи в XV веке, популярность Гомера в средневековой и новоевропейской истории обусловили важное место фигуры Ахилла в обучении и воспитании, в том числе и рассказа о воспитании самого героя.

Реконструкция истории воспитания Ахилла наталкивается на многочисленные сложности. Среди них: а) многообразие и противоречивость, многослойность и разновременность сохранившихся о его детстве текстов; б) наличие в его истории божественного — кентавр Хирон, и человеческого учителя — грека по имени Феникс, достаточно знатного, но зависимого от отца мальчика. Они оба по очереди обучали Ахиллеса. Литературно-мифологический канон сообщал о том, что Хиронставлял мальчика в магии, науке, медицине, учил его плаванию, игре на лире и другим навыкам и знаниям, в том числе метанию копья и стрельбе из лука. В процессе развития мифологии

---

божественного или героического (легендарного) имени. Даже военное, или военно-спортивное воспитание обходится у него без упоминания самого имени Ахилла, выступавшего для всей греческой педагогики образцом такого воспитания. Ср.: Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993. С.69–70; Он же. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия. М., 2006. С.69.

сюжет «воспитание Хироном Ахилла» обрстал все новыми и новыми подробностями. Список того, чему был обучен Ахилл мудрым кентавром, из века в век рос и детализировался, поэтому сейчас трудно определить самый древний вариант хиронова «учебного плана»<sup>1</sup>.

Как все герои, Ахиллес (Ахилл и Ахиллес — два варианта одного имени) обучался гораздо быстрее обычных детей, но все же вполне достаточное время. У Хирона Ахилл провел, вероятно, лет 6–8, поскольку, согласно Псевдо-Аполлодору, он был передан ему в конце грудного возраста и покинул кентавра после своего девятого дня рождения (Apolloclod. III, 6–8). Воспитание Ахилла продолжил Феникс, установивший отношения с младенцем еще до отдачи резвого «мальца» кентавру и знакомый, как повествуют легенды, с самим Хироном, вылечившим Феникса от слепоты. Феникс сопровождает Ахилла не только оставшуюся часть его детства, но и облегчает ему переход во взрослую жизнь, неся примерно лет восемь (до исполнения Ахиллу 16–17 лет), по сути, обязанности «дядьки», т.е. собственно «педагога», как называли домашнего воспитателя в древней Греции. Герой от околбожественных пределов (сначала врачивание богиней-матерью, желавшей дать сыну бессмертие или, по крайней мере, неуязвимость; затем — кентавром, уже не совсем богом, хотя и бессмертным) переходит на воспитание в пределы земные. Фениксу выпадает важная роль социализировать Ахилла применительно к этим земным условиям жизни.

---

<sup>1</sup> Среди обширного перечня всех знаний, умений и навыков, которыми обладал и которым обучал мудрый Хирон своих учеников, выделяются две линии, связанные 1) с обучением ведению боя, отнятию жизни (II. 16. 141–144), и 2) с медициной, своего рода обратным воинскому искусством врачевания, возвращения жизни. Гомер атрибутирует Хирону даже обучение Асклепия, знаменитого греческого врачевателя (II. 4. 210–219). См. также третью из «Пифийских песней» Пиндара, где певец детализирует историю, указывая на то, что Хирон наставлял Асклепия с самого момента появления на свет будущего великого врачевателя, имевшего, в отличие от Ахилла, божественного отца и земную мать (3.1–15, 45–46).

Рассмотрим здесь лишь некоторые детали, относящиеся в традиции к человеческому воспитанию Ахилла Фениксом и упомянутые в девятой песне «Илиады»<sup>1</sup>. Среди посольства, пришедшего к Ахиллу уговаривать его помириться с Агамемноном, забыть Брисейду и публичное оскорбление, находится уже немолодой Феникс. На гневную речь Ахилла, на его слова об отъезде из лагеря ахейцев он отвечает длинной речью, основной мыслью которой выступает то, что старый воин Феникс не мыслит себя остающимся в лагере без своего воспитанника. Два отрывка из его речи особенно знаменательны. В одном из них он говорит, что в силу собственной бездетности с большим энтузиазмом воспринял поручение Пелея воспитать Ахилла, данное еще до вручения Ахилла Хирону. Уже тогда, говорит Феникс, он полюбил Ахилла как родного сына:

*«Нежно тебя я любил: никогда с другим не хотел ты  
Выйти на пир пред гостей; ничего не вкушал ты и дома  
Прежде, поколе тебя не возьму я к себе на колена,  
Пищи, разрезав, не дам и вина к устам не приближу.  
Сколько ты раз, Ахиллес, заливал мне одежду на персях,  
Брызжа из уст вино, во время неловкого детства  
[букв. «надоедливое, раздражающего, трудного», *pèriaa  
alegeinos*].  
Много забот для тебя и много трудов перенес я,  
Думая так, что, как боги уже не судили мне сына,  
Сыном тебя, Ахиллес, подобный богам, нареку я...»*

(IX, 485–494).

Феникс завершает этот экскурс в далекое прошлое тем, что

---

<sup>1</sup> Фениксу 9й главы «Илиады» посвящено несколько специальных работ. См.: Koehnken A. Die Rolle des Phoenix und die Duale im IX des Ilias // Glotta, 53, 1975. S.25–36; Rosner J.A. The Speech of Phoenix: Iliad 9.434–605 // Phoenix, 30:4, 1976. P.314–327; Tsagarakis O. Phoenix's Social Status and the Achaean Embassy // Mnemosyne, 32, 1979. P.221–242. См. также: Nagy, Gregory. The Best of Achaeans: Concepts of the Hero in Archaic Greek Poetry. Baltimore, 1979.

говорит о мечтах сделать Ахилла своим будущим защитником от возможных невзгод<sup>1</sup> через установление с ним фактически родительско-сыновних близких отношений. Мы видим типичный случай отдачи знатного ребенка более высокого статуса на воспитание человеку из более низкой знати, характерный для воспитания статусной, элитной молодежи в племенных обществах и древних цивилизациях, в том числе в гомеровской и архаической Греции (т.н. феномен воспитательства, кормильства или аталычества)<sup>2</sup>.

Второй отрывок из речи Феникса, помещенный Гомером за несколько десятков строк до процитированного выше, повествует о финальном периоде ученичества Ахилла у Феникса, когда Пелей отправляет наставника вместе с юношей Ахиллом (в начале Троянской войны Ахиллу, по мнению псевдо-Аполлодора, всего 15 лет). Делает он это ради окончания обучения Ахилла Фениксом уже в процессе военной экспедиции. Гомер устами Феникса говорит об этом так:

*«Вместе с тобою меня послал Эакид, твой родитель,  
В день, как... тебя отпускал в ополчение Атрида.  
Юный, ты был неискусен в войне, человечеству тяжелой;  
В сонмах советных неопытен, где прославляются мужи.  
С тем он меня и послал, да тебя всему научу я:  
Был бы в речах ты вития (rhêtêr) и делатель дел (praktêr)  
знаменитый»*

(IX, 438–445).

<sup>1</sup> Loigos, букв. «опустошение, разорение, разрушение», переведено Н.И.Гнедичем как «беда».

<sup>2</sup> Гарданов В.К. «Кормильство» в Древней Руси // Советская этнография, 6, 1959; Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе: возникновение, сущность, эволюция. М., 1993. С.74–75; Growing Up Fatherless in Antiquity. Edited by Sabine R. Hübner and David M. Ratzan. Cambridge, 2009. P. 48–51, 97, 107, 145, 201, 209–15, 227, 242, 246, 278, 282, 286–90; Parkes, Peter. Celtic Fosterage: Adoptive Kinship and Clientage // Comparative Studies in Society and History, 48:2, 2006. P.359–395; etc.

Феникс, а не мудрый Кентавр, обучает Ахилла человеческому «агоральному красноречию», то есть способности держать себя «в руках» и убедительно дискутировать в различных собраниях, в том числе и военных, — способности, столь важной впоследствии и для общинно-полисной Греции. Мы видим в «Илиаде», как использует Ахилл эти умения, отстаивая в девятой песне уже вполне «по-риторически» свое мнение перед натиском Агамемнона и посланных им «делегатов» к опозоренному — как раз «при всех», на «совете воинов» — юному бойцу, на которого Агамемнон, вероятно, попытался смотреть с высоты своей принадлежности к «поколению отцов» по отношению к Ахиллу и его юному возрасту, плюс еще и «родового начальника всех воев»<sup>1</sup>.

Феникс учит Ахилла также и ратной выносливости. Такая функция позволила А.-И. Марру посчитать — модернизируя ситуацию — данную пару «наставника-ученика» образцом «архаического рыцарского воспитания»<sup>2</sup>. Однако, здесь мы видим все же еще не куртуазное обучение «плетению словес», но обучение логике речей, античному красноречию, применяемому пока

<sup>1</sup> Интересно, что в «Илиаде» есть намек на развитие навыков красноречия у Ахилла (хотя чаще всего эпический герой не меняется в процессе повествования). Первая книга «Илиады» вкладывает в уста Агамемнона обвинение Ахиллу в том, что он не умеет себя вести и правильно разговаривать на воинском совете. Храбрый в бою, он переносит эту храбрость в речь, в диалог, вызывая обвинение в невоспитанности со стороны Агамемнона (1, 290–291). Также в «Илиаде» ближе к концу мы узнаем, что равного Ахиллу нет лишь в битве, но «на советах и многие лучше» (18, 105–106), хотя в 9й и 11й песнях Ахилл достаточно говорлив. См.: Михайлин В., Ксенофонов А. Выбор Ахилла // Новое литературное обозрение, № 4 (68), 2004. С.59–62.

<sup>2</sup> Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). М., 1998. С.25–26. Различные комментарии отношений Феникса и Ахилла см. в специальных изданиях девятой песни «Илиады»: The Iliad: A Commentary. Vol. 3: Books 9–12 / B. Hainsworth & G.S. Kirk (eds.). Cambridge, 1993; Iliad. Book nine. Ed. by J. Griffin. Oxford; N.Y., 1995; Iliad. Books VIII & IX. Ed. with introduction, translation and commentary by Chr. H. Wilson. Warminster, 1996.

лишь на военных собраниях, на «агоре воинов». Эпический идеал наставничества для героев-людей Гомер моделирует на примере Ахилла как двойной идеал обучения мужественной красноречивости или красноречивой мужественности<sup>1</sup>. На пороге между дидактическим мифом и историей воспитания нас встречает фигура старого воина Феникса, учителя Ахилла и смертного мужа. Однако, воин, пусть и из знатного рода, не может в эпическом мире равно искусно обучать и воинскому делу, и словесному. Данное соотношение в структуре педагогического идеала будет впоследствии меняться, но для дальнейшей его эволюции весьма существенно, что подобная, пусть пока еще неравноправная внутри себя, диада «копья и слова» формируется уже на столь ранней стадии развития греческой культуры. Посмотрим теперь, как ведут себя взрослые «фениксы» и юные «ахиллы» за пиршественным столом, почему и как они туда попадают.

---

<sup>1</sup> Ср.: Монро П. История педагогики. Часть 1. Пер. М.В.Райх. М., б.г. [1913?] С.59–64.

## ГЛАВА ВТОРАЯ

### СОТРАПЕЗНИЧЕСТВО КАК ВОСПИТАНИЕ<sup>1</sup>

Воспитательная роль трапезы как способа контакта взрослого и ребенка/подростка ярко проявилась на античном Крите. Догреческая цивилизация, сложившаяся на острове Крит более двух тысячелетий до н.э. и полностью исчезнувшая ко времени расцвета греческой, а затем и греко-римской культуры, обусловила тем не менее восприятие Крита античными авторами как особого места, его «номинацию», если можно так сказать, в качестве мифологического заповедника и одновременно образца общественного устройства и навыков социальной жизни для потомков его автохтонных минойских героев и их дорийских завоевателей<sup>2</sup>. Особенно популярным «критский миф» становится с IV в. до н.э.<sup>3</sup>. В связи с этим последующие описания повседневной жизни критян пронизаны сведениями, которые выглядят весьма архаичными. В исторической науке бесконечны и постоянны попытки так или иначе связать сообщения источников V в. до н.э. — I в. н.э. с археологическими находками более ранних веков<sup>4</sup>. Это становится возможным благодаря тому, что сами письменные источники о Крите наполнены сведения-

<sup>1</sup> Работа над главой поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

<sup>2</sup> См. на русском языке: Андреев Ю.В. К вопросу об организации критских сисситий // Античный мир и археология. Вып. 1. Саратов, 1972. С.56-65; Он же. От Евразии к Европе. Крит и Эгейский мир в эпоху бронзы и раннего железа. СПб., 2002; Он же. Мужские союзы в дорийских городах-государствах (Спарта и Крит). СПб., 2004.

<sup>3</sup> Немалую роль сыграли здесь Платон (428/7-348/7), автор «Всеобщей истории» Эфор (ок.405-330) и Аристотель (384-322). О популярности критской темы, своего рода «открытии Крита» традицией с IV в. см.: Effenterre H.van. La Crète et le monde grec de Platon à Polybe. Paris, 1948; Paula Perlman. One Hundred-Citied Crete and the "Cretan ΠΟΛΙΤΕΙΑ" // Classical Philology. Vol. 87, No. 3 (Jul., 1992), pp. 193-205.

<sup>4</sup> Андреев Ю.В. Мотив интронизации в искусстве минойского Крита // Там же. Вып. 9. Саратов, 1993. С.4-22.



ми, которые уже их авторы воспринимали как сохранившиеся от более глубокой древности и потому скрупулезно отражали в текстах даже самые экзотичные для их повседневного существования сведения о критянах, в том числе их педагогические обычаи.

Одним из ключевых в таком ряду сочинений является труд географа Страбона, жившего на рубеже I в. до н.э. и I в. н.э. Страбон вырос в эллинизированном Понте (совр. Турция) и потому особо остро чувствовал свою принадлежность к космосу греческой культуры, продолжавшей в его время распространяться благодаря увлечению ею римлян. Он последовательно обучался у ритора Аристодема в Нисе (совр. Султанхисар, Турция), затем у перипатетиков Ксенарха и Тиранниона в Риме (последний привил ему интерес к географии), а закончил свое обучение там же у стоика Афинодора, который определил его мировоззрение. Затем Страбон очень много путешествовал по всему обжитому и известному античному человеку пространству Средиземноморья и Ближнего Востока. В десятой книге его «Географии (Geographica)» мы встречаем описание Крита.

Сказав о положении острова, его завоевания племенами дорийцев, его городах и истории, Страбон переходит к «политейе», то есть устройству социальной жизни в рамках государственного строя на Крите. Автор заявляет, что излагает его по недошедшему до нас труду историка Эфора (ок. 405–330 до н.э.). Поскольку жанр всего труда относился к т.н. «запискам для памяти (hypomnemata)» и Страбоном включены в него выписки из массы других античных источников, а также поскольку во времена Страбона труд Эфора еще существовал и был доступен аудитории, то сложно предполагать, что Страбон стал бы сознательно выдавать какую-то сомнительную информацию как полученную от Эфора. Но точно мы не можем утверждать, что критские пассажи принадлежат именно Эфору. В любом случае они были переработаны Страбоном при включении их в свое

«Описание земли». Таким образом, нижней хронологической границей фиксации в текстах упоминаемых Страбоном обычаев критян можно с известной долей гипотетичности называть начало IV в. до н.э.

Мы остановимся на двух параграфах четвертой части десятой книги, 16-м и 20-м<sup>1</sup>. В них описываются, причем довольно противоречиво, некоторые воспитательные обычаи критян и содержание обучения молодежи. Критское общество выступает в данном вопросе как бы эталоном. Его «педагогическая образцовость», с точки зрения Страбона, укрепляет и все островное сообщество в целом. Воспитание, по нашему географу-стоику, тесно связано с общегосударственной жизнью. Мы читаем: «16. Что касается государственного устройства критян, которое описано Эфором, то достаточно, пожалуй, дать беглый обзор важнейшего. По словам Эфора, законодатель (νομοθέτης) [Радаманф или Минос<sup>2</sup>], по-видимому, принял в основу положе-

<sup>1</sup> Обычно в связи с воспитанием мальчиком рассматривается параграф 21, где описывается сильно смахивающий на инициацию обычай временного похищения взрослыми приглянувшихся им мальчиков с тем, чтобы потом наградить их и вернуть обществу в качестве полноправных его членов, в идеале образовав гомосексуальную пару, но нас сейчас интересует другие аспекты воспитания критских подростков, также отраженные у Страбона (или сконструированные им в содружестве с Эфором). На указанную тему из самых последних публикаций см.: Neill J. The origins and role of same-sex relations in human societies. Jefferson, NC: McFarland, 2009.

<sup>2</sup> Некий «древний Радаманф», согласно версии, поддерживаемой Страбоном, являлся образцом для Миноса в законотворчестве на Крите (Strab. X 4, 8). Трудно сказать, одно ли это лицо с образом справедливости Радамантом, сыном Зевса и Европы, усыновленным критским царем Астерием, тоже законодателем на Крите, поскольку, по этой версии, Минос являлся старшим братом Радаманта. См.: Псевдо-Аполлодор. Мифологич. библиотека, III 1, 2; Диодор Сицилийский. Историч. библиотека, IV 60, 3. Согласно этой версии, Минос получал законы непосредственно от Промовеяца, встречаясь с ним каждые девять лет в Диктейской пещере, месте рождения самого Зевса (Plat. Legg. I. 624B—625A; Strab. XVI. 2, 38; Diod. V. 78. 3; Dion. Hal. Ant. Rom. II. 61). Страбон не видит противоречия между 10й и 16й книгами своего географического труда. В 16й книге он упоминает также Ликурга, подражателя (ζηλωτής) Миноса. Легендарный

ние, что свобода — высшее благо для государств (полисов). Ведь только одна свобода делает блага собственностью тех, кто приобрел их, тогда как блага, приобретенные в рабстве, принадлежат правителям, а не управляемым. Те, кто обладает свободой, должны ее защищать. Далее, согласие возникает только там, где устранены раздоры, проистекающие от своекорыстия и роскоши. Действительно, если граждане ведут умеренную и простую жизнь, то нет у них ни зависти, ни заносчивости, ни ненависти по отношению к равным себе. Поэтому законодатель предписал, чтобы юноши [мальчики, *paidas*, ед. ч. *pais*<sup>1</sup>] собирались в так называемые «отряды» (букв. «стада», *agelai*<sup>2</sup>), а взрослые на общие трапезы [сисситии] (которые называются «андриями» [*andreia*, от *aner*, «мужчина»]) для того, чтобы более бедные, питаясь на общественный счет, могли иметь равную долю с богатыми. Чтобы юноши стали мужественными, а не трусами, их с детства приучали к обращению с оружием и к тяжелым трудам, чтобы они научились презирать жару и холод, каменистые и крутые дороги, удары в гимназиях и в сражениях в строю. У них были введены упражнения не только в стрельбе

---

спартанский законодатель IX века Ликург до начала своей деятельности в Лакедемонии был в эмиграции на Крите, где через знакомство с певцом и поэтом Фалетом познакомился с критскими законами и обычаями. Об этом сообщает Геродот.

<sup>1</sup> В оригинале употреблено общее слово, обозначающее и ребенка, и юношу до 18 лет. Ю.В.Андреев полагал, что следует переводить его как «мальчики», Г.А.Стратановский — как «юноши». О древнегреческой терминологии относительно детей см.: Голден М. Отношение к детству и детям в классических Афинах // Какорея: из истории детства в России и других странах. Сб.ст. М. — Тверь: Научная книга, 2008. С.314–337.

<sup>2</sup> Плутарх использовал это же слово для описания сообществ спартанской молодежи («Жизнь Ликурга», 16.5). Наличие на Крите агел впервые зафиксировано в надписи конца VII в. до н.э. из Дрероса (см.далее), а затем в другой из Элтинии конца VI — начала V в. до н.э. (хотя чтение гипотетично, сохранились *ag* и *la*, издатель М.Гвардуччи предположительно восстанавливает до *agelai*, см.: *Inscriptiones Cretica*. Ed. M.Guarducci. Vol.1. Roma, 1935. X, 2, Eltinia).

из лука, но также в военной пляске [пляске с оружием] ..., так что даже игры у них не были свободны от полезных для войны упражнений<sup>1</sup>. Равным образом в песнях нужно было поль-

<sup>1</sup> Страбон говорит, что пляска называлась пиррихой по имени «Пирриха» (т.е. Пирра=Неоптолема), согласно традиции (Гомер. Одиссея XI 519; Гигин. Мифы 112), изобретшего ее, пребывая под стенами Трои (после победы над Еврипилом, сыном сестры Приама), в качестве упражнения для юношей (Strabo X, 3, 8; об этой пляске как, в частности, средстве воспитания и пути перехода во взрослое состояние см.: Paola Ceccarelli. *La pirrica nell' antichità greco romana: Studi sulla danza armata*. Pisa and Rome: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998; рец. Eva Stehle // *Bryn Mawr Classical Review* 2000.03.17; <http://bmcr.brynmawr.edu/2000/2000-03-17.html>). П.Кеччарелли полагает, что на Крите в пляске подростков и молодежи соединились древняя пляска *pyllis* как обычай поддержания плодородия и *pyrrhiche* как более новое явление, связанное с практикой инициаций; вероятно, военная пляска входила в один комплекс с принесением клятвы (точно неясно, при покидании или вступлении в «стадо», т.е. в агелу). Позднее появляется *sikinnis*, пляска, которую Кеччарелли интерпретирует как зеркальную к пиррихе: во время нее взрослые получают санкцию на детскую импульсивность и несдержанность. Рецензент работы Кеччарелли полагает, что пирриху (вероятно, и другие пляски) стоит интерпретировать в каждом случае особо, ибо нет пиррихи как таковой. В одном случае она связывалась с плодородием, в другом с инициацией, в третьем — с воспитанием групповой сплоченности, в четвертом — с гражданским воспитанием агеластов, гетайров, политов, в пятом — с похоронами павших, в шестом и седьмом с психологической подготовкой воина, обучением контролировать агрессию и координировать ее с другими соратниками. Относительно возможности или невозможности каждого из этих вариантов интерпретаций в литературе идут продолжительные споры. Например, А.Жанмэр, А.Брелич, К.Калэм, П.Брюле, П.Кеччарелли отстаивают большой удельный вес инициаций в греческой культуре, в то время как Э.Штеле и С.Прайс, опираясь на Ф.Юнга, настаивают на том, что Греция входила в круг стран с неразвитым феноменом инициации и говорят о его необязательности для развития всех обществ без исключения. Переход из статуса «молодой» в статус «взрослый» встречается везде, но не всегда сопровождается инициацией. По мнению второй группы, в Греции было больше ритуалов, направленных на связь поколений, нежели на скачок из одного возраста в другой, потому в них участвовали дети разного возраста. Например, на празднике Панафиной отдельно состязались в пиррихе группы детей, молодежи, взрослых. Эти состязания Кеччарелли отмечает как момент дисконтинуитета, смены статуса, а Штеле — как подчеркивание преемственности от детей до взрослых. См.: H.Jeanmaire. *Couroi et Courètes. Essai sur l'éducation spartiate et sur les rites d'adolescence dans l'antiquité*

зоваться мужественными критскими ритмами... Они обязаны были носить военное платье и обувь, а самым ценным даром у них считалось оружие. <...> 20. ... Дети учатся чтению и письму, а также установленным по закону песням и некоторым видам музыки. Тех, что помоложе, приводят на общие трапезы — «андрии». Там они едят вместе с другими, сидя на земле зимой и летом в одних и тех же грубых потертых плащах, и прислушиваются взрослым мужчинам и себе. Лица, принадлежащие к одной и той же общей трапезе, затевают схватки друг с другом и участниками других трапез. Во главе каждого «андрия» стоит педоном (paidonomos, букв. «руководящий/ законодательствующий над мальчиками»). Мальчиков старшего возраста помещают в «отряды» (agelai). Набирают эти «отряды» знатнейшие и наиболее влиятельные юноши, причем каждый набирает столько мальчиков, сколько может собрать. Начальником каждого «отряда» в большинстве случаев является отец устроителя; он имеет власть вести их на охоту и на состязания в беге и наказывать ослушников. Питаются они на общественный счет. По установленным дням «отряд» ритмическим маршем сходится с «отрядом» для схватки под звуки флейты и лиры, как это обычно на войне; причем они наносят удары не только рукой, но и

---

hellénique. Lille, 1939; A. Brelich. *Paides e Parthenoi*. Rome, 1969; C. Calame. *Les chœurs de jeunes filles en Grèce archaïque*. Rome, 1977; P. Brulé. *La fille d'Athènes. La religion des filles à Athènes à l'époque classique*, Paris, 1987; E. Stehle. *Performance and gender in ancient Greece: nondramatic poetry in its setting*. Princeton, NJ: Princeton UP, 1997; S. Price. *Religions of the Ancient Greeks*. Cambridge, 1999; W. Young. *Initiation Ceremonies: A Cross-Cultural Study of Status Dramatization*. Indianapolis, 1965; см. также: K.J. Dover. *Greek Homosexuality and Initiation // The Greeks and their Legacy: Collected Papers Volume II: Prose Literature, History, Society, Transmission, Influence*. Oxford, 1988. P. 115–134. Об участии детей в публичных состязаниях см.: S. D. Lambert. *The Phratry of Attica*, 2nd ed., Ann Arbor, 1998. P.160–163; Алмазова Н.А. Детские хоры на греческих празднествах // *Mouseion: Профессору А.И.Зайцеву ко дню 70-летия*. Сб.ст. Отв.ред.В.С.Дуров. СПб., 1997. С.138–150; Она же. Детские мусические состязания в эллинистическую эпоху // *Cathedra Petropolitana: Межвузовский сб. к 70-летию кафедры классической филологии*. Отв.ред.В.С.Дуров. СПб., 2004. С.172–178.

железным оружием» (пер. Г.А.Стратановского с изменениями)<sup>1</sup>.

Страбон, рисуя воспитание детей на Крите, ничего не говорит о школах грамоты (дидаскалейонах) и музыки (мусейонах), но упоминает гимнасии, обучение в строю и воспитание в группе тех из мальчиков, кто уже вошел в подростковый и ранний юношеский возраст, буквально «стал постарше». О девочках — ни слова<sup>2</sup>. Общая система воспитания зиждется на «сильном поле» и коренится в принципах равновесия, свободы, справедливости в распределении ресурсов и приобретении социальных статусов. Именно со стремлением достичь, удержать и следовать этим принципам и связывает Страбон описываемую систему воспитания. Он рекомендует так или иначе к ней прислушаться.

В описываемой им схеме детей начинают учить устной и письменной словесности, песням (для воспитания духа и, вероятно, развития памяти), музыке. Одновременно их привлекают к посиделкам взрослых, но еще не старых, мужчин, организованных в пиршественные сообщества (*andreion*’ом обозначалась общественная зала или здание, в котором встречалась и регулярно пировало «стадо» молодых мужиков<sup>3</sup>). Участвуя в

---

<sup>1</sup> Страбон. География в 17 книгах. Репринт издания 1964 г. М., 1994.

<sup>2</sup> Страбон ведет речь о воспитании как основе государства. Вероятно, именно в связи с такой направленностью его текста он ничего не говорит о воспитании девочек, поскольку женское воспитание связано с основами дома, семьи как отдельного домохозяйства, но не с судьбами страны в целом. Об отношении к «женскому» в греческой культуре см.: Брюле П. Повседневная жизнь древнегреческих женщин в классическую эпоху. М., 2005.

<sup>3</sup> Наличие таких «андрейонов» как «домов» для собрания взрослых граждан на сисситии отмечено критскими авторами Досиадом, жившим в III в. до н.э., и неким Пиргионом, чье время жизни неизвестно. Отрывки их сочинений сохранились в «Пире мудрецов» Афиней (II–III вв.). См.: Афиней. Пир мудрецов. Книги I–VIII. М.: Наука, 2004. С.191. Андрейон может рассматриваться как своего рода центр социального мира, где находили согласие разные статусы, роды и семьи, поколения и т.д. Не случайно, вероятно, и социальное воспитание мальчиков происходит во время происходящих в нем общих трапез.

трапезах, мальчики выбирают себе примеры для подражания, привлекают к себе внимание уже опытных людей, которые смогут стать их друзьями, поклонниками и покровителями. Там же они обучаются общественной иерархии, послушанию, заботе о старших и о себе. Подобно спартиатам, их обучают стойко переносить тяжести и невзгоды.

Спустя несколько лет, подросших и прошедших начальное образование мальчиков «распределяют» по группам (или привлекают в ту или иную группу) со знатным предводителем, чья семья может обеспечить отроков вместе с государством («андрии» изображены существующими на государственный счет<sup>1</sup>). Принципы распределения по отрядам («стадам»-агелам) не вполне ясны из текста Страбона; но показательно, что не упомянуты возможные исключения (когда подростку дают возможность не входить ни в какую агелу или не допускают туда).

---

<sup>1</sup> Об этом же, по сути, сообщает Аристотель (Polit., II, 1272a, 12 ff.), говоря, что на Крите за «общественный счет кормятся все: женщины, дети и мужчины». Крит вообще служил для Аристотеля идеалом полисного устройства. В другом месте «Политики» он кладет данный принцип в основу распределения доходов идеального полиса (Polit. VII, 1330a 12ff.). Крит был примером и для его учителя, Платона. В одном из проектов идеального полиса он говорит так: «Правильная организация питания и распределения продуктов, если она вообще возможна, по-видимому, должна быть близка той, которую устанавливает критский закон» (Plat. Leg. VIII, 847e; пер.Ю.В.Андреева; в пер.А.Н.Егунова это место выглядит так: «Что касается пищи и распределения доставляемых страной припасов, то правильным здесь было бы, конечно, осуществить порядок, близко напоминающий критский закон»; А.А.Тахо-Годи полагает, что речь идет как раз о критских правилах обустройства общественных трапез; см.: Платон. Законы. М.: «Мысль», 1999). Об особом авторитете законов Крита в греческом мире см. также: Л.А.Пальцева Гортинское законодательство и его место в становлении греческого права // Жебелевские чтения-3. Тезисы докладов научной конференции 29–31 октября 2001 года. СПб., 2001. С. 55–60. Платон в одном из допустимых вариантов желательного полисного устройства говорит об общих трапезах (сисситиях) всех мужчин (вероятно, и мальчиков с ними) и «неподалеку» от них одновременно проводимых сисситиях «для их близких, детей женского пола и их матерей» (Leg. 806d-807b). Крит не упомянут, но идея воспитания за коллективной трапезой налицо.



Агелы вместе охотятся, бегают на выносливость, упражняются с оружием, устраивают учебные бои. Полис обеспечивает им еду.

Возраст определения мальчика в агелу неизвестен. Разлет вариантов велик: от семилетнего возраста (в Спарте, «Ликург» Плутарха, *Plut.Lyc.16*; известно, что Ликург учился законотворчеству на Крите) до семнадцатилетнего возраста (на Крите, словарь Гезихия Александрийского, V в.н.э., *apagelos*= *ho medepo synagelazomenos pais ho mechri eton heptakaideka* «мальчик, который еще не в агеле, до/моложе [пока не достиг] семнадцати»<sup>1</sup>). Неясен и возраст оставления агелы. Ссылаясь на Эфора, Страбон говорит о регулярных «исключениях» мальчиков из «стад» и о том, что одновременно исключенных побуждают одновременно же вступать в брак (*Strabo X, 4, 20*). К.Уиллетс, Ю.В.Андреев полагали возрастом ухода 20 лет (как в Спарте), А.Жанмер называл 27 лет (как у эфебов, называвшихся на Крите *apodromoi*, «не состязающиеся [не допущенные еще к публичным состязаниям в беге] »)<sup>2</sup>. Я.Бреммер утверждает началом обучения 17 лет и окончание — 20 лет, причем, согласно его интерпретации критских надписей, в каждый из трех годов пребывания в агеле юноши назывались по-разному<sup>3</sup>. Древнейшее

<sup>1</sup> *Hesychii Alexandrini Lexicon*. Ed. Mauricius Schmidt. Ienae, sumptibus F. Maukii, 1867, стлб.178.

<sup>2</sup> Willets R.F. *Aristocratic Society in Ancient Crete*. L., 1955. P.12; Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах... С.126; Jeanmaire H. *Couroi et courètes*. Lille, 1939. P.426.

<sup>3</sup> Бреммер также утверждает, что до 17 лет мальчики воспитывались дома, у семейного очага (Jan N.Bremmer. *Myth and Ritual in Ancient Greece: Observations on a Difficult Relationships* // <http://theol.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2005/Myth/Bremmer-MythandRitual4.pdf>; в сокращенном виде работа опубликована: *Mythe en rite in het oude Griekenland: een overzicht van recente ontwikkelingen* // *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 46, 1992. S.265–276). Автор полагает, что до поступления в агелу отроки назывались *skotioi* «темные, неясные, смутные». Однако, данное слово имело широкое применение, в том числе к непризнанным, незаконным детям (см.: Mary Ebbott. *Imagining illegitimacy in classical Greek literature*. Lanham: Lexington Books, 2003. P. 20–22). Р.Уиллетс полагал, что термин *skotioi* от-



упоминание агел на ддеросской надписи конца VII в. до н.э., по-видимому, содержит клятву молодежи, покидающей агелу или вступающей в нее в определенный день года<sup>1</sup>. О том же говорит надпись из Лато 150–100 гг<sup>2</sup>. Надпись из Ддероса повествует также об исполнении членом агелы обычая посадить оливковое дерево и затем предъявить его, когда оно подросло. Неисполняющий ритуал подвергается штрафу в 50 статеров<sup>3</sup>.

В сведениях, сохранных Страбоном, можно увидеть след эволюции от социализации в структуре возрастных классов архаического племенного общества к более дробным коллективам сверстников, обеспечивавшим среду для воспитания уже только на «среднем» после «начального» уровне<sup>4</sup>. Среду, которая, по мнению Страбона, могла бы быть привита и к обычной

---

носился прежде всего к мальчикам, проводящими «по обычаю» два месяца в «избранном месте за городом» (Эфор/Страбон) с похитившими их любовниками перед тем, как быть приведенными в андрий своего взрослого партнера (Strabo X, 4, 21). Этот период, согласно Уиллетсу, был одновременно испытательным сроком перед поступлением в агелу (Willets R.F. *Aristocratic Society...* P.14). Думается, что к интерпретации skotioi Бремером можно отнестись как к вероятной, но весьма гипотетичной.

<sup>1</sup> van Effenterre H. *Inscriptions archaïques crétoises* // *Bulletin de correspondance hellénique*, 70, 1946; van Effenterre H. et Fr.Ruzé. *NOMIMA. Recueil d'inscriptions politiques de l'archaïsme grec. Vol.1. Rome, 1994*. Неясность смысла надписи породила неоконченный до сих пор спор, что же в ней: присяга вступающих в агелу или выходящих из нее в число полноправных граждан. Основные тезисы обеих сторон см.: Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах... С.129–130, прим.54.

<sup>2</sup> *Inscriptiones Creticae*. T.1. Ed.M.Guarducci. Roma, 1935, XVI.5 (<http://epigraphy.packhum.org/inscriptions/main>).

<sup>3</sup> Willets R.F. *A neotes at Dromos?* // *Hermes*, 85:3, 1957. P.381–384.

<sup>4</sup> Наподобие *mannerbunde* у германцев и *fianna* у ирландских кельтов, хотя в критском варианте они состояли из более молодых индивидов, приближаясь к подростково-юношеским бандам, зафиксированным во времена Средневековья и Возрождения. О «возрастных группах/рангах» и их вожаках в архаических обществах см.: Пономарев И.В. *Возрастная социализация в традиционном обществе*. М., 2009. С.48–67, 102; Калиновская К.П. *Возрастные группы народов Восточной Африки. Структура и функция*. М., 1976; Schurtz H. *Alterklassen und Männerbünde*. B., 1902; Weiser L. *Altgermanische Jünglingsweihen und Männerbünde*. Baden, 1927; и др.

системе образования, существовавшей в его время в античной ойкумене и определявшей ее границы.

Тема пира, столь любимая в греческой литературе, счастливым образом сохранила нам цитаты из других античных авторов, в которых мы вновь видим юных отроков, расположившихся на взрослом пиршестве вокруг обеденного стола. Вновь звучит тема их морального воспитания и политической (в прямом смысле, т.е. полисной) социализации.

Автор конца II — первой половины III в. н.э. Афиней из Навкратиды в сочинении, посвященном разным видам пиров (Deipnosophistai, «Знатоки трапез» или «Пирь мудрецов»), специально останавливается на традиции критских пиров. Соответственно, он не может пройти мимо состава пирующих и пишет о детях. Афиней привлекает в качестве эксперта не Эфора из Ким, ученика Исократ, как Страбон, хотя знает его и использует его труд в других местах своего сочинения. Вероятно, достоинства двух других авторов, уделивших свое внимание именно Криту, его легендам и обычаям, показались ему более обоснованными, чтобы отвергнуть авторитет Эфора в отношении Крита. Правда, большой разницы мы не видим, но это-то для нас особенно важно, поскольку источники, опирающиеся на разные традиции, дают, не стовариваясь, более или менее одну картину сохранявшегося от архаики (реально или в сконструированной памяти) явления. Итак, мы читаем у Афиней следующее: «(IV,22) Рассказывая об общественных трапезах критян, Досиад пишет в «Критской истории» [FHG=Fragmenta Historicorum Graecorum.IV.399]: «Свои совместные застолья литтии [жители города Литт (Ликт) на Крите] устраивают так. Каждый вносит из своих доходов десятую часть в свое [143 b] товарищество и в доходы государства, которые потом назначенные лица распределяют по каждому дому... Граждане делятся на товарищества, называемые андриями. Попечение об общей трапезе вверяется женщине, которая берет себе в по-

мощь трех-четырех мужчин из простого народа. При каждом из них двое слуг, подносящих дрова; называют их калофорами. На Крите повсюду для трапез отводятся два дома, один из них называется «мужским» (ανδρείον), [с] другой, для приема иноземцев, — покоем (κοιτήριον). У входа в обеденный зал ставятся два стола, называемые гостевыми, за них усаживают присутствующих иностранцев, далее — столы для остальных обедающих. Каждому выдается равная доля, однако молодые [neoterói, от neos] получают только половинную долю мяса и ничего из прочей пищи. На стол выставляется чаша с сильно разведенным вином, из которой пьют все, сидящие за этим столом; [d] после окончания обеда подается вторая. Для мальчиков [paides, ед.ч. pais] выставляют один общий кратер разведенного вина, но взрослые, если захотят, могут выпить и больше. Начальница трапезы может на глазах у всех взять с любого стола лучшие кушанья и поставить их перед теми, кто отличился на войне или в совете. После трапезы у них принято обсуждать дела общественные, а потом они вспоминают воинские подвиги и воздают хвалы доказавшим свою храбрость, побуждая этим юношей [«юных», νεωτέρους, от neos] к доблести (ἀνδραγαθία)». Пиргион пишет в третьей книге «Критских обычаев (nomimos)» [FHG.IV.486], [e] что на своих общих трапезах (сисситиях) едят критяне сидя [а не лежат, как стало в обычае во всей остальной Греции после Персидских войн]; что сироты [orphanoi, ед.ч. orphanos] получают пищу без приправ, что самые младшие [neotatoi, neotatos, от neos] стоят, прислуживая у столов; что после безмолвного возлияния богам вся поставленная снедь делится поровну; и что сыновьям [uiói, ед.ч. uíos], сидящим у ног своих отцов, дается половина взрослой доли, сиротам же полная взрослая доля, однако, по обычаю без приправ<sup>1</sup>. Были у

---

<sup>1</sup> Возможно, здесь содержится аллюзия-ответ на строки «Илиады» о сыне Гектора (22, 490–498): «День сиротства совершенно лишает ребенка сверстников. Всегда с поникшей головой, щеки заплаканы. В нужде прихо-

дит мальчик к товарищам (hetairos) отца. Одного тащит за плащ, другого за хитон. Кто-нибудь сжалится и протянет малую чашу — только губы смочить, для нёба же не хватит. А то и прогонит его с обеда счастливцев, у которого и отец есть и мать [то есть другой мальчик-сверстник сироты; здесь из-за строк выступает картина, аналогичная изображенной не только Афинеем, но и Страбоном: мальчики при мужчинах (отцах, любовниках), присутствующие и воспитывающиеся/социализирующиеся во время общей мужской трапезы], ударами и бранью осыпав: Убирайся, ведь твой отец не обедает с нами. И плача, мальчик приходит к матери-вдове». Перевод Ю.В.Андреева отчетливо возвращает фигуру сверстника, почти исчезнувшую у Н.И.Гнедича:

*«С днем сиротства сирота и товарищей детства теряет;  
Бродит один с головою пониклой, с заплаканным взором.  
В нужде приходит ли он к отцовым друзьям и, просящий,  
То одного, то другого смиренно касается ризы,—  
Сжалясь, иной сиротливому чару едва наклоняет,  
Только уста омочает и неба в устах не омочит.  
Чаще ж его от трапезы счастливцев семейственный гонит,  
И толкая рукой, и обидной преследуя речью:  
— Прочь ты исчезни! не твой здесь отец пирует с друзьями!*

Плачущий к матери, к бедной вдовице дитя возвратится...» (см.: Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах-государствах... С.72). Гораздо более определенно дает это место В.В.Вересаев, специально подчеркнув, что речь в этой строке идет не о взрослом, но о другом мальчике того же возраста, но другого статуса из-за полной включенности в родовые отношения:

*Дни сиротства лишают ребенка товарищей в играх.  
Смотрят глаза его книзу, и залиты щеки слезами.  
Если приходит в нужде он к отцовским товарищам в дом их,—  
Тронет за плащ одного, у другого коснется хитона.  
Кто-нибудь сжалится, кубок ему не надолго протянет;  
Смочит лишь губы вино, а уж нёба смочить не успеет!  
Сверстник его, у которого мать и отец его живы,  
С пира прогонит его, ругнув и рукою ударив:  
«Прочь убирайся! Отец твой в пиру здесь у нас не участник!»*

К матери, сирой вдове, заплакав, вернется ребенок...» (М. — Л., 1949). Неучастие в трапезе отца обуславливает исполнение норматива равного распределения предоставлением сироте полной доли еды взрослого человека. Символическим знаком нормативного переживания различия статуса, предписываемого сироте, является, по-видимому, обычай выделения ему «скорбной пищи», все же не вполне полноценной пищи без приправ (хотя по ее объему баланс участия семейств за общим столом соблюден). Ю.В.Андреев полагал, что отсутствие приправ символизировало отсутствие взносов от мальчика-сироты на общую трапезу (Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах... С.147). Тожественная

них и специальные кресла для гостей, а третий стол по [f] правую сторону от входа в андрейон назывался «столом Зевса Гостеприимца», или гостевым» (пер.Н.Т.Голинкевич)<sup>1</sup>.

В сочинениях двух цитируемых Афинеем критских авторов, живших после Эфора, но до Страбона, мы также, как и у Страбона, видим существование возрастных делений между детьми, подростками и взрослыми мужчинами. В некоторых обычаях (например, нормирование выпитого вина) соблюдается деление всего только на два разряда: не-взрослые («дети») и взрослые. Не-взрослые только в одном случае уравниваются с взрослыми — если они сироты. В этом случае принцип справедливости распределения за пиршественным столом, как представляют дело критские авторы, распространяется и на них (источники не говорят, в состоянии ли дети или подростки съесть взрослую порцию: важно, что она им выделяется как бы за утраченного отца). В других случаях удаление или приближение к столу, степень высказывания почтения старшим зависели, как можно предположить, от возраста присутствующих во время

---

по количеству со взрослыми доля сироты, как мы можем предположить, имеется в виду в «Одиссее», где о четырнадцатилетнем Телемахе говорится, что он участвует в «равных» со взрослыми общественных пирах (XI, 185–187; Τηλέμαχος τεμένεα νέμεται καὶ δαίτας εἶσας / δαίνυνται, ἄς ἐπέοικε δίκασπ' ὅλον ἄνδρ' ἀλεγύνειν / πάντες γὰρ καλέουσι; пер.В.А.Жуковского далек от оригинала, В.В.Вересаева ближе, но тоже не отражает всех нюансов: «равный, равно поделенный между всеми, пир» равен по участию, сбору ресурсов и — по их распределению; посему подчеркивание участия в таких пирах Телемаха звучит и отзывается в сердцах аудитории: Телемах как отрок-сирота получает равную со взрослыми часть общей еды, «все приглашают» его на такие пиры; у Вересаева дано: «общие пиршества», у Жуковского подросток сам угощает всех пирами). Таким образом, можно предполагать, что Телемах единственный поименованный персонаж в древнегреческих текстах, воспользовавшийся обычаем, сохранившимся затем на Крите, но исчезнувшим на Итаке и других островах.

<sup>1</sup> Раскопки на т.н. «южном акрополе» в Азории (с. — в.Крит) 2005–2006 гг. открыли, по мнению археологов, один из андрейонов (Donald C. Haggis, Margaret S. Mook, Rodney D. Fitzsimons, C. Margaret Scarry, Lynn M. Snyder and William C. West, III. Excavations in the Archaic Civic Buildings at Azoria in 2005–2006 // *Hesperia*, 80:1, 2011. P.1–70).

пира мальчиков. Они находились, вероятно, по преимуществу, при отцах или при тех взрослых, которые обращали на них свое мужское внимание.

Аналогично Страбону подчеркивается Афинеем важность политической социализации молодежи. Однако, в этот раз она выступает через слушание детьми рассказов взрослых и наблюдение ими распределения героям почетных долей из приготовленных кушаний. Игры с оружием и военные песни не упоминаются. Вероятно, для критских авторов или для самого Афинейя они существовали вне рамок пира и потому не попали в его тематический компендиум.

У Афинейя в той же четвертой книге содержится как бы кривое зеркало для идеализированного Крита. Это совместные трапезы в континентальной Аркадии. Там мы тоже встречаем молодежь и детей, а также обычай выделения лучших кусков. Но и молодежь немного иная, и куски выделают не за подвиги, а как бы авансом. Все говорит за то, что либо Афиней скрыто иронизирует над апологетами критских обычаев, либо он действительно ставит их в пример другим грекам. Конечно, как в случае с Критом, компилятор прибегает не к авторской речи, но к цитированию. На этот раз из также не случайно выбранного автора III–II вв. до н.э. Гармония из Лепрея, который негативно описывает обычаи не своей родной Элиды, но соседней с ней на Пелопоннесе Аркадии: «(IV, 149b-d) Во время всех обедов, и прежде всего на так называемых мазонах (так до сих пор называются Дионисовы сборища), соблюдалось следующее правило: самым крепким едокам из молодежи (*neos*) подливали больше похлебки и подкладывали дополнительные лепешки и хлебцы — эти [юноши] считались мужественными и правильно воспитанными, потому что обжорство у них было в большом почете и всячески восхвалялось. После обеда они совершали возлияния, не помыв рук, но обтерев их хлебными мякишами; причем мякиши каждый потом уносил с собой

из страха перед ночной дорогой [ими по пути кормили Гекату или подвластных ей духов, попадавшихся по дороге в обличье собак]. После возлияний поется пеан. Когда же они приносят жертвы [местным] героям, то закаляется множество быков и все пируют вместе с рабами, а дети (*paides*) угощаются вместе с родителями, сидя голышом на камнях” (FHG. IV.411). Высмеиваются и дети, и юноши, и взрослые, их обжорство вместо мужества и т.п. К сожалению, мы не знаем, что писал Гармодий о своей Элиде, насколько он был пристрастен к соседям и беспристрастен к своим. Однако, несмотря на критику мы чувствуем под нею типологически примерно такой же обычай, как и у критян, но, может быть, уже трансформирующийся и, вероятно, ослабляющийся.

Завершая по необходимости краткий разбор приведенных цитат из двух позднеантичных авторов, сохранивших для нас сведения из более ранних источников (Страбон, вероятно, в переработанном виде, Афинея, скорее, в аутентичном), следует обратить внимание на одну из общих черт этих повествований о критских обычаях. В обоих случаях значительная часть воспитательного процесса по отношению к детям мужского пола показана происходящей во время сисситии, общей трапезы устойчивой группы взрослых членов полиса. Фигура мальчика, стоящего или сидящего «у обеденного стола» (конечно, в широком, переносном смысле слова), означала одно: идет важный воспитательный процесс, в который вовлечены все присутствующие мужчины и окружавшие их дети разного возраста. Мы не встречаем у Афинея упоминания критских агел, но и у него мы застаем мальчика на трапезе у взрослых воспитателей. Совместная еда уже в столь раннюю историческую эпоху служила важным педагогическим средством, сознательно используемым отцами и их взрослыми товарищами (*hetairoi*, *philoi*). Средством, обуславливающим воспитание детей, приходящих на пир со своими наставниками либо обретающих оных на данном

пиру<sup>1</sup>. Источники показывают продолжение и сохранение в Античности традиции социального института «воспитания во время совместной еды», возникшего, вероятно, еще в племенном обществе<sup>2</sup>. Не только Эфор, Досиад, Пиргион, Страбон и Афинея, но и такой авторитет как Аристотель видел в сисситиях «один из важнейших структурных элементов полиса»<sup>3</sup>. Он не только признавал их значимость в реальной жизни Греции, но и отводил им важную роль в модели идеального города-государства<sup>4</sup>.

В глазах авторов рассмотренных нами текстов мы, таким образом, видим в целом явное одобрение тому, чтобы низшее, локальное объединение граждан, допуская к своей социальной жизни детей и отроков, осуществляло их воспитание взрослых-

<sup>1</sup> Известно, что данный тип социального воспитания характерен для архаических первобытных общин, когда «окружающие направляют поведение детей в нужное русло, руководят им по мере необходимости, одобряют или не одобряют его, контролируют, стимулируют, запрещают. Дети воспитываются на непосредственных реакциях взрослых» (Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. Изд. 2е. М., 2010. С.39–40). Удивительна сохранявшаяся в древней Греции традиция реальных продолжений этого типа воспитания, либо идеальных о нем воспоминаний или даже возрождения его элементов уже после выхода из племенного мира. Способом консервации ради применения в новых условиях стало совместное пиршество, включившее представителей нескольких поколений и дававшее детям социальное воспитание и обучение. Многоаспектность такого мероприятия, в том числе его образовательную значимость, подчеркивает Р.Баумгартен (Roland Baumgarten. Päderastie und Pädagogik im antiken Griechenland // Jugend in der Moderne. Annäherungen an ein bildungshistorisches Thema. Hrsg. von K. — P.Horn, J.Christes, M.Parmentier. Köln: Böhlau, 1998. S.178–179).

<sup>2</sup> «Критская форма сисситий», писал Ю.В.Андреев, «более архаична, нежели спартанская разновидность того же института» и продолжал: «В ней сильнее выражены традиции родо-племенного коллективизма, восходящие, по всей вероятности, еще к эпохе дорийского завоевания Крита» (Андреев Ю.В. К вопросу... С.63).

<sup>3</sup> Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах-государствах... С.19.

<sup>4</sup> Arist. Pol. 1264a, 1313a40–1313b5, 1329b–1330a.



ми участниками пира как будущей смены, будущих героев, которым предстоит воссесть за тем же обеденным столом с тем же авторитетом, с каким сидят за ним нынешние воины, соплеменники и политы. Авторы политических, географических, исторических сочинений IV в. до н.э. — III в. н.э. были вполне согласны на распространение критского опыта (таким, каким они его понимали) по всей Греции. Однако те же авторы, как мы можем предполагать, наблюдали, как увлечение континентальных греческих гетерий (союзов гетайров), аналогий критских «андрий», тайными политическими играми в собственных полисах неизбежно уводило их от социально-педагогической деятельности<sup>1</sup>. Сисситии и андрии сохраняли неполитический характер, но насколько звучал их голос в греческой культуре? Насколько удавалось сохранять воспитательный межпоколенный характер общих обедов? Трудно сказать. Скорее всего, он просто уходил в тень на фоне перемен в ценностях и подходах к воспитанию и обучению молодежи.

Некоторые параллели (вместо заключения). В этой части главы представим для сопоставления несколько похожих явлений из близлежащих и отдаленных от Крита территориально и хронологически обществ. Поначалу мы хотели назвать этот раздел «некоторые типологические параллели» или «некоторые аналогии», но подумали, что и тезис о типологичности, и тезис об аналогичности рассматриваемых явлений страдали бы налетом предвзятости. Поэтому в итоге остановились просто на «некоторых параллелях».

1. «Царские дети» (Македония, эллинистические государства Востока). Трудно сказать, насколько критские агелы, включавшие в себя подростков и юношей, повлияли на формирование отрядов «царских детей» (*basilikoi paides*), организованных

---

<sup>1</sup> См.: Никитюк Е.В. К вопросу о гетериях в Греции в V–IV вв. до н.э. // Древние и средневековые цивилизации и варварский мир: Сб. научных статей. Ставрополь, 1999. С.32–51.

групп молодежи от 13/14 до 18/30 лет (мнения о возрасте этих «детей» различны), сопровождавших македонских царей, а потом, после Александра, и многих правителей эллинистических государств Востока. При всей непохожести данных институтов, вероятно, все же можно считать их имеющими, по-видимому, типологически общее происхождение и относящимися к одному виду социального воспитания в Древнем мире. Сохраняющееся на Крите вплоть до конца эллинизма аристократическое устройство социума облегчает нашу задачу его сравнения с царским бытом македонских и эллинистических владык<sup>1</sup>. Однако функции данной группы молодежи при царях были несколько иными. На первое место выступало не столько социальное воспитание, сколько воспитание будущих царей (поскольку в число «царских детей» включались возможные будущие претенденты на царскую власть — не обязательно как преемники, но как цари подвластных стран) или, по крайней мере, представителей самых высших слоев придворной аристократии. Среди «царских детей» были отпрыски самых знатных и сильных семейств. В научной литературе идут бесконечные споры, можно ли именовать данную группу молодежи «пажами», а их организацию «школой пажей»; а также о том, насколько этот институт можно сравнивать с деятельностью персидского царя Кира II Великого по окружению себя детьми сатрапов, как описывает Ксенофонт. Кстати, Ксенофонту и самому нравилось деление

---

<sup>1</sup> О *basilikoi paides* см.: Крыкина О.В. Царская власть и воспитание в древней Македонии // Антиковедение в системе современного образования: Материалы научной конференции, 26–27 июня 2002 г. М.: ИВИ, 2003; Elias Koulakiotis. Domination et résistance dans la cour d'Alexandre: Le cas des *basilikoi paides* // V.Anastasiadis et P.Doukellis (éds). *Esclavage antique et discriminations socio-culturelles. Actes du XXVIIIe Colloque International du Groupement International de Recherche sur l'Esclavage Antique*. Mytilène, 5–7 décembre 2003. Bern et al., 2005. P.167–182; Elizabeth D. Carney. The Role of the *Basilikoi Paides* at the Argead Court // Timothy Howe, Jeanne Reames (ed.), *Macedonian Legacies: Studies in Ancient Macedonian History and Culture in Honor of Eugene N. Borza*. Claremont, CA: Regina Books, 2009. P.145–164.

молодежи на возрастные классы<sup>1</sup>.

2. *Спартанское совоспитание детей разных статусов*. Набираемая знатным мальчиком агела и совместное воспитание за общим столом могли оказать влияние на спартанский обычай воспитывать вместе с ребенком свободного гражданина от свободной гражданки «одного-двух совоспитанников (*synthrophoi*, ед.ч. *syntrophos*), а то и больше». Автор III в. до н.э. Филарх в 25й книге «Историй», цитируемой Афинеем (*Ath. VI, 271e-f*) и нами в предыдущем предложении, говорит, что сам «ребенок (*pais*) гражданина, по его состоянию, берет себе одного-двух..., а то и больше» детей мофаков, свободных, но не полноправных лакедемонян, родившихся у свободных граждан от илотов<sup>2</sup>. «Мофаки (*mothax, mothakes*) совоспитываются вместе (*syntrepho, syntropheo*) с лакедемонянами... мофаки — не настоящие лакедемоняне, но они свободны и получают то же воспитание (*paideia*)», — читаем Филарха глазами Афинейя. Эти *syntrophoi* из мофаков могли потом становиться очень преданными соратниками, например, возмужавшему сыну спартанского царя Леонида (*Plut. Cleom.8,1*). Традиция создания и поддержки «совоспитывающихся вместе групп детей», в более древнем (так ли?) варианте сохранявшаяся на Крите, присутствует в Спарте в ином, уже не общегрупповом («сисситийном»), а, по-видимому, «фамильном» (семейно-домохозяйственном) варианте<sup>3</sup>. Два ли это последовательно сменивших друг друга

---

<sup>1</sup> Киропедия. М.: 1993. С.7 и далее по тексту. О пажеском вопросе см.: Carney E.D. *Op.cit.*; Lucien Dahoura. *L'état Lagide 332–30 av. J.* — *C. // Revue Ivoirienne d'Histoire*, 11, 2007. P.139–166; Frank-Gernot Schuffert. *Studien zu Krieg und Machtbildung im Frühhellenismus*. Inaug. — *Diss. Gießen*, 2005. S.166–167; Rudolf Strootman. *The Hellenistic Royal Court. Court Culture, Ceremonial and Ideology in Greece, Egypt and the Near East, 336–30 BCE*. *Proefschrift. Utrecht*, 2007. P.181–188.

<sup>2</sup> О мофаках см.: Ogden, Daniel. *Greek Bastardy in the classical and Hellenistic periods*. N.Y.: OUP, 1996. P.218–224; Berggold, Wolfgang. *Studien zu den minderberechtigten Gruppen in Sparta*. B.: *Frei Universität*, 2011. S.57–99.

<sup>3</sup> Из текстов не очень понятно, где совоспитываются свободные и не

этапа эволюции (в направлении усиления критерия разностатусности совоспитывающихся детей), или два разных варианта одного типа социального/совместного воспитания, мы не знаем. Однако, вполне можем предполагать более явную между ними связь, чем связь агелы с институтом *basilikoi paides*. Показательно, что в литературе начала XX века, разрабатывавшей историю образования как историю школьных учреждений, сыновья мофаков, «набираемые» для воспитания вместе с сыном свободного гражданина, назывались его «школьными сотоварищами». Подобный вывод «автоматически» делался, по видимому, из группового (пусть даже в группе было всего 2–3 человека) характера такого взращивания детей<sup>1</sup>. Ю.В.Андреев полагал доказанным, что спартанский «корпус всадников» носил кроме наименования *neoi*, *neaniskoi* «молодежь, юные» (Xen. Hell. III, 4, 9), *hebontes* «возмужалых юношей», *andres* «молодых мужчин» также еще и *paides* «дети»; однако *paidonomos*, сопровождающий у Ксенофонта непослушных драчунов на разбирательство к эфорам, все же, полагаем, никак не связан с наставлением *hebontes* и *neoi*. По крайней мере, в «Лакедемонской политике» Ксенофонта (Xen. Const. Lac. 2.10; 4.3; 4.6), на которую опирается Андреев, педоном или замещающие его граждане не воспитывают *hebontes*. Термин *hebe* как обозначение возраста в Спарте «считался началом военной службы, как и в Афинах. Напротив, в [критских] Гортинских законах *hebion* — мальчик, только достигший половой зрелости»<sup>2</sup>. Мы можем предполагать, что «молодежное войско» в Спарте не было все же аналогом критских «стад», но относительно новым применением их

---

очень дети, в семье ли свободного гражданина или в отряде сверстников свободного мальчика.

<sup>1</sup> См.: Freeman, Kenneth J. *Schools of Hellas: an essay on the practice and theory of ancient Greek education from 600 to 300 B.C.* 2d ed. Edited by M.J. Rendall, with a pref. by A.W. Verrall. L., Macmillan, 1912. P.16–17ff.

<sup>2</sup> Андреев Ю.В. Мужские союзы в дорийских городах... С.216, прим.106.

«повзрослевшей версии», формально уже покинувшей границы социального гражданского воспитания, границы власти над собой взрослых, поскольку его «солдаты» представляли собой уже самый первый, самый молодой отряд этих самых взрослых. Еще недавно их воспитывали, а теперь они служат интересам воспитавшего их социума и государства. Относительно поздний переход (в возрасте от 30 до 40 лет) в следующий возрастной класс полноправных женатых домохозяев, могущих занимать любую должность в полисе, по-видимому, связан с формированием такого устойчивого института у спартиатов как «корпус всадников».

3. *Африканские общества XX века.* Очень отдаленной «аналогией» служат отряды молодых людей разного возраста, которые мы встречаем в описаниях различных африканских племен. Например, у зулусов Южной Африки наблюдались отряды, в которые вступали юноши 16–19 лет. Они проводили изрядное время со своим «полком» в королевском военном краале (группе хижин) вдали от всего остального социума. Вступление в такой полк считалось переходом по взрослому состоянию и службой королевству. «Зачастую такая служба государству затягивалась до 40 лет, и только получив разрешение вернуться домой, зулусский мужчина имел право жениться», — пишет о данном явлении африканист В.В.Грибанова<sup>1</sup>. Можно ли усмотреть в зулусском обществе совместное воспитание, агелу, институт «царских детей»? Если и да, то не совсем, поскольку мы видим здесь вступление в «юношеский полк» как знак окончания детства. Можем ли мы тогда говорить о четырех разных видах раннего социального воспитания детей, наглядно воплощающих реализацию принципа необходимого разнообразия человеческого общества? У нас пока нет ответа на этот вопрос. Ясно лишь, что участие мальчика — под присмотром его друга

---

<sup>1</sup> Грибанова В.В. Три столетия развития образования в Южной Африке. М.: Ин-т Африки РАН, 2008. С.23.

и наставника — за общим пиршественным столом являлось направлением intersubъектного воспитания, которому древние педагогические культуры придавали большое значение. Присутствие за столом, соучастие в трапезе мыслилось воплощением фундаментальных общественных связей. Их нарушение знаменовалось исключением, отлучением от совместной трапезы. «С таковыми даже вместе не есть», — подчеркивал апостол Павел в Первом послании Коринфянам<sup>1</sup>.

Как же вообще определяли греки того, кто учится?

---

<sup>1</sup> 1 Кор 5:11; см. подробнее: Schwiebert, Jonathan. Table Fellowship and the Translation of 1 Corinthians 5:11 // *Journal of Biblical Literature*, 1, 2008. P.159–164.

## **ГЛАВА ТРЕТЬЯ**

### **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ОБ УЧЕНИКЕ И УЧИТЕЛЕ**

Древняя Греция не имела ни касты жрецов, ни «гильдии» писцов. Как мы увидели в предыдущем параграфе, значительная часть обучения и после изобретения/внедрения письменности еще долгое время продолжала строиться на устной коммуникации. Ученичество в силу открытого, публичного характера общества выглядело по преимуществу как общее обучение индивида у индивида. Не было писцовых школ, но не было и учебных руководств, подобных древнеиндийским. Не было и сакральных наизиданий в священном каноне и соответствующем поведении, как в Палестине. Ученичество в античности проходило без помещения его в рамки канона и не замыкалось стенами школы, хотя античные школы стали в истории педагогики одними из самых известных.<sup>1</sup> Несмотря на такую «вольную жизнь», функции древнегреческих наставников оставались типологическими сходными с другими обществами древности. Именно они были ответственны за передачу образованности и культуры последующим поколениям, именно с их помощью эти поколения юных постигали пайдейю (образованность в культуре) и достигали ее.<sup>2</sup>

В греческом обществе впервые появляющийся у Геродота

---

<sup>1</sup> Freeman K.J. *Schools of Hellas: an essay on the practice and the theory of ancient Greek education from 600 to 300 B.C.* Ed. by M.J.Rendall. L., 1907.

<sup>2</sup> В Греции и Риме продолжалась распространенная в других древних обществах характеристика человека по его учителю, поскольку основным учителем того или иного человека в системе «профессионального ученичества» выступал, как правило, один человек. Например, вот что пишет Диоген Лаэртский о раннем представителе элейской философии Ксенофане: «Ксенофан Колофонский, сын Дексия или, согласно Аполлодору [FGrH 244 F 68 a], Ортомена. Его хвалит Тимон [фр. 60 D., ср. A 35], который говорит: „И Ксенофана, почти свободного от бреда, бичевателя гомеровобмана. Покинув отечество, он жил в Занкле сицилийской, а также в Катане. Некоторые полагают, что он ни у кого не учился, некоторые - что у Ботона Афинского или, по другим - у Архелая» (IX, 18).

греческий термин *mathetes* «ученик, обучающийся» обозначал три класса людей: «учащийся», «сторонник, приверженец, последователь», «воспитанник, ученик».<sup>1</sup> Учение разделялось на мусическое (образованность, музыка, искусство), физическое (гимнасий и палестра), профессиональное (например, ритор; вероятно, и ремесленник, хотя обучение ремеслу стояло поодаль ото всех иных «обучений»; может быть, вследствие более низкого статуса и, соответственно, непривлекательности описания в источниках). Самым общим обозначением младшего участника педагогического процесса было *mathetes* «учащийся», поскольку само слово происходило от греческого глагола «учить(ся)» (*manthanein*). Причем «изучать» можно было самые разнообразные предметы, например, платоновское «благо».<sup>2</sup> Любой человек, который подвергал нечто рассмотрению и изучению, мог быть назван *mathetes*. Платон называет тем же термином как изучающего гимнастику, которая включала танец и борьбу, так и изучающего астрономию, письмо, медицину.<sup>3</sup> Таким образом, в общем смысле *mathetes* предполагает человека, занятого обучением у кого-то еще, кто уже обладает желаемыми знаниями (умениями).

Полисное образование в своем развитии столкнулось с важной проблемой фокусировки педагогического внимания одновременно и на нуждах общества (полиса) в целом, и на нуждах отдельной личности, единства части и целого. В этом вопросе особым авторитетом выступают спартанские учителя, соблюдавшие доминанту принципа включения индивидуального в целое. Их афинские критики, обычно свысока смотревшие на мужицкое ученичество спартанских воинов, в данном вопросе отнюдь не поступали противоположным образом и тем стре-

---

<sup>1</sup> Herodotus 4, 57.

<sup>2</sup> Pl. Rep. 618c2.

<sup>3</sup> Pl.Laws 796a8; Pl.Laches 180d; Pl.Meno 90e6; Pl.Epitles 360c4; Pl.Euthydemus 276a7; Pl.Rep. 599c4.



мились поддерживать авторитет общественной жизни, элиминировать различия частного и публичного.<sup>1</sup> Считалось: то, что хорошо для всех, хорошо и для каждого. А тех, кто выбивается из общего ряда, для профилактики «болезней от ума» неплохо было подвергать изгнанию из родного города или судебному процессу по обвинению в заговоре против полиса, в попытке захватить единоличную власть или иным, более тонким образом, установить превосходство одного над всеми.

---

<sup>1</sup> Интересно, что специфическое «спартанское воспитание» (agoge) не распространялось на сыновей диархов, двух правящих в Спарте царей (Plut. Ages., 1), см. о царской власти в этом контексте подробнее: А.Л. Дарвин. Монархические тенденции в политическом развитии Спарты позднеархаического-классического времени (к. VI-IV в. до н.э.) // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. Под редакцией профессора Э.Д. Фролова. Санкт-Петербург, 2002. С.43-60. Известно, что прошедшие «агоге» не очень-то жаловали следование традиционным идеологическим ценностям, попадая в иные страны или лишь стремясь к этому (Андреев Ю.В. Архаическая Спарта: культура и политика // ВДИ, 1987, №4. С. 82). Об исторических напластованиях в образе Спарты см.: Tigerstedt E.N. The Legend of Sparta in Classical Antiquity. 2 vols. Stockholm-Uppsala, 1965, 1974. Наставники в Спарте в эллинистическое и римское время делились на три разряда: дидаскалы, обучавшие традиции, установлениям Ликурга и т.п.; hoplomachoi, «вооруженные бойцы», обучавшие воинским умениям; и «учителя физкультуры», «спортивные тренеры»; несмотря на то, что образовательным центром, как и в античности вообще, был городской гимнасий, встречается много документов и надписей, в которых учителя упоминаются вне связи с какой-нибудь школой (Inscriptiones Graecae, vol.5, fasc.1: Inscriptiones Laconiae et Messeniae. Ed. L.Kolbe. B., 1813, дидаскалы 542, 500, военные учителя 542, спортивные 542, 543, 569; обсуждение этих разрядов учителей см.: Wheeler E.L. The Hoplomachoi and Vegetius' Spartan Drillmasters // Chiron, 13, 1983. P.1-20; Grasberger L. Erziehung und Unterricht in klassischen Altertum. Heft 3: Die Ephebenbildung oder die musische und militarische Ausbildung der griechischen und römischen Jünglinge. Würzburg, 1881. S.139). Любопытно, что в историко-педагогической литературе Спарта вообще как бы не ассоциируется со словом «школа», выражение «спартанская школа» функционирует только в метафорическом смысле. Образ Спарты как находящегося вне истории законсервировавшегося островка архаических обычаев, застойного омута самых необразованных в греческом мире людей является сильным преувеличением (Kennell, Nigel M. The Gymnasium of Virtue. Education and Culture in Ancient Sparta. Chapel Hill-L., 1995. P.46-47).

Противоречие «я и общество» в античном образовании обостряется со времен Сократа. Хотя этот «Эзоп в философии» всячески подчеркивал, что печется о нуждах родных Афин и их граждан, но объективно результаты его «майевтической» деятельности сильно настораживали горожан. Отсюда и обвинения в развращении молодежи, релятивизации полисных ценностей, особенно в сфере религии (каралось особенно строго). Таким образом, ученичество не профессионального, а более широкого типа отнюдь не находило массовой поддержки в Афинах, но было все же гораздо больше представлено, чем в Египте и Месопотамии. Образ Сократа, дававшего ученику временное счастье почувствовать себя приближающимся к учителю, побуждающего его к этому как овод побуждается вертеться тучного быка, чтобы быть потом раздавленным, приравнивается в исследовательской литературе к образам мифологических учителей, убитых, хотя и невзначай, но – по воле Судьбы, их учениками. Кентавр Хирон, наставник царевичей и героев, был убит самым знаменитым из них, Гераклом. Геракл убил и Лина, знаменитого кифареда, который пришел как-то преподавать ему музыку вместо Евмолпа, обычно учившего героя. У Сократа был своего рода коллективный ученик – горожане Афин, которых он так прозапатировал тем, что делал со знатыми сынами их известных горожан, что эти его прошлые и будущие ученики вошли в модус «убийства учителя».<sup>1</sup> Мифология убийства учителя обозначала процесс передачи-присвоения статуса, знания, возможностей самого высшего уровня. Проблематика гармоничности отношений учителя и ученика, их глубокой взаимной любви, начинает рано беспокоить греческое общественное сознание. Инициация в высшее знание для грека предельна, она влечет за собой замещение места учителя собой. Индивидуальные отношения пары

---

<sup>1</sup> Днепров И.Л. Еще один плач по кентавру, или диалектика отношений «учитель – ученик» в литературе для детей и юношества // *Философия образования*. СПб., 2002. С.284-304 (серия Symposium, вып.23).

«учитель-ученик» оказываются и бесконечны, и конечны.

Помимо общего смысла, в античном мире термин *mathetes* «ученик» обладал еще целым рядом иных, более детальных, конкретных значений. Первым его техническим значением стало обозначение человека, находящегося в «прямой зависимости от наставления со стороны авторитета, более высокого в знании, причем это отношение не может быть аннулировано».<sup>1</sup> Техническое использование термина делает основной упор на его педагогическое прочтение в широком типологическом смысле зависимости ученика от учителя, взаимоотношения, взаимопроникновения жизней учителя и ученика.

Внутри технического значения термина также имелись известные различия. К техническому, хотя все же еще достаточно широкому, его применению можно отнести понимание ученика как *последователя, приверженца*, причем не обязательно даже конкретного учителя, а, например, приверженца определенной культуры. Геродот вполне мог сказать о скифе Анахарсисе, что тот был «изучающим пути эллинов», поскольку Анахарсис путешествовал по всей Греции и наблюдал жизнь и опыт различных полисов. Термин «ученик» означал в приложении к Анахарсису не только «изучающего», но и «обучающегося у эллинов», то есть приверженца и даже представителя их нравов в своем мире. За свое ученичество у эллинов = следование их обычаям Анахарсис, как повествует Геродот, пал от руки своего родного брата-скифа.<sup>2</sup>

Как об «учениках» говорил о приверженцах спартанской жизни Сократ. Краткие, запоминающиеся, «лаконичные» изречения подобных «спартофилов» свидетельствовали, по Сократу, что они являлись «*mathetes* культуры Спарты».<sup>3</sup> Можно было

---

<sup>1</sup> Rengstorff K.H. *Mathetes* // G.Kittel & H.Ringgren (eds.). *Theological Dictionary of the New Testament*. Vol.IV. Grand Rapids, 1967. Col.416.

<sup>2</sup> Herodotus 4,76.

<sup>3</sup> Pl. Protagoras 343a6.

быть даже “учениками Марафона” в смысле приверженности этому городу и его культурным достопримечательностям и особенностям, в том числе и его исторической судьбе и значимости.<sup>1</sup>

Еще более техническим применением рассматриваемого термина стало обозначение им учеников софистов. Противник софистов Сократ протестовал, чтобы его называли дидаскалом, а его учеников *mathetoi*. Он применял иногда к себе термин *mathetes*, но в порядке иронии.<sup>2</sup> Сократ не считал себя преподавателем и не стремился быть окруженным учениками-поклонниками. Ксенофонт, говоря об учениках Сократа, избегает термина *mathetoi*, он говорит о них как о компаньонах (*synontas*, *syvousiastas*), противопоставляет их *mathetoi* других наставников (*didaskaloi*). Обучающиеся у Сократа не следуют ему так безоговорочно, как копирующе подражают своим дидаскалам другие *mathetoi*. Вообще говоря, в древнегреческом обществе считалось, что чем теснее взаимоотношения учителя и ученика, тем лучше для его воспитания, не только через сообщаемое учителем, но и через личность наставника, его внешний облик, наблюдение учителя в его взаимодействии с миром (профессиональном и не только), сопровождение наставника учеником и т.д. Присутствие юношества вместе с наставниками, например, на пирах выступало для назидаемых в известной мере воспитательной и интеллектуальной практикой: совершенствовались манеры поведения, моральные ценностные приоритеты, навыки и способности к размышлению.<sup>3</sup>

В античном ученичестве вообще очень многое строилось на

---

<sup>1</sup> Pl. Menexenus 240e5.

<sup>2</sup> На мой взгляд, сложно согласиться с М.Уилкинсом, доказывающим неироничность внесофистической темы употребляемых Сократом слов *mathetes* (Cratylus 428c1; etc.). См.: Wilkins M.J. The Concept of Disciple in Matthew's Gospel. Leiden, 1988. P.18-19.

<sup>3</sup> Percy W.A. Pederasty and Pedagogy in Archaic Greece. Urbana-Chicago, 1996. P.116-118.

примере, подаваемом взрослыми детям, подросткам и юношам. В этом смысле считалось, что каждый взрослый полит (мужчина-домохозяин) выступает наставником в обычаях, образом в совершенствовании тела и характера, соответственно принятым нормам мужественности.<sup>1</sup> Таким отношением к воспитанию сглаживалось противоречие, связанное с тем, что публичной жизни в полисе наставлял обычно человек, сам не прошедший те степени и должности, соответствию которым обучал. В его жизни частная сфера и малоподвижное неучастие в делах агоры (форума) занимали гораздо большее место, чем они должны были бы занять у его учеников.<sup>2</sup> «Экземпляризм» фигуры учителя, способность его быть реальным примером ученикам постоянно находились в центре внимания. Ритор и софист II в.н.э. Элий Аристид назидает риторов, философов и других наставников вести себя перед учениками достойным образом, не пританцовывать, не устраивать пантомимы и иного кривляния (Oration 34.55). Естественными считались все формы истинной дружбы, любви и почтения между учителем и учеником. Наставник, влюбленный в собственного ученика, обучал, воспитывал и заботился о нем с утроенной силой.<sup>3</sup> И

---

<sup>1</sup> Brown P. Power and Persuasion in Late Antiquity. Madison, 1992. P.48-49; Gleason M. Making Men. Princeton, 1995. P.88-102. Гектор в «Илиаде» говорит, что его учили быть храбрым (esthlos; Iliad 6.444). Традицию обучать мужественности отмечал потом Плутарх, цитируя в «Моралиях» упомянутое место из Гомера (Moralia 31A).

<sup>2</sup> Connolly J. Like the Labors of Heracles: Andreia and Paideia in Greek Culture under Rome // Andreia: studies in manliness and courage in classical Antiquity. Ed. by R.M.Rosen & I.Sluis. Leiden-Boston, 2003. P.289.

<sup>3</sup> Любовные отношения между мужчинами и мальчиками считались желательными во многих случаях. Например, Платон полагал, что войско, состоящее из влюбленных пар, сражается во много раз храбрее, поскольку возлюбленные стараются защитить друг друга, умереть вместо любимого (Symposium 179a). Однако было и среди античных граждан много противников таких отношений. Среди них самый известный – Аристотель (Politeia 1331a, 1336a). Были же сторонники только духовных отношений между учителем и учеником, старшим мужчиной-воином и

наоборот. Искушающий Сократа софист Антифон говорит в тексте у Ксенофонта, что если Сократ хочет такого служения себе со стороны учеников, каким оно было по отношению к обычным учителям, то он должен преобразиться в «нормального» дидакала, хотя у него хорошо это все равно не получится.<sup>1</sup> В связи с критикой термина *mathetes* Сократом, он и у Платона встречается в данном обозначении лишь в соответствующих диалогах «Софист», «Горгий» и вообще в основном при описании касающихся софистов практик.<sup>2</sup> Сам Платон, несмотря на негативное отношение к термину своего учителя Сократа, применял, однако, иногда данный термин и в более широком контексте, полемизируя с софистами по содержательным вопросам этики и эпистемологии; вопросы однозначности терминологии оставались у него на втором месте.<sup>3</sup>

Были ли софисты первыми, поставившими под сомнение давнюю идею сакральности союза учителя и ученика, по край-

---

малолеткой; они выступали за спиритуальное ученичество. Спиритуальная дружба, родство душ между наставником и наставляемым, даже и при наличии физических контактов, нередко представлялось более высоким явлением, нежели «обычная» любовь между противоположными полами. Особо ценилось «обожание» наставника со стороны молодого человека, не разделяемое в той же мере взрослым, который вполне мог иметь другого любовника. «Федр» Платона даже содержит рекомендацию, что хорошо бы, если у мальчика был такой объект обожания, который в свою очередь не влюблен в него. Альтруистическая забота со стороны мальчика полезна обоим. Влюбленный же в мальчиков взрослый муж становится по отношению к ним заботлив, как отец. Геракл в стихотворениях Феокрита (ок.301-ок.260) не только заботится о физическом здоровье своего юного возлюбленного (*eromenos*), но и обучает и воспитывает его – прямо как отец сына (Идиллия 13). Подробнее о любовно-воспитательных отношениях мужчин разных поколений в античном обществе см.: Percy W.A. *Pederasty and Pedagogy in Archaic Greece*. Urbana-Chicago, 1996.

<sup>1</sup> Xenophon. *Memorabilia* 1.6.1.3 – 1.6.3.4.

<sup>2</sup> Pl. *Sophist* 233b6; *Gorgias* 519c6.

<sup>3</sup> Всего Платон употребил термин *mathetes* около 50 раз, из них примерно половину – в контексте, строго касающемся софистов и потому в самом узком смысле слова (*mathetes* – «ученики софистов»). В остальных случаях он применяет термин в более общих смыслах.

ней мере, идею их тесных и взаимопроникающих отношений наподобие отца и сына, духовного отца, порождающего духовного сына, чьи узы с наставником не менее, если не более сильны, чем с физическим отцом? Не этот ли их “замах” на развитие рутинной профессионализации риторического образования, а в конце концов и на увеличение роли текста (устного или – чем далее, тем больше, – письменного) против устного обучения «глаза в глаза» так неприятно поразил Сократа? При всей его прогрессивности и нетрадиционности как “майевта”, то есть повивальной бабки при учениках, Сократ все же стоял на «старом» фундаменте концепта ученичества как личных, взаимопроникновенных отношений между постигающим (канон как традицию – Древний Восток; метод как традицию – Сократ) и *рождающим* такое постижение в ученике наставником, хотя и считал, что узы между наставником и учеником не должны быть слишком тесными, хотя и не должны отсутствовать вовсе.

Софисты же вызывались обучить любого ученика всем премудростям риторической практической диалектики, беря за точку отсчета формальные знания. Они выводили образованность за пределы сакрального авторитета владения передачей мысли, доступного узкому кругу элиты, но проводили эту демократизацию не на фундаменте общего образования, а на основе профессионализации/прагматизации обучения. Вероятно, именно эта профессионализация и позволяла им выходить за рамки сакрального ученичества и подготавливать почву к расширению удельного веса школы не только как института начального образования. Сами софисты, однако, подчеркивали, что они не находятся в пределах школы.<sup>1</sup> Обычно принятую

---

<sup>1</sup> Первым упоминанием о школе считается текст Геродота о 496 году: «Так же и хиосцам явлены были перед этими невзгодами великие знамения. Так, из хора в 100 юношей, отправленных в Дельфы, только двое вернулись домой. А 98 из них были внезапно похищены чумой. Затем в то же самое время, незадолго до морской битвы, в самом городе обрушилась крыша школы и из 120 детей только один избежал гибели» (История

рецитацию поэм Гомера или виршей других поэтов софисты частично заменили *изучением поэтов*. Они обратились поэтому к обучению рационализированному исследованию текста и к герменевтике языка, на котором были сочинены изучаемые произведения. Анализ языка представлялся базовым элементом воспитания в учениках софистов риторической культуры.<sup>1</sup>

Сократ же выступал за обнаружение с помощью учителя внутренней сущности, природы ученика, которая в нем уже есть, но еще не признана самим субъектом как таковая (отсюда один шаг до мира идей Платона). Поэтому Сократ “рождал” там, где другие лишь преподавали. Развитие греческой системы образования, однако, шло не по пути Сократа, над ученичеством возобладала школьная традиция (конечно, ученичество не исчезло совсем). И Сократ, и Платон, вдохновляя педагогическую мысль, оказались маргинальными фигурами по отношению к основным направлениям развития образования в их эпо-

---

VI, 27, 492; пер. Г.А.Стратановского). Перевод, однако, выдает желаемое за действительное. В оригинале нет термина «школа», речь идет просто о детях, изучающих «буквы». Обучение в хоре в сознании автора запараллелено с начальным изучением чтения и письма («школой» в нашем, современном понимании). Геродот видит хийскую педагогику как некоторую систему, в которой община уделяет внимание и мусическому образованию, и просто грамотности детей граждан своего полиса. Однако, как правило, статус начального учителя, обучавшего группу детей, был гораздо ниже статуса индивидуального учителя (речь идет именно об учителе, а не о «дядьке»-«детоводителе», сопровождавшем ребенка в школу). В известной степени это могло быть потому, что частного учителя могли себе позволить только представители элиты. О позиционировании софиста среди наставников, об отношениях софистов к школе и школьным учителям см.: Stanton G.R. Sophists and Philosophers: Problems of Classification // American Journal of Philology (AJP), 94, 1973. P.350-364; Brunt P.A. The Bubble of the Second Sophistic // Bulletin of the Institute of Classical Studies (BICS), 1994. P.25-52.

<sup>1</sup> Внимание к систематизации слов и стоящего за ними знания затем было усилено Аристотелем, утвердившим словарную парадигму в дидактике как естественно вытекающую из ситуации ученичества одних поколений у других. Систематизация знания в рамках классифицируемых понятий-терминов стала учебным приемом в основанном им Ликее.



ху. Софисты занимались подходами к институционализации образования, легитимируя школьную систему вопреки возражениям Сократа и Платона о том, что посредством институционализации образования невозможно обучить добродетели. Сократ говорит про себя, что он сам никогда не был учеником в такой системе.<sup>1</sup> Он отвергает такие отношения в системе “дидаскал-ученик”, каковые предлагают рационализаторы-софисты, в немалой степени поставившие систему ученичества на коммерческую основу и превратившую ее поэтому в регулярный институт.<sup>2</sup> С точки зрения Сократа, провозглашаемой им публично, является нонсенсом плата учеников тем людям, кто заявляет, что они наиболее мудрые в мире. Ведь они обладают, с точки зрения Сократа, в лучшем случае лишь мнением. Люди, фокусирующиеся на учебном процессе с целью получения денег, не могут быть, с его точки зрения, мудры.

Школа, как место, где обучают “всех”, глубоко чужда укорененным в традициях ученичества Сократу и Платону. *Mathetoi* фигурируют в их речи в основном лишь там, где разговор идет об обучении за деньги, в основном, по-видимому, профессиональном. Встречаются, правда, и случаи позитивного использования термина. Так, Никий в диалоге Платона “*Лахес*” благодарит Сократа за то, что тот порекомендовал для его сына в качестве наемного учителя музыки Дамона, ученика (*mathetes*) Агафокла.<sup>3</sup> В этом случае смысл термина вполне положительный, но применение его опять же лежит вне сферы деятельности самого Сократа. И вообще, с его точки зрения, высшее благо, его познание не достигается через образование, ибо

---

<sup>1</sup> Pl. *Laches* 186e3.

<sup>2</sup> Отцом-основателем новой политики вполне можно считать Протагора, вероятно, так и не осознавшего до конца, какой по силе переворот он совершил. См.: Lamb W.R.M. *Intorduction to “Protagoras”* // Plato. *Laches, Protagoras, Meno, Euthydemus*. Tr. W.R.M.Lamb. Cambridge, 1924. P.91.

<sup>3</sup> Pl. *Laches* 180d1.

там, где ищется добродетель, уже нет разделения на учителя и ученика в их стандартном понимании обществом тех времен. Но простое, техническое, не связанное с высшим благом и добродетелью знание вполне может быть получено в системе *didaskalos-mathetes*.<sup>1</sup> С этим Сократ был согласен, хотя сам такой деятельностью не занимался.

Классическая античность имела несколько моделей ученичества: модель прагматического, профессионального ученичества и модель высшего, высокого, общемировоззренческого ученичества, где уже в свете постижения природы блага и морали даже обычные названия «ученик» и «учитель» не вполне применимы. Последний вариант был ближе дальневосточному, «внешкольному» ученичеству (Индия), а первый больше корреспондировался со школами древних ближневосточных цивилизаций (Египет, Месопотамия), хотя и отличался от них по содержанию, задачам, технологии обучения. Общемировоззренческий вариант рассматривал ученичество в том или ином занятии как ступень к становлению приверженцем тех высших сил, которые стояли за этим занятием.<sup>2</sup> Налицо проведение серьезных различий между «внутренним следованием» и «формальным образованием». С одной стороны, ученичество у высшей истины, которое даже и не может быть названо обычным педагогическим словом. С другой стороны, вполне земное, профессиональное «ученичество», строго связанное с корневым значением термина *mathetes*, происходившим от глагола *manthanein* «учить».<sup>3</sup>

Такое разделение продержалось недолго. Из поколения в по-

---

<sup>1</sup> Pl. *Laches* 186e3.

<sup>2</sup> Pl. *Symposium* 197b1.

<sup>3</sup> Подобное словоупотребление характерно не только для Платона, но и для другого автора, оставившего сведения о Сократе, его кружке и дискуссиях того времени. Не называя Сократа *дидаскалом*, а его учеников *матетами*, Ксенофонт по контрасту с ними называет *дидаскалом* учителя музыки, а *mathetes* – его ученика (*Memorabilia* 1.2.27.3).

коление от узко технического значения термина отходили все дальше и дальше, пока слово *mathetes* не стало обозначать и ту противоположную сторону, которую так отстаивал от включения в объем значения данного слова Сократ. *Mathetoi* в IV в. до н.э. обозначают уже и последователей кого-либо или чего-либо, и даже приверженцев «внутреннего следования» наставнику в вечной и высшей истине. В сочинениях «правнука Сократа» Аристотеля термин встречается всего один раз, но в контексте философского ученичества.<sup>1</sup> Аристотель упоминает о Пармениде как об ученике Ксенофана («как говорят»), но сообщает, что, по имеющимся у него сведениям, учение наставника было не вполне определенным, и его ученик Парменид выработал свою концепцию, оказался способен на лучшее, хотя его ученичество осталось неоспариваемым и он остался в традиции как «ученик Ксенофана».<sup>2</sup>

Находящийся вне круга влияния Сократа Аристофан также употреблял термин прежде всего применительно к ученикам софистов, но уже не только. Слово *mathetes* появляется у него сначала в «Облаках», где как раз и обозначает учеников софистов.<sup>3</sup> Термин этот занимает там весьма значимое, по-видимому, с точки зрения сочинителя место, поскольку вся комедия посвящена именно педагогической системе софистов, их философии образования и методам обучения. Аристофан считает, что коммерциализм и утилитаризм софистов отвергает традиционные представления, иссушая афинскую педагогику. Несмотря на то, что он в этом в известной степени сближается с Сократом, самого Сократа он выводит в комедии как представителя софистов, воплощающего все негативные черты их шко-

---

<sup>1</sup> Аристотель младше Сократа на 85 или 86 лет. При подсчетах частоты употребления того или иного термина в сочинениях греческих авторов используется компьютерная онлайн-база *Thesaurus Linguae Graecae*.

<sup>2</sup> *Metaphysics* 5.986b22.

<sup>3</sup> *Aristophanes*. *Облака*, 133, 142, 502.

лы.<sup>1</sup> Но Аристофан употребляет рассматриваемый термин и вне софистического контекста. В «Лягушках» в качестве действующих лиц у него выведены трагики Еврипид и Эсхил. Сравнивая учеников Эсхила и своих, Еврипид применяет термин *mathetes* в смысле, близком к «приверженцу» или, по крайней мере, к «ученику» в широком смысле этого слова. Аристофан приводит по два имени, говоря об учениках Эсхила и Еврипида. Такая ситуация означает не школьные занятия, а ученичество, как профессиональное (сочинительство), так и личностное («воспитательное»), причем Еврипид говорит, что Эсхил плохо следит за своими учениками, не «отделявает», не «шлифует» их.<sup>2</sup> Термин *mathethoi* явно не закрепился только за учениками в профессиональном деле. Об этом свидетельствует, например, то, что «Лягушки» написаны Аристофаном 18 лет спустя после «Облаков».

Во всех трех смыслах (обучающийся, приверженец, ученик в узком и широком значении) использует термин *mathetes* современник Сократа Исократ. Он хотя тоже не любил софистов за теоретическую релятивизацию этики и за обучение практическому использованию ораторского искусства, но тем не менее относил себя к ним, будучи учеником Горгия, и потому при критике софистов (а она у него имеется, два трактата написаны по этому поводу – «Антидосис» и «Против софистов») Исократ не употребляет рассматриваемый термин «ученик» только в специально уничижительном смысле, хотя и называет учеников софистов *mathetoi*. Он допускает, что при описании взаимоотношений вообще любых учителя и ученика первый может быть назван «мудрецом» (*sophistos*), а второй – «учеником»

---

<sup>1</sup> Облака, 183. О портрете Сократа как воплощения «софизма» см.: Dover K.J. *Comedy* // Idem., ed. *Ancient Greek Literature*. Oxford, 1980. P.77-78.

<sup>2</sup> Лягушки 964сл.

(mathetes).<sup>1</sup> В таком контексте приложимо понятие mathetes и к последователю авторитетного лица. В «Панегирике» (50.5-8) Исократ гордо заявляет, что его родной город Афины настолько выше по развитию в нем мысли и речи, что «ученики Афин» могут быть «учителями для всего остального мира». Таким образом, приверженцы афинского образа жизни есть одновременно и ученики этого города, и учителя всех неафинян.

Обучаться, таким образом, можно было не только у кого-то, но и чему-то. Пифагора в связи с этим можно назвать, по мнению Исократа, обучающимся религии.<sup>2</sup> У Пифагора тоже были свои mathetoi. Можно сказать, что в концепции Исократа понятие mathetes обозначает ученика выдающихся учителей, кем бы или чем бы они ни были. Самого Исократа тоже обвиняли в принадлежности к софистам-учителям. Демосфен в речи против связанного с Исократом Лакриция прямо называет последнего mathetes Исократа, а потом говорит, как этот *ученик* ведет себя плохо - уже сам став учителем и набирая платных учеников, обещает их научить всему (Против Лакриция 35.15.7; 35.41.7).<sup>3</sup> Демосфен считает возможным применить к Лакрицию в публичной речи термин с отрицательным семантическим полем, передергивая реальное положение дел, поскольку формально Лакриций не принадлежал к корпорации софистов.<sup>4</sup> Демосфен как профессионал слова знал, разумеется, все нюансы употребления терминов. Он использовал не только отрицательное его значение (помимо вышеупомянутого случая противник Демосфена оратор Аристогейтон назван учеником Филократа в речи «Против Аристогейтона»), но и положительное, назвав Перикла учеником Анаксагора из Клазомен.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Isocrates. Nicocles 13.5.

<sup>2</sup> Busiris 28.6.

<sup>3</sup> Демосфен. Речи. В 2х тт. М., 2000. С.

<sup>4</sup> Wilkins M.J. Op.cit. P.31.

<sup>5</sup> Demosphenes orationes. Vol.1-3. Lipsiae, 1914-1937. Vol.3, index.

В дальнейшем период эллинизма развил и детализировал общую разработку термина *mathetes* в классические времена, сохранив в принципе основную психосемантику восприятия концепта «ученик», характерную для классических времен. В «Исторической библиотеке» Диодора Сицилийского (I в. до н.э.) римляне называются учениками карфагенян, превзошедшими своих учителей, прежде всего, в боевых сражениях на море (Кн.27).<sup>6</sup> В целом же для Диодора исходным значением термина выступает ученичество у наставника, причем не в условиях школы, а в ситуации персональных, личных взаимоотношений при наличии у учителя одного-двух (трех?) учеников.<sup>7</sup> Однако эти личные взаимоотношения находятся для него все же в поле именно профессиональной тренировки. Еврипид, пишет Диодор Сицилийский, был учеником Анаксагора. У легендарного основателя поэзии и пения Лина было несколько учеников в этом деле. Они характеризуются чертами, характерными для своего учителя. Залевк из Локр считался, по Диодору, учеником Пифагора. Орфей свое искусство получил, пребывая в учениках у неких волшебников.<sup>8</sup> Софист Горгий впервые разработал правила риторики и был настолько превосходящим других в мастерстве преподавания, что получал от учеников плату, как говорят, в сотню мин.<sup>9</sup> Среди учеников Исократа Эфор взялся за написание всемирной истории.<sup>10</sup> И так далее. Диодор стремится отмечать в своем историческом сочинении ученичество всех своих героев, если (когда) он хоть что-нибудь об этом знает.

Ученичество в условиях тесного взаимодействия с учителем

---

<sup>6</sup> Diodorus. Bibliotheca Historica 2.1.13.26.

<sup>7</sup> Diodorus. Bibliotheca Historica 2.3.4 (Ch.6).

<sup>8</sup> Diodorus. Bibliotheca Historica 1.7.7.3; 1.38.4.4; 3.67.2.2; 3.67.4.1; 12.20.1.3; 5.64.4.9.

<sup>9</sup> Diodorus. Bibliotheca Historica 12.53.3.1.

<sup>10</sup> Diodorus. Bibliotheca Historica 4.1.3.2.

продолжает и далее, уже в эллинистическое и римское время, быть содержанием термина *mathetes*. В это время образование становится важнейшим ядром и остовом всей эллинистической культуры, но все более принимает формально-школьный характер. Учителя постепенно образуют особый класс, связанный со специализацией знания, а уже не с широкой образованностью. Внешкольное ученичество стало отходить на задний план. Обучение продолжало основываться на разуме, знаниях, памяти, харизме учителя, но оно располагалось все дальше и дальше от непосредственных сфер их применения. Появление школы в традиционном обществе с присущим ему типом накопления и передачи культурной информации привело к серьезному изменению авторитета учителя.

Если исходить из содержания образования, сообщаемого с помощью ученичества, то мы увидим, что все виды ученичества так или иначе соотносятся с тремя его направлениями: а) обучение общей традиции; б) обучение наставником своей профессии; в) обучение наставником не его профессии. Если первый тип ученичества более связан с семейной педагогикой, нежели со школьной, то третий – явно и определенно соотносится с профессионализацией класса учителей и, как следствие этого, с педагогикой школы. Мы видим, как ученичество, особенно на начальном и среднем уровне образовательной системы, в период эллинизма все более дрейфует в сторону школы.

Школьный характер образовательной системы эллинизма в виде «образовательных эргастериев (мастерских)» позволил ей широко распространиться по античной ойкумене, приобретая характер строго институционализированного заведения, достаточно жестко выполняющего свою функцию и все более добивающегося школьного монополизма, по крайней мере, в обучении письменной и физической культуре. Два собеседника в рассуждении Диона Хрисостома (Диона из Прусы в Вифинии, ок.40-120) «О рабстве и свободе» говорят о подобию учеников у

«учителей в гимназиях и других (школах)» - рабам, только с той оговоркой, что их нельзя сажать под замок, продавать, оправлять вертеть жернова на мельнице (65.19.3.6). Из того же Диона мы понимаем, что не только профессионалы в искусстве и ремесле, но и в спорте могли называть своих учеников *mathetoi*.

С другой стороны, к ученикам конкретных людей – таких как Пифагор или Анаксагор, Дион добавляет в своих произведениях учеников у иных, не вполне земных существ, например, у муз, наставлявших ходивших у них в учениках Гесиода, ставшего вследствие этого почитателем и последователем их искусства, и Зевса, чьим учеником можно считать Гомера (он был *matheten* и *homiletan* Зевса; 4.40.3). Смертных земных царей наставляет именно Зевс. Все истинно-правильные цари греков и даже варваров – бывшие ученики Громовержца: они доказывают, что достойны своего царского титула (1.38.6). В частности, был учеником Зевса критский царь Минос, с супругой которого Зевс, как известно, затеял адюльтерные игры (4.40.3). Однако, последнее не смущает Диона, выводящего из факта ученичества у Зевса объявление Миноса наилучшим и величайшим из царей, который первым и – одновременно с этим – наиболее глубоко постиг искусство царствования, так что даже стал примером для подражания. Связи наставника и обучаемого рисуются Дионом с помощью концепта подражания (имитации) ученика поведению наставника.

Дион считает фигуры учеников софистов жалким искажением истинного ученичества. Драчливые и кичливые софисты с еще большими безобразиями воспроизводят свои тяжбы через своих учеников. Они возвеличиваются в результате их непомерной эксплуатации («О добродетели» 9.3; «О первом представлении людьми бога» 5.5). Дион находит, что лучше идти по пути Сократа и не брать учеников: «Потому и я не беру учеников, потому что знаю, что ничему не смог бы их научить, поскольку сам я ничего не знаю. У меня нет решимости лгать и обманы-



вать обещаниями». Но помочь тому софисту, который внушает Диону уверенность в его (этого наставника) профессиональных качествах, автор вполне согласен, прежде всего в приискании для него учеников (Там же 13.6). Прослеживается целая традиция «несмелых немудрых» совсем-не-учителей, идущая от Сократа через Платона к Диону, жившему уже в «нашу эру» и получившему «сократическое наследие» через стоиков.<sup>1</sup> Поэтому его отказ от учительства носит налет античного аскетизма, усугублявшийся на фоне завоевания Греции Римом и римского интереса к греческой культуре и образованности.<sup>2</sup> Длинноволосый аскет, не имеющий «ни единого ученика», ни профессии или какого-то особого знания, благородного или просто значимого для постижения людьми, чьи лучшие годы с точки зрения физической силы и привлекательности прошли, у которого нет способностей ни профетического, ни софистического рода, ни мастерства оратора или публичного льстеца, ни даже хорошего письменного слога или вообще какого-то ценимого людьми ремесла или искусства, - такой человек вдруг оказывается не только выше софистов, но и тем человеком, кому они сами согласны внимать и кого готовы долго слушать («О первом представлении людьми бога», 15.3). К такому образу обязательно нужно добавить, что Дион четко и жестко сформулировал запрет для подобного человека брать себе ученика, даже если тот будет следовать за ним по пятам и умолять принять его. Подобного «умолятеля» следует прогнать, не гнушаясь даже и применения физической силы и помощи разных предметов, памятуя о том, что сей кандидат в ученики либо глупец, либо мошенник

---

<sup>1</sup> Lesky A. A History of Greek Literature. Tr. by J. Willis & C. de Heer. 2d ed. N.Y., 1966. P.834-835.

<sup>2</sup> О контексте педагогической концепции Диона см.: Whitmarsh T. Reading power in Roman Greece: the paideia of Dio Chrysostom // Pedagogy and Power. Rhetorics of classical learning. Ed. by Yun Lee Too & N. Livingstone. Cambridge, 1998. P.192-213.

(«Речь, сказанная в Келенее во Фригии» 10.1).<sup>1</sup>

Однако, если ты не аскет... В речи 55 «О Гомере и Сократе» Дион с самых разных сторон стремится доказать аудитории, что Сократ – ученик Гомера. На вопрос, кто же был учителем (дидакалом) у Сократа, Дион отвечает, что – Гомер, а не Архелай, как некоторые считают. На вопрос, как же так может быть, ведь Сократ жил гораздо позже Гомера, Дион дает удивительный по своему изяществу ответ. Он говорит: ведь вы не будете считать учеником Гомера его современника, который никогда ни о нем, ни его произведений не слышал, не знаком с мыслью Гомера. Потому, согласно Диону, и не является абсурдным обратное: посчитать учеником Гомера человека, который никогда не видел своего учителя, но понимает его поэзию, знаком с его мыслями, его «ярый последователь». Критерием записывания в ученики выступило тут «следование учителю». Тот, кто следует кому-либо, реально знает, каким человеком тот был, он приближается к нему подражанием его действиям и словам. Следование и подражание – вот корни всех отношений ученика и учителя, если смотреть с точки определения, какова же сущность ученика и его ученичества у наставника. И дело, по Диону, не в видении человека или нахождении вместе с ним: можно видеть музыкантов и находиться долгое время рядом с ними, но так и не выучиться играть на музыкальных инструментах, если только не объединиться с ними ради профессиональных целей («О Гомере и Сократе» 4.5 – 5.6).

Таким образом, можно сказать, что Дион ругал учеников со-

---

<sup>1</sup> Интересно, что автор II-III вв. Флавий Филострат в «Жизнеописаниях софистов» делит всех своих героев на две категории – чистые, полные софисты и философы, каковые за плавность речи и легкость ее восприятия могут также быть названы софистами. Данный разряд он помещает в первой части сочинения, до собственно софистов. И одним из главных таких «философов-софистов» Филострат называет как раз Диона. См.: Мельникова А.С. Социальный статус софиста в «Жизнеописаниях софистов» Флавия Филострата // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. Под ред. Э.Д.Фролова. СПб., 2002. С.233.

фистов не за то, что они – ученики, а за то, что – ученики софистов. Собственно, и наставническую деятельность Дион не отвергал полностью. Это видно из составленных им «Царских речей», предназначенных научить императора Траяна с помощью стоицизма и кинической философии способам и средствам правления и образу поведения наилучшего правителя. В них он выступает с очень сильными, побудительными речениями, стремится построить свой дискурс так, чтобы добиться максимального воспитательного эффекта, несмотря на то, что отношение к поучающим учителям в то время было не самое лучшее. Дион утверждает активную, требовательно-увещательную, даже временами агрессивную позицию наставника (даже или особенно по отношению к императору), которая разительно отличалась от позиции в то время зависимого и подчиненного оплате со стороны родителей школьного дидаскала.<sup>1</sup> Для исполнения такого замысла Дион выбирает риторический дискурс кинического философа, отвергающего льстецов и лесть со стороны учителя своим ученикам.

Размышления о педагогическом воздействии на своего царственного слушателя привели Диона и к общим размышлениям о том, чему же наставляет учитель ученика. Дион составил любопытную триаду качеств (состояний), достижение (выработка) которых в ученике позволит ему потом разбираться и во всем другом, уже после следующего непродолжительного, очень короткого обучения. Из трех базовых качеств модели идеального ученика у Диона современный человек назвал бы только одно, но для представителя античного общества имен-

---

<sup>1</sup> Интересно, что несмотря на низкий статус обычного школьного учителя в античном мире, образование, полученное с его помощью, высоко ценилось, поскольку позволяло достигать социального успеха, престижа, власти. См. о размышлениях античных авторов по поводу ценности и значимости получения образования: Heather P. *Literacy and Power in the Roman World* // Bowman A.K. & G.Woolf, eds. *Literacy and Power in the Ancient World*. Cambridge, 1994. P.181-197.

но их неразрывное соединение и взаимопроникновение вплоть до синонимичности создавало тот комплекс устойчивого воспитанного характера, который мог считаться хорошим результатом работы индивидуального наставника со своим подопечным. Можно предположить, что Дион высказал то, что лежало в основе подхода к ученичеству многих не только эллинистических учителей, но и их предшественников по классической эпохе. Первым из трех качеств названа общая культурная грамотность (образованность, *paideia*), вторым - (мужская) смелость (*andreia*, сюда входила и смелость правильного думания, и смелость службы интересам и ценностям античной цивилизации), третьим качеством выступает великодушие (*megalphrosune*).<sup>1</sup> Наученный (воспитанный) таким образом – образован так, как был образован знаменитый Геракл. «Он полагал, что ему следует сражаться и бороться с дикими животными и злобными нечестивцами из людей не менее, чем с мнениями».<sup>2</sup> Если не помешают недостатки «природы» данного человека, то он, как мы сказали, повторяя Диона, легко будет справляться со всем, что бы ему ни встретилось на пути. Для обучения всему остальному ему потребуются лишь короткие вводные уроки. Воспитатель совершает шаг онтологической значимости, поскольку широкое и неповерхностное культурное образование напрямую связывает с дальнейшим бытием человеческого существа.

---

<sup>1</sup> Dio Or. 4. 30f. Софисты нередко подвергались обвинениям в том, что не воспитывают мужественность в своих учениках. См.: Gleason M.W. *Making Men: Sophists and Self-Presentation in Ancient Rome*. Princeton, 1995. При рассмотрении софистов, также как и других проблем истории педагогических традиций в традиционных культурах, необходимо проследивать и региональное своеобразие ситуации, каковая в разных регионах могла иметь очень существенные нюансы и отличия. В данной работе, носящей обобщающий компаративно-исторический для педагогики характер, мы не учитываем уровень регионального фактора внутри крупных явлений. По вопросу о соотношении региональных и стадийных особенностях движения софистов см., например: Bowersock G.W. *Greek Sophists in the Roman Empire*. Oxford, 1969.

<sup>2</sup> Dio Or. 8.31.16; 35.

Такова картина идеального результата деятельности индивидуального учителя, нарисованная в эллинистический период, но формулирующая идеи, которые работали и в предыдущую эпоху. Дион рад бы их сохранить (для чего и формулирует), хотя и понимает, как это стало сложно в условиях профессионализации образования и школьной системы. Но он также понимает, что учитель, профессионально учащий на своем примере высокого овладения предметом и – особенно – применения его в той сфере, к какой готовятся его ученики, – персонаж не из школьной среды. Кроме того, с другой стороны, простое и мудрое воспитание, особенно опирающееся на перипетии собственного опыта, также, по Диону, не произрастает в школе. Лишь только «логос» внешкольного мудрого и разумного учителя имеет шанс стать совершенным наставником и истинным помощником тому, кто прислушивается к наставлениям и хорош по натуре, быть «направителем» и путеводителем его к любой добродетели. Геракл выступил у Диона примером истинного мужчины, получив лишь «простое / элементарное образование» (*perapadeuменos haplos*). О судьбе двух его наставников тут уже не упоминается.<sup>1</sup>

Еще в большей степени, чем Дион, стремился отодвинуть учеников от школьной системы такой стоик как Эпиктет (ок.50-130). Он заявил, что выдающемуся человеку недостаточно иметь много учеников. Прежде всего, и это, по мнению Эпиктета, самое главное, нужно суметь стать самому себе учителем и суметь сделать из самого себя своего же собственного ученика («Разговоры» 4.6.11; 4.8.24). Эпиктет отверг применение термина к последователям авторитетного наставника, называя их его «рабами» (*andrapodon*).<sup>2</sup>

Многие поняли, что Эпиктет имеет в виду лишь свой случай.

---

<sup>1</sup> Dio Or. 1. 8, 10, 60-61, 67-68, 84.

<sup>2</sup> Clarke M.L. Higher Education in the Ancient World. Albuquerque, 1971. P.90.

Поэтому применять термин «ученики (mathetoi)» продолжали. К III в. mathetes стал просто последователем наставника, будь то Сократ, Платон, Аристотель, софисты, стоики, Пифагор, Эпикур и т.д. Именно в таком техническом, но скорее внешкольном смысле употребил его Диоген Лаэртский, хотя он применял его и в связи с обучением у простых, а не только у столь известных, как мы сейчас перечислили, учителей. В целом же можно сказать, что из трех основных смыслов, свойственных рассматриваемому термину: обучающийся, последователь, ученик, - наиболее широкое употребление в античной педагогической культуре и теории все же получил не школьно-технический, а высоко-философский («последователь»), который отнюдь не предполагал школьных рамок образования, что и было характерным для парадигмы ученичества в эпоху древнего мира.

## ГЛАВА ЧЕТВЁРТАЯ

### ОБЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УЧЕНИЧЕСТВО<sup>1</sup>

Одна из основных проблем античного образования заключалась в том, что предметы того, что обычно называют общим, или энциклопедическим образованием («круг образования», *egkyklios paideia*), представляли собой прежде всего пропедевтику к занятиям философией. По крайней мере, они так воспринимались. Каждое философское направление имело определенное мнение о роли и значении того или иного «предмета» из «круга образования» для подготовки философа. Особенно это касалось предметов «математического цикла». Не было ни одной философской школы, которая не занимала определенной позиции относительно того, требовалось ли и если да, то в какой степени, обучать философа «наукам математическим» (*enkyklia mathemata*). И как бы ни возражали против них эпикурейцы, киники, скептики, в общем, было всем ясно, что преподавание «математики» имеет большое значение в последующем изучении философии. Уже сами возражения и полемика таких ориентированных на вопросы этики школ как киники, эпикурейцы, присоединившихся к ним скептиков, против обучения «эдакой пропедевтике» в подготовке их учеников показывали, насколько сильной и значительной воспринималась связь данной части учебного курса с последующим изучением философии.

Древняя Академия рассматривала подготовку в *enkyklia mathemata* необходимым преддверием к изучению философии. К сожалению, о том, как смотрели на *enkyklios paideia* перипатетики, нет прямых сведений.<sup>2</sup> После смерти Аристотеля из-

---

<sup>1</sup> Работа над главой поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

<sup>2</sup> См. подобранное собрание текстов: *Aristoteles und die Paideia / besorgt und übers. von Edmund Braun*. Paderborn, 1974; а также: *Очерки истории образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения*. М., 2004.

учение отдельных проблем и работа в конкретных направлениях выходит у перипатетиков постепенно на первый план. Их даже начинают воспринимать как представителей конкретных энциклопедических наук («Таблицы» Кебета, 13, 2). Вероятно, для такого рода деятельности подготовка в *enkyklios mathemata* вполне могла составлять важную часть учебного плана.

Автор анонимного псевдоплатонова диалога «*Anterastai*», представлявший себя сторонником идущего от «древнего Платона» взгляда академиков о вреде изучения и исследования многого сразу («полиистории»), в этом тексте, составленном около 300 г.до н.э., выступает против *polymathia* перипатетиков.<sup>1</sup> В нем сформулирована мысль, которая будет в дальнейшем нередко повторяться (по крайней мере, в своей первой части), о том, что пониманию философии нельзя обучить ни многосторонним разнообразным образованием, ни постижением всего круга энциклопедических дисциплин, но лишь через воспитание в качествах государственного мужа (воспитание к *politike arete*). Цицерон писал о древних перипатетиках как о постигавших все «*doctrina liberalis, omnis historia, omnis sermo...*» (Cic. De fin. V, 7), не различая их в этом от древних академиков. Вероятно, эти его представления опирались на сведения об исследовательской деятельности перипатетиков в Александрии.<sup>2</sup>

Пожалуй, до сих пор нерешенным остается собственно критерий «профессиональности», который мы должны были бы выработать, чтобы прикладывать его к преподаванию ученикам разных дисциплин в тех или иных педагогических традициях. Насколько можно назвать «профессиональным» преподавание «подготовительных наук»? При чем здесь не имеется в виду уровень сообщаемого материала, который мог быть как вполне высок, так и не очень. Речь идет об отнесении дисциплин к про-

---

<sup>1</sup> Werner W. De Anterastis dialogo Pseudoplatonico. Giessen, 1912. S.135.

<sup>2</sup> См.: Менекл из Барки IV, 83p. 184b (Jacoby F. Die Fragmente der griechischen Historiker. 3 Bde. B., 1923, 1930. Leipzig, 1940. Bd. III. 270, 9).



фессиональному или не профессиональному кругу предметов, прежде всего исходя из такого критерия как цель преподавания. Можно ли считать профессиональным преподаванием математики, если появление в результате его математиков является собой лишь побочный процесс? Сначала запланировано сделать «философа», а потом, согласно Платону, если философ захочет, то может проявить себя на другом поприще. Платон имел в виду поприще государственное. Можно ли, расширяя его понимание, считать «другим поприщем» и поприще профессионала в математике, медицине, словесности и т.д.? Немногочисленные авторы, рассматривавшие образование профессионалов в античности, смело включают в такое рассмотрение все сведения о вспомогательных дисциплинах в философских школах, ситуацию с которыми мы обрисовали выше. С их точки зрения, присутствие или появление в философском ученом кружке преподавания вспомогательных дисциплин, в принципе, являлось свидетельством отделения наук от философии.<sup>1</sup>

Отделившись от философствования, они составили его пьедестал. Не влияют ли камни основания самим местом своего расположения друг на друга? Насколько свободно чувствовали себя пропедевтические науки, толпясь в прихожей у философии в Древней Академии? Трудно ответить определенно.

---

<sup>1</sup> Walden J.W. The universities of ancient Greece. N.Y., 1910; Weinhold H. Die Astronomie in der antiken Schule. Muenchen, 1912; Appel B. Das Bildungs- und Erziehungsideal Quintilians nach der Institutio oratoria. Donauwörth, 1914; Weinstock H. Antike Bildungsideal. Leipzig, 1925; Schulte H.K. Orator. Untersuchungen über das ciceronianische Bildungsideal // Frankfurter Studien zur Religion und Kultur der Antike, 11, 1935; Kühnert F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961; в более поздней литературе об этом не говорят уже так однозначно, предпочитая выделять более тонкие нюансы в понимании общего и профессионального образования, свойственным тем или иным эпохам, направлениям и авторам в античности: Wilms H. Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates. Stuttgart, 1995; Pedagogy and power: rhetorics of classical learning / ed. by Yun Lee Too and N. Livingstone. Cambridge, 1998; Aissen-Crewett M. Paideia und bildende Kunst bei Plato. Potsdam, 2000.

Известно, что некоторые учителя не считали нужным тратить время на предварительные науки. Ксенократ из Халкедона (IV в. до н.э.), например, не принимал учеников, не прошедших (где угодно до поступления к нему) всего цикла подготовительных дисциплин. Собиратель разных античных историй Стобей (нач.V в.н.э.) передает слова Ксенократа о том, что точно также, как не дело сукновала мыть стрижку, которая поступает ему на обработку и должна быть заранее промыта, так же не его дело подготавливать учеников к тому, что он преподает.<sup>1</sup> Известно, что подобной точки зрения о недопущении в круг своих учеников тех, кто не прошли заранее до этого «круг наук», придерживались и другие наставники в эпоху античности.<sup>2</sup> Такое отношение не означало пренебрежения данными науками. Оно, наоборот, демонстрировало их значимость в глазах древнегреческих учителей.

Немаловажным вопросом является определение самого количества учеников, которое было у того или иного античного наставника. При решении данного вопроса мы опять сталкиваемся со сложностями, порожденными противоречивостью сохранившихся исторических свидетельств, неоднозначными и специфичными способами репрезентации в них чувств, идей, мыслей, информации и т.д., когда, например, число выражало эмоциональную реакцию или символ, а не арифметическую величину. Показателен в этом отношении разброс свидетельств относительно учеников Исократа: от нескольких человек до сотни, слушавших его одновременно. Попробуем разобраться, по-

---

<sup>1</sup> Stob. II, 228,15; 205,13.

<sup>2</sup> От III века такое известно по поводу Аркесилая из Питан (315/314–241/240) и Крантора из Солы, ученика Ксенократа и Палемона, чьи годы жизни не вычисляются точно, но тоже приходится на конец IV начало III в.до н.э. Он был даже старше Аркесилая, поскольку упоминает себя уже как сознательного свидетеля в 310 г.до н.э. Stob.II,206,26; 207,1; Phil. Alex.De Congr.19 (III, 75f.); De agric.9 (II, 96f.); Quod omnis probus liber 160 (VI, 45).

сколько Исократ — одна из ключевых фигур в древнегреческой истории образования. Есть свидетельства самого Исократ. В «Антидосисе» он не без саморекламы заявляет, что у него больше учеников, чем во всех других философских школах, вместе взятых.<sup>1</sup> Псевдо-Плутарх в жизнеописании Исократ говорит, что у Исократ была сотня учеников, и это повторяют потом анонимные продолжатели биографической традиции об Исократе.<sup>2</sup> Однако, в то же время мы знаем, что даже принадлежа к среднему классу Исократ оказывался не состоянием сам платить определенные подати и кооперировался с другими людьми.<sup>3</sup> Исходя из характера методов обучения разные исследователи высказывают предположение о пяти-шести (Т.Хаархоф) или девяти (А.-И.Марру) учениках, обучаемых одновременно, но есть и сторонники традиции псевдо-Плутарха, утверждающие, что уже «вскоре после открытия Исократом школы у него уже была сотня учеников» (К.Фриман).<sup>4</sup> Можно ли сказать что-то более определенное? Вероятно, можно, если сопоставить педагогический стаж Исократ и его вероятный доход от учеников, если мы будем следовать разным вариантам гипотез о количестве обучаемых им лиц. Известно, что курс обучения у Исократ длился 4 года. За весь курс он брал плату в 1000 драхм, причем, прежде всего, по его словам, с чужеземцев, но, на самом деле, не только, что известно из истории с Демосфеном.<sup>5</sup> Учитывая продолжи-

---

<sup>1</sup> Ego de pleios eilefos e sumpantes oi peri ten filosofian diatribontes (Antidosis, 41).

<sup>2</sup> Pseudo-Plutarch, 837C; Jebb R.C. The Attic Orators. Vol. II. L., 1876. P.28, note 3.

<sup>3</sup> Antidosis, 154–158; Demosthenes. In Meidiam, 80, 154; Johnson, R. A Note on the Number of Isocrates' Pupils // The American Journal of Philology, 78:3, 1957. P.297–300.

<sup>4</sup> Haarhoff T.J. Education // Oxford Classical Dictionary. Oxford, 1949. P.306; Marrou H.-I. L'histoire de l'éducation dans l'antiquité. 2d.ed.P., 1950. P.129, 491; Freeman K.J. Schools of Hellas. L., 1912. P.191.

<sup>5</sup> Antidosis 39, 87, 146, 164. Demosthenes. Or. 34, 15, 42, из этого текста следует, что афиняне тоже платят.

тельную болезнь в течение последних трех-четырёх лет жизни<sup>1</sup> и временную отлучку в качестве секретаря некоего Тимофея<sup>2</sup>, можно считать общим педагогическим стажем Исократ 50 лет. Если бы он имел 100 учеников, то на каждый год приходилось по 25 набираемых вновь. Годовой его доход тогда бы равнялся 25000 драхм (доход человека из низшей части среднего класса в это время 540 драхм в год<sup>3</sup>). Такой человек был бы баснословно богат, входил бы в число наиболее богатых граждан, о его богатстве обязательно бы сохранились какие-либо сведения. Однако их нет. Такая ситуация приводит к необходимости еще раз взглянуть на сообщение источников. Псевдо-Плутарх говорит о сотне учеников, но не сообщает, за какой период. Поскольку он пишет итоговую биографию мастера красноречия, то вполне можно предположить, что и цифры у него тоже суммарные, итоговые. Что означает 100 учеников за 50 лет работы, то есть по два новых ученика в год при наличии постоянного количества примерно в шесть человек, поскольку каждый год двое заканчивали курс обучения. Получаемые Исократом 2000 драхм в год лучше коррелируются со свидетельствами о его образе жизни и о его финансовых возможностях, лучше объясняют отсутствие о нем традиции как о богатом человеке. Слова же о том, что у него больше учеников, чем во всех других школах, опять же можно считать соотносением своей регулярной деятельности (ко времени высказывания уже на протяжении 35 лет) с количеством учеником в афинских школах, каковое даже у софистов было не столь велико, как его описывает Платон. 70 учеников Исократ, конечно, превышали 11 учеников Протагора в доме Кефала и около 20 в доме Каллия; около 10 учеников Гиппия и стольких же у Продика. «Толпы», слушающие софистов, были

---

<sup>1</sup> Isocrates. Panathenaicus, 267–268.

<sup>2</sup> Pseudo-Plutarch, 9; cf.: Marrou H.-I. Op.cit. P.491 (говорит о 55 годах стажа с 393 по 338 гг.).

<sup>3</sup> Glotz G. Ancient Greece at Work. L., 1926. P.236.

нерегулярными собраниями народа, чтобы послушать софистов или Сократа. В свете вышесказанного встают на место сообщение Псевдо-Плутарха о 9 учениках Исократов на Хиосе и слова самого Исократов о первых годах его школы в Афинах, когда он упоминает по именам трех учеников, а затем добавляет к ним еще пять.<sup>1</sup> Так что мы видим вокруг Исократов, равно как и вокруг других прославленных наставников греческой молодежи, не столь уж большое число постоянных учеников.

Профессиональное образование как концепция оказывается достаточно размытым, захватывая фигуры многих, которых мы относили обычно к истории общего школьного образования. Не лучшее состояние и в сфере школьного грамматического («общего») образования. Достаточно массовым явлением был некий средний вариант между вне (без) школьной неграмотностью и средней (высокой) образованностью умеющего ладно читать «Гомера и классиков» человека. Сгруппированные «нестандартные» древнегреческие тексты, показывающие, как нам кажется, знакомство с несколькими элементарными курсами грамотности («начальной школы»? просто «учителя грамоты»?), были проанализированы Н.Н.Казанским, который построил интересную гипотезу их аналогии с встречающимися в культуре XX века текстами «наивного письма», для которого «школьная грамотность» не только не обязательна, но и не представляет особой ценности (а в некоторых случаях специально отвергается).<sup>2</sup> Такие тексты имеют своими авторами лю-

---

<sup>1</sup> Antidosis, 93–94; Plato. Resp. I, 327–328; Johnson, R. A Note on the Number of Isocrates' Pupils // The American Journal of Philology, 78:3, 1957. P.299.

<sup>2</sup> Казанский Н.Н. Между письменным и устным текстом: древнегреческое «наивное» письмо // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. СПб., 2001. С.246–256. Вычленение «наивного» и «ненаивного» в древнегреческой словесности затруднено единственным числом многих надписей, в связи с чем выделить «норму» и «отклонение» достаточно сложно. Скрупулезный анализ Н.Н.Казанского дал в этом направлении неплохие результаты. Что касается случаев намеренного отвержения школьной грамоты, то

дей, овладевших знаками письма, но не овладевших (отрицав-

---

они встречаются не только в современной постмодернистской литературе разных стран, но и в традиционных и средневековых обществах. Известны, например, слова старообрядческого автора XVII столетия Епифания Соловецкого: «Не позарите скудоумию моему и простоте моей, понеже грамотики и философии не учился, и не желаю сего, и не ишу, но сего ишу, како бы ми Христа милостива сотворити себе и людям, и Богородицу, и святых его». Даже если это и формула, то все равно значимая и красноречивая. Епифаний уже не отвергал грамотности полностью, признавая ее прикладную полезность там, где она служит праведному делу: «У нас в Соловецком монастыре по всем келиям предано всем братьям, умеющим грамоте, каноны, и кондаки, и икосы Пречистой Богородице говорити» (цит.по: Бахтина О.Н. Старообрядческая литература и традиции христианского понимания слова. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. С.167, 169). Отвержение образованности и школьной традиции чувствовалось и в стремлении «обнулить» нацию в КНР при Мао Цзедуне, когда строительство нового общества и «нового человека» решили провести с опорой на сельские отсталые районы страны, куда отправили «на переподготовку», буквально, «переобразование», сыновей и дочерей из семей интеллигенции, политиков, художников, живущих в «шибко грамотной» урбанизированной среде. Молодежь встретила там весьма негативный прием и не обрела никаких корней, но для руководства страны главным было — переобозначить приоритеты. Такая антиинтеллектуалистская акция была обязана, вероятно, и тому негативному персональному опыту, который имелся у самого Мао от его столкновения со школой в собственном детстве и юности. См. воспоминания о периоде «высылки в народ»: Chang J. Wild Swans: Three Daughters of China. N.Y., 1991; также см.: Newman K. Ethnography, Biography, and Cultural History: Generational Paradigms in Human Development // Jessor R.; A.Colby, and R.A.Shweder, eds. Ethnography and Human Development. Context and Meaning in Social Inquiry. Chicago-L., 1996. P.371–393. Подобная реакция китайского руководителя опиралась еще и на идейное противостояние принятому в «обычных», то есть плохих, с точки зрения китайских коммунистов, странах представлению о личном успехе, связанном именно с прохождением все более высоких образовательных степеней. Успех личностного развития в КНР должен был опираться на стихийные крестьянско-марксистские корни. Такое представление о «внешкольной успешности» индивида, вырастающего в неблагополучном и бедном ресурсами окружении (экономически, социально и т.д.) имело весьма глубокие корни в ментальности руководителя КП КНР и не было связано только с политическим моментом или идеологической кампанией. Тысячелетняя система государственных экзаменов на право занятия чиновничьих должностей была другим, противоположным маоистскому варианту решения проблемы «школа или кусок хлеба для всей семьи». Она объединяла школу и вероятность получения куска хлеба.

ших) его правилами, что составляло следующий после самого начального курс обучения. Поэтому авторы «наивных текстов» пишут как слышат и произносят.<sup>1</sup>

Не принимали развития прикладного образования и некоторые другие философы. Помимо платоников, о которых мы сказали уже выше, обесцененными *enkyklios paideia* представлялись поначалу и основателю Стои Зенону Китионскому (ок.336–264 гг. до н.э.; Диоген Лаэртский VII 32). Будучи учеником киника Кратеса из Фив, он пишет свою «Политику» находясь еще под его влиянием. В дальнейшем Зенон, однако, меняет свое отношение к «кругу энциклопедических наук» на более положительное. Он допускает уравнивание статуса этики, физики, диалектики, обязует своих учеников изучать последнюю. Пишет специальную, но несохранившуюся работу «*Peri tes ellenikes paideias*», в которой, по-видимому, подвергает ревизии свой первоначальный взгляд. По крайней мере, с этой ревизией, вероятно, связано приписывание Зенону в последующей традиции о философах взгляда на *mathemata* как на источник света для души: „*apo tou aeros lambanein to fos, ten de psychen apo ton mathematon*“.<sup>2</sup> Строгий последователь Зенона Клеанф из Асса (ок.330–232 гг.) видел ценность наук и образования в целом — в том, что оно возвышает человека над животными.<sup>3</sup> Принципиально «довершил» признание *enkyklios paideia* Хрисипп, которого за его труды даже считали как бы вторым основателем Стои.<sup>4</sup> Однако, ценность этого рода знания не была для стоиков абсолютной, оно имели лишь относительную цен-

---

<sup>1</sup> См.: Козлова Н.Н., Сандомирская И.И. Я так хочу назвать кино. «Наивное письмо: опыт лингво-социологического чтения. М., 1996. С.245–247 и др.

<sup>2</sup> *Gnomologium Monac.Gr.* 198, SVF I 322; Luppe, W. Textvariante oder Verderbnis im Xenophon-Papyrus Monac.Gr.Inv.160 // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 40, 1980.

<sup>3</sup> Stobeus III 240, 4 (Arnim H.von. *Stoicorum veterum fragmenta*. Vol.1–4. Leipzig, 1903–1924).

<sup>4</sup> Diog.Laert. VII, 183; Polenz M. *Die Stoa*. Bd.1. Goettingen, 1948. S.163f.

ность, находясь среди среднего уровня в иерархии ценностей: математические науки, равно как и вся пайдея в целом, не принадлежали к *agatha*, но располагались внутри «малозначительного, нейтрального, морально-безразличного» (*adiaphora*, лат. *indifferentia*, *media*, *interjecta*), входя в состав *progimena*, точнее в состав *progimena peri psychen*.<sup>1</sup> Они не могли быть непосредственным «гносисом», истинным знанием и пониманием, которое ведет к правильному поведению и которое есть мудрость.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Stobeus II 80, 22; Jacoby F. Die Fragmente der griechischen Historiker. 3 Bde. B., 1923, 1930. Leipzig, 1940. Bd. III. 136; Richter W. L. *Annaeus Seneca: Das Problem der Bildung in seiner Philosophie*. Muenchen, 1939. S.21f. Стоики проводили деление всего на три разряда: добро, зло, и малозначашее, повседневно, нейтральное. Вот в этот «непринципиальный» разряд и попадало все образование. «Адиафорами, или нравственно безразличными действиями называются такие действия, которые в законе ясно не заповеданы, не запрещены, т. е. они не подходят прямо ни под категорию добра, ни под категорию зла.» (Олесницкий М. Нравственное богословие // <http://www.agnuz.info/book.php?id=419&url=index.htm>). Это как бы «дозволенное», но не необходимое. Богословы, правда, уже не включают образование в адиафоры, как это делали стоики: Rieth O. *Grundbegriffe der Stoischen Ethik*. Berlin: Weidmann, 1933; Reesor M.E. The „Indifferents“ in the Old and Middle Stoia // *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 1951, p. 102–110. Среди малозначашего проводилось разделение (по принципу соответствия „природе“) на „предпочитаемое“ (здоровье, сила, богатство и т.п.), „непредпочитаемое“ (отсутствие первого) и „безразличное“ в узком смысле (не вызывающее ни стремления, ни отталкивания: две одинаковые монеты и т.п.) (Diog. Laert. VII 102 сл.; Sext. Adv. Math. XI 59 сл.). В «предпочитаемое по склонности души» включалась пайдея и все составляющие ее элементы. В дальнейшем в архайзирующем новоевропейском языке адиафора приобрело широкое значение «середины».

<sup>2</sup> Вероятно, развитием данной концепции является позиция, изложенная в «Строматах» Климента Александрийского (из-за их «пестрого характера» решить вопрос однозначно, что и Климент был с нею согласен, трудно, но такое согласие в большей степени вероятно, чем невероятно; Климент строил основу для новой школы, школы «истинных гностиков»): «(19, 1) Вот почему он [«истинный гностик»] охотно раздает то, чем владеет. Человечный и сострадательный, он ненавидит лишь порок и грех, от которых отвращается. (2) Значит ему необходимо было научиться верности себе и ближнему, сообразуясь в этом с учением Спасителя. Кто добровольно повинуется закону, тот есть слуга Божий. Но если кто очищает



Таким образом, стоическая школа по-разному относилась к *enkyklias mathemata* (Аристон Хиосский, например, продолжил ее отрицательный вариант), но чаще признавала их полезность не в качестве *arete*, но в качестве одного из путей к *arete*. Уважение, питаемое к *enkyklias paideia* Посидонием, вообще не было формальным, поскольку он саму философию считал научным исследованием и познанием. Он дополнил определение философии как «знания божественных и человеческих вещей» принципиально важными словами: «и их причин».<sup>1</sup> Делая такой упор на «причинность», философия уже не могла проходить мимо отдельных наук, не уделяя им своего внимания.

В 88-м письме Луцилию Сенека говорит об отношении Посидония к *enkyklias mathemata*. Сенека обращается здесь к той точке зрения, согласно которой свободные науки есть часть философии в качестве ее вспомогательных дисциплин. В своем споре с Посидонием он исходит из разработанного тем деления «наук/искусств» (*technai*) на четыре части: «(21) Посидоний различает четыре вида искусств: будничные и низкие, потеш-

---

сердце уже не ради послушания заповедям закона, а из любви к знанию, то становится другом Божиим. (3) Мы не рождаемся добродетельными, и добродетель не развивается в нас наподобие органов тела, безо всякого нашего участия. Ведь в таком случае наш выбор не был бы добровольным и похвальным. Добродетель не похожа и на речь, которая развивается постепенно, совершенствуясь по мере каждодневного употребления. Подобным образом скорее растет грех, нежели добродетель. (4) Как и добродетель, гносис не является плодом какого-либо искусства (*techné*), имеющего своим предметом некую выгоду или заботу о теле (*to soma terapeutikon*). Не приобретается он и в результате школьного образования (*ek paideias tes egkykliou*). Довольно с него и того, что оно упражняет и изоощряет душевные способности» (VII, 19; пер. Е.В.Афонасина). Ср. у Хрисиппа и Платона. Chrysippus, fr. mor. 224 Jacoby F. Die Fragmente der griechischen Historiker. 3 Bde. B., 1923, 1930. Leipzig, 1940. Bd. III.; Plato, Protagoras 328 a). О христианине как гностике и роли школы в сложной многоступенчатой системе его подготовки см.: Безрогов В.Г. Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М., 2003.

<sup>1</sup> Сенека писал о нем: «Posidonius adicit causarum inquisitionem» (Ep.89,5; 95,65).

ные, детские и свободные (*quattuor ait esse artium Posidonius genera: sunt vulgares et srodidae, sunt ludicrae, sunt pueriles, sunt liberales*). Будничные — это ручные ремесла, занятые всем тем, чем оснащается жизнь (*vulgares opificum, quae manu constant et ad instruendam vitam occupatae sunt*); они даже и не прикидываются благородными или почтенными. (22) Потешные — это те искусства, чье назначение услаждать глаз и слух (*ludicrae sunt, quae ad voluptatem oculorum atque aurium tendunt*). К ним можно причислить и изобретение всякого рода приспособлений, вроде помостов, которые сами собой поднимаются, настилов, бесшумно растущих ввысь, — всего, что служит для внезапных перемен, когда то, что было сплошным, разверзается, края провала по собственному почину сходятся, возвышение понемногу понижается. Такие вещи поражают взоры невежд, по незнанию причин удивляющихся всему неожиданному. (23) Детские, имеющие нечто общее со свободными, — это те искусства, которые у греков называются *egkyklios*, а у нас — свободными (*pueriles sunt et aliquid habentes liberalibus simile hae artes, quas egkyklios Graeci, nostri autem liberales vocant*). Единственные же поистине свободные или даже, вернее сказать, дающие свободу искусства — это те, что пекутся о добродетели (*solae autem liberales sunt, immo, ut dicam verius, liberae, quibus curae virtus est*). (24) Поскольку одна часть философии, продолжает Посидоний, занимается природой, другая — нравами, третья — человеческим разумом, постольку и вся толпа свободных искусств притяжает занять в ней место. Когда дело идет о вопросах естествознания, философия опирается на свидетельство геометрии, которая, стало быть, есть часть того, чему она помогает. (25) Но ведь многое нам помогает, не будучи частью нас самих; а будь оно нашей частью, помощи от него бы не было. Пища — подспорье телу, но не его часть. Услуги геометрии кое-что нам дают, но философии она нужна так же, как ей самой — кузнечное дело; однако оно — не часть геометрии, как и геометрия — не часть философии. (26)

Кроме того, у каждой из них — свои пределы. Мудрец исследует и познает причины естественных явлений, геометр отыскивает и высчитывает их число и меру. Каков неизблемый порядок небесных тел, какова их сила и природа, — все это знает философ; а кто высчитывает их движение и возврат, кто собирает наблюдения над тем, как они восходят и заходят, а порой являют вид стоящих на месте, хотя небесным телам стоять и нельзя, тот математик. (27) Пусть мудрец знает, по какой причине в зеркале возникает отражение; геометр же может сказать, как далеко должен отстоять предмет от отражения и какое отражение дает та или другая форма зеркала. Что солнце огромно, докажет философ; какова его величина, укажет математик, который пользуется в работе неким опытом и навыком, но должен, чтобы работать, заимствовать некие основные положения. А если основы искусства — заемные, оно несамостоятельно. (28) Философия ничего не ищет на стороне, свое здание она возводит от земли. Математика, так сказать, занимает поверхность, она строит на чужой земле, берет со стороны те начала, благодаря которым достигает дальнейшего. Если бы она шла к истине сама по себе, если бы могла обнять весь мир и всю природу, тогда я сказал бы, что она много дает человеческой душе, ибо, помышляя о небе, та сама растет и вбирает нечто свыше». Знание же добра и зла доступно только философии, и никакая другая «наука» их, согласно Сенеке, исследовать не может. Истинной наукой, стремлением духа, таким образом, остается именно философия, понимаемая «стоически», ибо она дает «незыблемое знание добра и зла» (там же). *Egkyklios technai*, или *technai paideioi*, третья группа, стали для римлянина *artes liberales*. Посидоний не ставил слово *technai* на первое место в этом выражении (*technai egkyklioi*), но Сенека именно так и понял, не уловив разницы и прекрасно зная, что «*technai*» в греческом языке обозначает также детей/детское и относится к «детской теме» во вполне возможном выражении *technai paideioi* (Платон в «Законах» об изучении арифметики

как о *paideion mathema*; V 747b; Квинтилиан называет круг наук *artes in pueritia discendae*; XII 11,9).<sup>1</sup> Четвертую, высшую группу, Посидоний так и назвал: *technai eleutherioi*. Сенека немного передвигает понятие «свободный», говоря о том, что лишь то, что делает человека морально добродетельным, воспитывает *virtus*, делает его истинно свободным, то есть только моральная стоическая философия в понимании Сенеки. Он проводит довольно тонкое разделение между функциональной полезностью «наук» всех первых трех групп и высшей значимостью четвертой, которая часто не опирается на первые, а видоизменяет подход к изучаемому, видит в нем иные реальности, нежели прагматические занятия простых профессионалов своего дела. Идея «общего образования» вновь — после Сократа — высвечивается у Сенеки. Если для Сократа общим знанием являлось умение думать, которое он жестко и беспощадно стремился воспитывать с помощью своей майевтики, то для Сенеки общим знанием является то мировоззренческое понимание морального смысла мира, которое недоступно, с его точки зрения, имеющему другие цели профессиональному образованию, как последнее бы ни было нужно в повседневной жизни (хотя нередко его цели для Сенеки — пустые). Возможно ли такое «образование в/к до-

<sup>1</sup> В.Рихтер и некоторые другие авторы ошибочно полагают, что в *artes pueriles* входило только элементарное обучение (чтение, письмо, счет). См.: Richter W. L. *Annaeus Seneca: Das Problem der Bildung in seiner Philosophie*. Muenchen, 1939. S.38. О *technai* применительно к детям см.: Golden M. *Children and Childhood in Classical Athens*. Baltimore, 1990, гл. 1. Посидоний употребил этот термин с целью показать, что науки данного уровня входят в круг предметов, изучаемых подрастающим поколением, которое еще не вполне «свободно», ибо не превратилось во взрослых. Четвертая группа наук тогда вполне естественно приобретает греческое звучание термина «свободные науки=*technai eleutherioi*», ибо *eleutheriois* — свободные, полноправные граждане античного полиса, «элевертия» — в том числе и праздник отпущения рабов на волю, отмечаемый в честь Зевса Освободителя. В этом смысле данные «свободные науки» (четвертая группа) Посидония — занятия взрослых граждан (потому = свободных) греческого города-государства. *Eleutheriois* Сенека переводит как *liberalibus*.

бродетели» без предварительной основы, — такой вопрос вновь возникает и «повисает» в воздухе, ибо Сенека настаивает на том, что философия «не берет ничего со стороны», ибо она есть *иное видение* обычного мира, но в то же время подчеркивает: «один раз в жизни» надо получить образование и в «тех науках».

В начале того же 88-го письма Сенека различает «свободу» и «свободу». «Свободные» искусства свободны лишь в силу того, что ими могут заниматься свободные люди, но никакого отношения к истинной свободе, к истинной цели образования они не имеют: «есть только одно подлинное свободное искусство — то, что дает свободу: мудрость, самое высшее, мужественное и благородное из них, а все прочие — пустяки, годные для детей (*ceterum unum studium vere liberale est, quod liberum facit. hoc est sapientiae, sublime, forte, magnanimum. cetera pusilla et ouerilia sunt*)». Сенека подробно останавливается на каждом учебном предмете, изучаемом несвободными «свободными людьми», показывая, как далеко преподавание того или иного предмета от истинного морального просвещения души. Таким образом, Сенека в своем знаменитом 88-м письме не описывает под четвертой группой то, что под нею понимал Посидоний (специальные науки в помощь философии), но формулирует совсем иное понимание данной классификации.<sup>1</sup> Он отделяет и выводит за пределы философии все эти «вспомогательные artes», выделяя у Посидония внутри философии естествознание («физику»), этику и логику, с которыми artes прежде всего пытаются «сродниться» и через которые они стремятся «пролезть» в философию.

Как представляется, у Посидония (135–51 гг.) естествознание, этика, логика еще не были отдельными специальными отраслями знания, претендующими на отдельное преподавание.

---

<sup>1</sup> Относительно взглядов собственно Посидония на третью группу *technai paideioi* (*artes pueriles*) и ее место в образовательной системе до сих пор сохраняется известная неопределенность, поскольку не сохранились тексты, демонстрирующие его взгляды на взаимодействие выделенных четырех групп занятий=«наук».

Сенека (4 до н.э.— 65 г.) же уже явно против включения туда специальных дисциплин, воспринимая их уже как вполне самостоятельные. Интересно, что он не делает разницы между «предметами» занятий (то есть образовательными дисциплинами) и специальными «науками» профессиональной подготовки, семантически соединяя круг специальных наук именно с «детскими науками (*artes pueriles*)», показывая и, вероятно, даже подчеркивая их по сути несамостоятельный (хотя люди и называют их «свободными») и — по мысли Сенеки — вообще «неправильный» характер.<sup>1</sup> Областью специальных наук стали у него науки обычного «образовательного ряда» (*egkyklia mathemata*).

Императорская Стоя, к которой принадлежал Сенека, направляла свои усилия не на научный опыт, но «концентрировалась на практическом умении жить».<sup>2</sup> В связи с этим произошли и возврат к философскому ригоризму древней Стои, и преодоление Сенекой попыток Посидония широко раздвинуть пределы понятия «философия».<sup>3</sup> Как и в древней Стое, «науки», ставшие однозначно *egkyklios paideia*, в педагогике римской Стои составили в лучшем случае лишь пропедевтику к философии: «Как начала, у древних именовавшиеся грамотой и дающие мальчикам основы знаний, хотя не научают их свободным искусствам, но готовят почву для обучения им в скором времени, так и свободные искусства, хотя и не ведут душу к добродетели, но облегчают путь к ней (*non quia virtutem dare possunt*,

<sup>1</sup> Сами дети, по-видимому, с его точки зрения, тоже «неправильны», их надо «выпрямлять» моральным воспитанием добродетелей. «Неправильность» детей, необходимость их — во всех отношениях — формирования, часто в буквальном смысле слова, со времен античности становится общим местом распространенных в сознании людей педагогических идей, которые время от времени делались также и предметом теоретической рефлексии. См.: Calvert K. *Children in the House: The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900*. Boston, 1992.

<sup>2</sup> Pohlenz M. *Die Stoa*. Bd.1. Göttingen, 1948. S.292.

<sup>3</sup> Sen.Ep.88, 21–36.

sed quia animum ad accipiendam virtutem praeperant).»<sup>1</sup> Но как ни сравнивай свободные науки с необходимой ученику пищей, все равно он обучается добродетели, с точки зрения Сенеки, не через их посредство, а иногда и несмотря на их присутствие.<sup>2</sup> Трудно сказать, насколько добродетель была ближе к сознательному творчеству и выбору души, нежели образованность в науках, но изучение каждой из сфер человеческой предметной деятельности традиционно воспринималось именно как «предмет изучения» = получения навыка. Может быть, свободные искусства еще и потому воспринимались стоящими ниже философии как морали, что были по сути «ремеслами», «искусствами», которым механически обучают.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Sen. Ep. 88, 20. В текстах Сенеки помимо его полемики о месте и сущности философского образования и морального воспитания отразился также и полемический фон, связанный с утверждением самих «свободных искусств» в общей иерархии того, чему обучали молодежь. Так, например, виден скепсис, с которым относились «в народе» к расширению дисциплин, связанных с письменной культурой, по сравнению с физическим обучением. С одной стороны, «вся наука — масло и пыль» стадиона, с другой — «учат тому, чему учатся, не двигаясь». Сам Сенека отрицательно относится и к комплексу физического воспитания, и к циклу свободных наук.

<sup>2</sup> Sen. Ep. 88, 31–41. Позиция Сенеки относительно studia liberalia была достаточно противоречива. Если он никак не мог их поставить в положительном смысле рядом с воспитанием добродетели, то в других местах говорил о них вполне позитивно, об их целебном, благотворном действии, которое оказывается не за деньги и спасает от земных огорчений (De benef. III 21,2; VI 15,2; 24,1; Ad Helv. 17, 3–5; Ad Polyb. 2, 5).

<sup>3</sup> Известно, что в традиционных доиндустриальных письменных обществах, не обладавших широким распространением грамотности, даже «литература воспринималась как словесные науки, которым можно и нужно было обучаться» (Бахтина О.Н. Старообрядческая литература и традиции христианского понимания слова. Томск, 1999. С.191; см. также: Дружинин В.Г. Словесные науки в Выговской поморской пустыни. СПб., 1911), а не как предмет эстетического творчества, для которого грамотность, начитанность и стиливая изощренность — лишь подмостки. В таких культурах учебники риторики находились примерно на таком же статусном уровне, как сборники средневековых ремесленных рецептов или руководства по акушерскому делу. С переходом к эстетическому восприятию литературы обсуждение путей «литературного образова-

Другой стоик времен императорского Рима Эпиктет (ок.50-ок.138) шел вслед за Сенекой. Две *mathemata* наиболее общего рода — риторику и диалектику — он метафорически называет теми постоянными дворами, на которых путнику, идущему (возвращающемуся) на свою родину Моральную Философию, можно задержаться только на непродолжительное время: «Что же получается? Это как если бы кто-то, возвращаясь в свое отечество и встретив на своем пути красивую гостиницу, понравившуюся ему, остался в этой гостинице. Человек, ты забыл о своей цели: твой путь лежит не к гостинице, а через нее. «Но она прекрасна». А сколько других прекрасных гостиниц, а сколько лугов! Но все это — просто встречающееся на пути. А цель твоя — вот эта: вернуться в отечество, избавить домашних от опасений, самому делать то, что положено гражданину, жениться, рождать детей, занимать установленные должности. Ты ведь явился не для того, чтобы выбрать места на наш взгляд попрекраснее, но для того, чтобы пребывать среди тех, среди которых ты родился и в числе которых назначен гражданином. Нечто такое получается и здесь. Поскольку придти к совершенству, очистить свою свободу воли, сделать правильной способность пользоваться представлениями необходимо через рассуждение и такое вот преподавание, а преподавание правил неизбежно должно вестись и через определенное слово и с каким-то разнообразием и тонкостью выражений, то некоторые, пленяясь именно этим, тут и остаются, один пленяясь словом, другой — силлогизмами, этот — изменяющимися рассуждениями, тот — другой какой-нибудь такой гостиницей, и оставшись там, гниют, как у Сирен. Человек, твоей целью было сделать себя умеющим пользоваться возникающими представлениями в соответствии с природой, в стремлении не терпящим неуспеха, в избегании не терпящим неудачи, никогда не бывающим несчастным, никогда не бы-

---

ния» писателя стало напоминать греческую полемику вокруг свободных искусств и моральной философии.



вающим злополучным, свободным, неподвластным помехам, неподвластным принуждениям, сообразующимся с управлением Зевса, повинующимся этому управлению, довольным этим управлением, не жалующимся ни на кого, не винящим никого, могущим произнести эти стихи от всей души: «Веди ж меня о, Зевс, и ты, Судьба моя». И вот, имея такую цель, ты, оттого что тебе понравилось словечко, понравились правила какие-то, тут остаешься и предпочитаешь поселиться, забыв о своих делах дома, и говоришь: «Все это прекрасно!»? Да кто говорит, что все это не прекрасно? Но — как встречающееся на пути, как гостиницы. В самом деле, что мешает владеющему слогом, как Демосфен, быть несчастным? А что мешает сводящему силлогизмы к схемам, как Хрисипп, быть жалким, сокрушаться, завидовать, словом, быть в смятении, быть в злосчастьи? Так ты видишь, что все это, оказывается, гостиницы, ничего не стоящие, а цель, оказывается, другая. Когда я говорю это некоторым, они думают, что я отвергаю заботу относительно умения говорить или заботу относительно правил. А я не ее отвергаю, но всецелое увлечение этими вещами и возлагание здесь своих надежд. Если внушающий такие взгляды причиняет вред слушателям, то и меня считайте одним из причиняющих вред. А я не могу, видя самым лучшим и самым главным одно, называть им другое, чтобы угодить вам».<sup>1</sup>

Псевдо-Кебет в своих «Таблицах/Картинах» (I–II вв.), которые, по сути, являются «Протрептиком к философии», проводит жесткое разделение между «истинной пайдейей (alethine Paideia)», которая есть опирающаяся на этику философия, и «псевдопайдейей (Pseudopaideia)», неразборчивой, неосмотрительно подобранной, необдуманной массой пайдейи, объемом хаотически изученного. Представители семи egkyklia mathemata видятся ему представителями «образования обмана», к которо-

---

<sup>1</sup> Epict. II 23, 36ff.

му обучающиеся приходят сначала, не зная, что есть истинное образование. Однако, чтобы понять это, те ученики, что избегали пороков и желаний, все равно должны некоторое время поучиться «образованию обмана» прежде чем найти путь к «верному образованию».<sup>1</sup> Кебета бы очень одобрили Сенека и Эпикур: обучаясь «пайде́е обмана», ученик запасает в ней «еды на дорогу», с помощью которой он доберется к верному образованию.<sup>2</sup>

Иной, более положительный взгляд на *egkyklios paideia* как на законных предшественников изучению философии тоже был вполне распространен. Считается, что его вполне однозначно выразил Цицерон, говоря, что занятие *artes liberales* должно предшествовать философским штудиям.<sup>3</sup> Николай из Дамаска (I в. до н.э.) еще до Эпиктета применяет сравнение пайде́и как путешествия на «верную родину» Философию. Путь проходит через разные «энциклопедические» образовательные дисциплины, которые предстают стоянками и постоянными дворами на пути ученика. В сохранившихся автобиографических фрагментах «О своей жизни. О своем воспитании» он сообщает о себе в данном ключе следующее: „ всю область знания можно сравнить с путешествием. Как чужестранцам, совершающим длинное путешествие, случается во время странствий в одних местах только останавливаться и ночевать, а в других только завтракать, в одних пробыть несколько дней, а другие осмотреть мимоходом и, возвратившись, наконец, жить в родном доме, таким же образом, проходя через науки, нужно, говорил он, в одних занятиях проводить больше времени, а в других меньше, одно изучать полностью, другое — частично, третье использовать лишь в основном. Усвоив в них все полезное, нужно, гово-

---

<sup>1</sup> Keb. Pinax. 12,3; 13,1; 32,2.

<sup>2</sup> Keb. Pinax. 32,4; 33,2.

<sup>3</sup> Kühnert, Friedmar. *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. В., 1961. S.82. Там помещен фрагмент из «Гортензия».

рил он, вернуться к своему поистине родному дому — к философии — и заниматься ею<sup>4</sup>. Сам Николай осуществил этот путь так: «Он изучил все науки, так как о том особенно позаботился и его отец, который своим богатством и славой сам был обязан образованию. Охваченный непреодолимым стремлением к знаниям, Николай значительно расширил их, тем более, что от природы у него были хорошие способности. Таким образом, прежде чем стать взрослым, он уже был на хорошем счету в родном городе, выгодно отличаясь от своих сверстников. Он лучше всех изучил грамматику, а при помощи её и все поэтическое искусство; он сам писал трагедии и хорошо известные комедии. Несколько позднее, когда силы его возросли, а вместе с ними возросли и его возможности, он стал заниматься риторикой, музыкой, математикой (*mathemata theoria*), стал изучать различные философские учения». Мы не видим в этом описании того пренебрежения к последовательности «низших наук», стоящих в «учебном плане» «свободного мужа» до философии, какое появилось у Эпиктета. Более того, у Николая содержатся намеки на то, что и пайдевтические науки не самые низкие, есть и ниже их в образовательной иерархии.<sup>1</sup> Согласно Максиму Тирскому (II в.), философия для своей поддержки и опоры должна «созывать» иные науки: гимнастику (!), риторику, поэтику, арифметику, геометрию, музыку и др.<sup>2</sup> Первая половина первого тысячелетия н.э. стала эпохой, давшей массу пособий по различным конкретным предметам обучения.<sup>3</sup> В V–VI вв.

<sup>1</sup> Николай Дамаский. О своей жизни и своем воспитании. Пер. Е. Б. Веселаго // Вестник древней истории, 3, 1960.

<sup>2</sup> Maxim. Tyr. *Dialecticeis* 37, 3.

<sup>3</sup> См., например, пособие ритора-софиста Афтония, ученика Либания из Антиохии. В нем предусмотрена следующая последовательность изучения «вступительного» в профессию материала: басни, исторические повествования, хрии, максимы, опровержения, подтверждения, общие места, панегирики, проклятия, сравнения, олицетворения, описания, тексты для диспута, предложения законов. Michel Patillon (ed.), *Corpus rhetoricum. Préambule à la rhétorique*, Anonyme; *Progymnasmata*,

Бозций в своем «Наставлении к арифметике» рассматривал, по крайней мере, математические дисциплины уже в качестве пропедевтики к изучению философии, в чем спустя много столетий продолжал традицию Платона, формируя квадравиум арифметики, музыки, геометрии, астрономии.<sup>1</sup>

### ДРЕВНЕГРЕЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: УЧИТЕЛЯ ОБЩИЕ И ПАРТИКУЛЯРНЫЕ

Теоретическое разделение между прагматикой профессионального образования и «идеалистикой» общего образования, вероятнее всего, было заложено позицией софистов в древнегреческих полисах. Они полагали, что дают своим ученикам не столько общее, но хорошее практическое образование, необходимое для успеха в жизни в полисе, и что эта, с их точки зрения, общая образованность вполне достаточна для решения всех жизненных задач. Более высокого или дальнейшего образования, согласно концепции софистов, не требовалось. Софисты в итоге проблематизировали концепты «общего», «практического», «профессионального» образования. Философское и риторическое профессиональное обучение подняли над этой планкой Платон и Исократ. Однако, самого «круга детских наук» (*egkyklios paideia*) как содержания и цели общего образования у них еще не было. Платон рассмотрел в «Протагоре» пайдейю софистов и доказывал, что они не могут обучить политической *арете* (добродетели — праведности — доблести — патриотич-

---

Aphthonios. En annexe: Progymnasmata, Pseudo-Hermogène. Collection des universités de France. Série grecque 460. Paris: Les Belles Lettres, 2008; Мурадян Г.С. Первоначальный полный сборник прогимнасм Афтония и древнеармянская «Книга хрий» // Византийский временник, 55:1, 1994. С.141–145; см. также: à l'école des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants. Précédé d'un entretien avec J. de Romilly. Textes réunis et présentés par L. Pernot, Paris, Les Belles Lettres, 2008. О других пособиях см.: Conley T.M. Rummaging in Walz's Attic: Two Anonymous Opuscula in Rhetores Graeci // Greek, Roman, and Byzantine Studies, 46, 2006. P.101–122.

<sup>1</sup> Boet. Inst. arithm. I 1 (Boetii, De instit. arithm. ed. G. Friedlein, Leipzig, 1867).

ности), поскольку последняя, с точки зрения Платона, основывается на знании о высших ценностях, отсутствовавшем в пайдеей софистов. Софисты даже и сами не владеют таким знанием и потому как воспитатели опасны для государства, фактически утверждал Платон.<sup>1</sup> Сократ у Платона переводит умение оратора в категорию «навыка», «сноровки», исключая его из категории «образование», «наука», «искусство». Навык красноречия, предлагаемый ученикам софистами, профанирует, с точки зрения платоновского Сократа, все четыре основные сферы «искусств, нацеленных на высшие цели и блага»: законодательство, судейское дело, медицину и гимнастику. Софистика и красноречие профанируют законодательство и правосудие, согласно Сократу-Платону. В данной формулировке Платон уже закладывает противопоставление профессионального обучения «от навыка» профессиональному обучению «от общей культуры и образовательной воспитанности». Обсуждение места и значимости общего образования, по сути, начинается у него именно здесь.

Политической добродетели (*politike arete*) не может обучать тот, кому неизвестно высшее благо и кто поэтому нетверд в нравственности. Доказывая эту мысль, Платон выводит в своем «Государстве» философов как правителей.<sup>2</sup> Обучающийся не на философа не может управлять государством. Нравственность, укорененная в высшем знании, в понимании Блага, становится, по Платону, основой значимого для государства образования. При всей неоднозначности своих воззрений и неоднозначной их рецепции учениками и последователями, вероятно, именно

---

<sup>1</sup> В «Горгии» платоновский Сократ показывает, что софист как учитель риторики способен научить одерживать победы лишь у невежд, следовательно, его знание — не самое лучшее и не самое высокое. «Невежда найдет среди невежд больше доверия, чем знаток», оратору не надо знать сути дела, чтобы убеждать людей и казаться большим знатоком, чем самые лучшие и настоящие знатоки. См., напр.: Plat. Gorg. 527d и далее.

<sup>2</sup> Plato. Resp. 473d.

Платон был первым мыслителем, который поставил профессиональное образование в «зависимость» от общего, то есть поставил вопрос о соблюдении последовательности: сначала общее обучение и воспитание — затем профессиональное обучение и воспитание. «Общее» стало базой «специального», а не его целью или результатом (через углубление-расширение профессионального, как в некоторых других традициях и концепциях). Фундамент всего стал находиться вверху. Царь-философ — и правитель, и основа.

Для платоновского Сократа политическая добродетель, к обучению которой он стремился так же, как и софисты, заключалась совсем в ином, чем для них.<sup>1</sup> Идеал педагогики софистов — идеал целенаправленного профессионального ученичества, хотя и не без мировоззренческого контекста, но он в данном случае на втором плане. Сократ Платона издевается над любым застывшим в полученном образовании умом. В связи с этим сама *арете* у первых, скорее, практического рода, а у второго — уже не является чисто практической способностью.<sup>2</sup> Ее внешние проявления в платоновском варианте проистекают из философской подосновы. Различия в понимании *арете*, в свою

---

<sup>1</sup> О том, что софисты тоже стремились к политической «арете» см.: Jaeger W. *Paideia*. 1. Bd. B., 1934. S.43 n.4.

<sup>2</sup> Понятие «арете» является достаточно сложным в древнегреческой культуре. Оно обозначало в целом не только «добродетель», но и «совершенство». Имелось в виду наличие не только навыков в «говорении» и аргументировании, но и в более широком смысле идеал интеллектуального и практического совершенства. К.Рив пишет, что «арете» человека «шире, чем наше понимание моральной добродетели. Оно включает вещи и действия, которые не являются моральными». Он сравнивает данное понятие с «арете» ножа. Как «арете» ножа является острое лезвие, так и *арете* человека является сообразительность, правильное рождение, справедливость, отважность (бесстрашие). *Арете* включает ум и происхождение, которые обычно не считаются относящимися к морали. Рив подчеркивает, что несмотря на устоявшийся перевод *arete* как *virtue*, все же каждый раз следует помнить о наличии внутри понятия еще и *excellence* (Reeve C.D.C. *Socrates in the 'Apology': An Essay on Plato's Apology of Socrates*. Indianapolis, 1989.P.X, note 2).

очередь, усилили разницу в понимании пути ее воспитания в человеке. Воспитание платоновской арете и воспитание арете учеников софистов приобретают принципиальные отличия, пожалуй, становятся в глазах Платона даже диаметрально противоположными педагогическими концепциями, «программами» и «учебными планами». У Платона предмет и способы занятий должны изменять человеческую душу строго определенным образом.<sup>1</sup>

Платон формулирует очень серьезные возражения против участия профессиональных навыков, умений, «ремесел» в развитии общего образования души, закрывая таким образом путь к общему образованию через профессию и с ее помощью. Любые профессиональные искусства, замечает Платон пренебрежительно, всегда имеют в себе «нечто ремесленное» и, значит, для общего развития негодное.<sup>2</sup> Отмечается как малопригодное и музыкально-гимнастическое образование. С точки зрения Платона, оно основывается на привычке и обычае, а не на знании, и потому — не подходит, поскольку привычка и обычаи к знанию не приводят.<sup>3</sup> Лишь только математика имеет способность содействовать развитию души.<sup>4</sup> Поэтому собственно математические дисциплины формируют у Платона предмет образования, его рамки и/или границы. В частности Платон говорит об арифметике, геометрии, астрономии и изучении гармонии, то есть теоретической музыке.<sup>5</sup> Эти предметы, с его точки зрения, должны изучаться основательно и научно.<sup>6</sup> Обучающееся мышление должно быть свободно от всего чувственного, от всего

---

<sup>1</sup> Plato. Resp. VII. 521c-537d.

<sup>2</sup> Plato. Resp. VII. 522b.

<sup>3</sup> Plato. Resp. VII. 522a; III. 401c; 402.a.

<sup>4</sup> Plato. Resp. VII. 525c.

<sup>5</sup> Об арифметике — Plato. Resp. VII. 522c-526c; геометрии. 526c-527d; астрономии — 528c-530b; музыке — 530c-531c.

<sup>6</sup> Plato. Resp. VII. 525c; 526d; 530e.

эмпирического; такое образование принципиально несоотносимо ни с чем узко-профессиональным, практически-ремесленным.<sup>1</sup> Заниматься четырьмя математическими предметами выпадает в платоновском «Государстве» только избранным, но с самого раннего детства. Уже в младенчестве должны эти занятия начинаться, — с очень непринужденных форм, преимущественно, с игр.<sup>2</sup> Затем, после периода физических упражнений, который длится с 17 или 18 лет до достижения двадцатилетнего возраста, их следует продолжать с теми, которые показали наибольшие выносливость, талант и твердость характера, для чего дать всем общий обзор наук и посмотреть, как они к нему отнесутся и какие способности, вспоминая изученное несколько лет назад, покажут.<sup>3</sup> Следующий отбор следует после тридцатилетия.

В целом, Платон выстраивает очень отвлеченную от действительности систему отбора людей, чей сильный абстрактный ум позволяет им полностью «отвлекаться от ощущений», «подниматься до истинного бытия».<sup>4</sup> Общее приравнивается к истинному бытию, к единой основе мира, оказываясь хотя и действительно общим, но общим высшего порядка познания, хотя одновременно оно есть самая базовая основа всей жизни, с точ-

---

<sup>1</sup> Не следует ли наше фундаментальное образование «путем Платона»? Трудно сказать, насколько даже общемировоззренческое ученичество тождественно описанной схеме. См.: Plato. Resp. VII. 525d — 526b; 527a; 529b — 530b; 531a-e.

<sup>2</sup> Plato. Resp. VII. 535a ff.; 536d ff.

<sup>3</sup> Plato. Resp. VII. 537b. Трудно понять, имел ли в виду Платон эфебию, которая свое регулярное существование начала лишь примерно с 335–334 гг. до н.э. и которая, в общем-то, не была массовым явлением, охватывающим всю молодежь. В любом случае период тяжелых физических упражнений — не время для наук. Также до конца не вполне понятно, предполагал ли Платон выбирать учеников для продолжения занятий только из прошедших этап эфеба, или из всех, прошедших военно-физическое воспитание.

<sup>4</sup> Plato. Resp. VII. 537c.



ки зрения Платона. Общее образование, получаемое с детства, выворачивается наизнанку, становясь не первой, но последней и самой высочайшей целью из всех возможных в педагогике и образовании целей по обучению следующих поколений. Общее как самое важное и самое высшее становятся способны воспринимать только избранные люди, которые в качестве правителей должны сменять предыдущих. Правитель не может обладать партикулярным образованием, он должен видеть суть вещей. В итоге, наиболее «общеобразованными» людьми оказываются в платоновском мире единицы — правители его идеального государства. Система оказывается весьма стройной в своей сильнейшей противоречивости. Общее начало образованности, лежащее в фундаменте всех наук и умений, в своей полноте может быть постигнуто не в начале обучения, но в его конце единицами из людей. Остальные в силу своего партикулярного профессионализма общеобразованными быть названы не могут, хотя их частичное образование фактически опирается на общее. В противовес обычному профессионализму кандидатам на общее знание между двадцатилетием и тридцатилетием их жизни *mathemata* (науки) преподаются уже не каждая сама по себе, но так, чтобы показать их внутреннее единство и родство, а также их родство с «природой всего существующего, природой всего бытия (*ontos physeos*)».<sup>1</sup> Таким образом, на столь высоком уровне познаваемого Платон мыслил возможным опять заговорить о связи общего знания с партикулярным миром, но уже совсем не так, как эта связь проявляется в частных дисциплинах и профессиях. Постигание родства высших знаний между собой и с бытием есть признак способности ученика дальше обучаться диалектике. Из прошедших на стадию диалектики выделяются истинные «водители государства», которые духовными очами могут видеть Благо как таковое, источник всего и всякого света.

---

<sup>1</sup> Plato. Resp. VII. 537c.

Исходя из Блага «самого по себе», они упорядочивают государство, граждан и самих себя. Самые «общевидающие» оказываются одновременно и самыми широкими «профессионалами», поскольку могут профессионально обращаться с самым крупным на земле феноменом, который только мог помыслить Платон, — с государством (полисом)<sup>1</sup>, равно как и с мелким – индивидом.

Образовательная программа представлена и в «Законах», хотя там детально разбирается лишь элементарное образование. Художественно-гимнастическое воспитание должно уже с самых первых занятий дополняться арифметическими, геометрическими и астрономическими играми.<sup>2</sup> На этом этапе теоретическую музыку заменяет практическая, входящая на начальном этапе в эстетическое воспитание. Согласно примененному Платоном метафорическому образу, начальное обучение/воспитание проходит под знаком Аполлона и Муз. Однако, нельзя сказать, что «общее образование» в понимании Платона общее, поскольку предназначено для всех. Оно общее прежде всего по другой причине — поскольку обнимает общие основы бытия. Общее образование не только в основе всего, но и во главе всего, и потому доступно лишь избранным. Общее образование синонимизируется с философским образованием, поскольку оба опираются на общее благо для всех людей. Философизация общего образования Платоном стала тем фундаментом, на котором была выстроена формулировка им полемики Сократа с софистами. Если софисты учили деятельной политической добродетели, то Платон глазами Сократа усматривал в этой их профессиональной педагогике опасность ее технологизации и, вероятно, морального релятивизма. Профессионал релятивен по отношению к моральной философии. В связи с этим Платон

---

<sup>1</sup> Plato. Resp. VII. 540a.

<sup>2</sup> Plato. Leg. II. 672e ff.; VII. 809a ff.; 817e — 822d. Платон в своем пафосе упорядочивания всех человеческих взаимоотношений обращал особое внимание на чрезвычайную важность «характера игр».

выстраивает второй путь к политической добродетели — философское воспитание через обучение тщательно отобранных будущих философов, избранных быть «стражами государства». Критерием отбора служит их желание, готовность и способность пройти тяжкий путь к пониманию всеобщего блага, следуя которому только и можно правильно выстраивать практическую жизнь. Философия философа как «специалиста по наиболее общим проблемам» человечества и мира в целом была противопоставлена Платоном философии практика как методологии формирования профессионала в том или ином функционально важном для общества, но отдельном умении. Теоретически такая философия была сконцентрирована в концептуальных педагогических подходах софистов.<sup>1</sup> Уже в классической Греции, таким образом, сформулированы не только идея об общем образовании, отличном от профессионального, но и концепции, связанные с разным определением места и значимости этого «общего образования» по отношению к профессиональному, о степени «практичности» того и другого.

У Платона «общее образование» становится наивысшим образованием, фактически особым образованием для избранных.<sup>2</sup> Только оно открывает общую единую основу добродетели, которая в противоречащих друг другу профессиональных действиях разных людей либо не видна, либо теряется. Поскольку такую основу способен открыть не каждый, то Платон ставит природные качества «человеческого естества» в качестве критерия того, чем может в дальнейшем заниматься тот или иной человек и чему, соответственно, его надо и можно учить. Предметы занятий и методы обучения определяются естественным умственным развитием человека.

Платон реформировал древнегреческое начальное обучение,

---

<sup>1</sup> О политической «философии действия» софистов см.: Corey D.D. *The Greek Sophists: Teachers of Virtue*. Baton Rouge, 2002.

<sup>2</sup> Plato. *Leg.* V. 735a; XII. 963a — 967d.

усилив философский оттенок мусическо-гимнастического образования и добавив в большей степени математические предметы, в том числе в несистематизированной форме игрового элементарного научения.<sup>1</sup>

Вторая стадия обучения, на которой он предполагал обучать четверем «математическим дисциплинам», более или менее соответствовала общеобразовательному обучению у софистов, но у Платона она представлена лишь как введение к диалектике, вообще лишь только как введение в «настоящее» образование. Для софистов общий цикл заканчивался, для Платона — открывалась философская учеба наиболее общему и серьезному знанию «государственного масштаба».

Идею связи «математических дисциплин» между собой Платон, вероятно, взял у пифагорейцев. Пифагорейцы смотрели на число как на стержневой принцип всего сущего. Платон познакомился с такой постановкой вопроса и начал встраивать ее в свою систему во время и после своей первой поездки на

---

<sup>1</sup> О роли в элементарном образовании у Платона арифметики, геометрии и даже астрономии см.: Freeman K.J. *Schools of Hellas: an essay on the practice and the theory of ancient Greek education from 600 to 300 B. C.* London, 1907. P.100ff.; Weinhold H. *Die Astronomie in der antiken Schule.* München, 1912. S. 9f. Эти авторы считают, что и в обычном образовании у греческих мальчиков на начальных стадиях присутствовали основы данных наук. Серьезные возражения по этом поводу, показывающие, что такое утверждение математических дисциплин в начальном обучении было в большей степени гипотетическим нововведением Платона, содержатся в работах М.Нильсона, А.-И.Марру, Ф.Кюнерт (Nilsson, M.P. *Die hellenistische Schule.* München, 1955. S.16, 46 ff.; Marry A.-И. *История воспитания в античности (Греция).* М., 1998; Kühnert, Friedmar. *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike.* B.: Akademie-Verlag, 1961. S.115f.). С другой стороны, работы Т.Моргана и Р.Крибиоре показывают некоторую начальную арифметическую грамотность, правда, по грекоязычным территориям римских провинций, прежде всего, Египту, и в несколько более позднее время (Crihiore R. *Writing, teachers, and students in Graeco-Roman Egypt.* Atlanta, 1996; Morgan T. *Literate education in the Hellenistic and Roman Worlds.* Cambridge, 1998; Crihiore R. *Gymnastics of the mind: Greek education in Hellenistic and Roman Egypt.* Princeton, 2001).

Сицилию.<sup>1</sup> Представление о комплексности изучения нескольких дисциплин, особенно на первых, начальных этапах образования, ко времени Платона стало обычным, что отразилось в «Протагоре». И в том же «Протагоре» говорится, что Гиппий из Элиды обучал всем четырем наукам о числах.<sup>2</sup> Вероят-

<sup>1</sup> Frank E. Plato und die sogenannten Pythagoreer: ein Kapitel aus der Geschichte des griechischen Geistes. Halle (Saale), 1923. S.124ff.; Heiberg J.L. Geschichte der Mathematik und Naturwissenschaften im Altertum // Handbuch der Altertumswissenschaft / begr. von Iwan von Müller. Erw. von Walter Otto. Fortgef. von Hermann Bengtson. Abt. 5, Teil 1, Bd. 2. München, 1925. S.2 ff. Связь Платона с пифагорейцами отметил еще Аристотель в «Метафизике» (I. 6. 987b25ff.; I. 8. 990a29ff.). Говоря об астрономии и теории музыкальной гармонии, Платон сам говорит о пифагорейской традиции как о своем источнике (Plato. Resp. VII. 530d f.). Считается, что пифагорец Архит из Тарента (ум.365 г.до н.э.) связал воедино четыре «числовые науки» (Diels H. Die Fragmente der Vorsokratiker. 6.Aufl. hrsg. Von W.Kranz, I–III– B., 1951–1952. 47B1). Вероятно, сама постановка вопроса о непрофессиональном, общемировоззренческом, философском обучении-образовании-познании могла быть произведена уже пифагорейцами, которые решали сложный вопрос о степени своей увлеченности в практические науки, ремесла и задачи. Но скорее всего, эта постановка вопроса не стала в данной школе ни общераспространенной, ни доминирующей. Например, о Пифагоре существуют две противоречивые легенды как об активном политике агрессивного типа и как о не политике-миротворце. Один из двух основных историков школы Аристоксен сообщает, что „Пифагор ценил исследование чисел больше, чем кто-либо другой. Он продвинул его вперед, отведя от практических расчетов и уподобляя вещи числам“ (приводим по: Леонтьев А.В. Традиция о Пифагоре у Аристоксена и Дикеарха // Человек. Природа. Общество. Актуальные проблемы. Материалы 11-й 11-й международной конференции молодых ученых 27–30 декабря 2000 г. СПб., 2000. С.300). Фраза очень темная, поскольку известно, что греки воспринимали числа наглядно-геометрически, то есть они уже и до Пифагора были для греков «вещами»: квадратными, круглыми, кубическими и т.д. Однако, подчеркивание сознательного ухода Пифагора от профессиональной практики использования чисел дает, как нам кажется, очень многое. Может быть, систематическое изучение традиции образа основателя школы и трансформаций корпуса его текстов и текстов о нем в контексте общегреческой словесности могло бы несколько прояснить ситуацию.

<sup>2</sup> Plato. Protag. 318e. Ср.: «Гиппократ, ты полагаешь, что у Протагора тебе придется учиться иначе, подобно тому, как учился ты у учителя грамоты, игры на кифаре или гимнастики? Ведь каждому из этих предметов ты учился не как будущему своему мастерству, а лишь ради своего обра-

но, определенную помощь Платону оказал Теэтет (Theaitetos, ок.415/413–369 до н.э.), интересовавшийся прежде всего стереометрией и одно время преподававший в Академии вместе с Платоном.<sup>1</sup>

Можно даже сказать, что Платон несколько приблизил относительно высокие «предметы» к начальным с тем, чтобы над ними надстроить еще довольно много всего.<sup>2</sup> И в то же время он как бы «облагородил» их, признав их «право» быть пропедевтикой более высокому этапу, служить путем к высшему знанию. Можно предположить, что уже с данного времени их наличие на пути глубокого общемировоззренческого ученичества вошло в платоническую и в целом общеплатоническую традицию античности, хотя и при сохранении в ней различного к ним отношения вплоть до резко отрицательного. Платон сформулировал идею об «обыкновенности» этих четырех наук на пути к высокому знанию, одновременно «очищая» их от всего практического, от «навыков», особенно — музыки.<sup>3</sup> Однако математика имела такое центральное

---

зования, как это подобает частному лицу и свободному человеку» (Plato. Protag.318b).

<sup>1</sup> О связи четырех предметов говорится и в Plato. Theait. 145a, где обозначен учитель Платона и Теэтета математик Теодор из Кирены, который был и геометр, и астроном, и «логистик (logistikos)», и в музыке обучал. В русском переводе собрания сочинений Платона это место передано так: «Сократ. А Феодор — живописец? Теэтет. Нет, насколько я знаю. Сократ. И не геометр? Теэтет. Как раз геометр, Сократ. Сократ. И знает астрономию, счет, музыку и все то, что нужно для образования (kai osa paideias eksetai)? Теэтет. Мне кажется, да.»

<sup>2</sup> Ф.Кюнерт считает, что Платон тоже выстраивал схему профессионального обучения. Думается все же, что какой бы абрис она ни приобрела в результате, замысливалась она Платоном как обучение постижению общей основы бытия и руководству всем миром, что нельзя назвать узким профессионализмом. См.: Kühnert F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961. S. 117.

<sup>3</sup> Конечно, т.н. «система семи свободных искусств» возникает гораздо позже, во втором или даже в первом столетии до н.э. Музыка после Платона долгое время не рассматривается так, как он этого хотел. Вообще же только неопифагорейцы и неоплатоники снова стали требовать серьез-

значение лишь в платоновской системе и философии. Как только система менялась, математические дисциплины теряли свое значение как *propaidemata* (введение в высшее обучение).

Исократ в «Антидосисе» (*Peri antidoseos*, «Об обмене имуществом»), написанном в 353 г.до н.э., излагает свое принципиальную позицию по поводу платоновской системы. Он пробует удержаться где-то посредине между Платоном и «народным мнением» большинства. Исократ соглашается с тем, что диалектика и математические науки, хотя и важны в обучении, не должны занимать такое серьезное место, которое им старается отвести Платон. И в то же время Исократ возражает «толпе», «людям большинства», которые не видят в них ничего, кроме пустой болтовни и малоценного (неважного, несерьезного) ребячества либо буквоедства.<sup>1</sup> Через «зеркало Исократ» нам удастся услышать мнение обычно безмолвного населения древнегреческого полиса. Исократ свидетельствует об уверенности «обычных людей» в том, что ни математические занятия, ни диалектика не дают ничего ни с общественной, ни с частной стороны (показательно и само разделение) и поскольку они бесполезны и не связаны с нуждами и требованиями жизни, то достаточно быстро бесследно забываются по окончании обучения.<sup>2</sup>

Исократ совершает интересный отход от прагматического профессионализма большинства, хотя и сам является профессиональным составителем речей и учителем. Он соглашается с мнением толпы о практической бесполезности обсуждаемых

---

ного изучения математических наук.

<sup>1</sup> Isokr. Antid. (15) 261 ff. Исократ приравнивает (или так видит неосознанно) диалектику к эристике, искусству вести спор, хотя Платон много сделал, чтобы доказать нетождественность эристики и его диалектики.

<sup>2</sup> Можно в связи с этим заметить «на полях», что идеал общего образования отнюдь не являлся общенародным и общепривлекательным. Известно сопротивление родителей введению обязательного школьного обучения в странах с сильной опорой на семейную экономику и интергенерационную преемственность занятий (прежде всего, Франция, Россия).

предметов, но не говорит, что это оправдывает их неизучение, указывая на относительную правоту защитников обучения математическим наукам и диалектике.<sup>1</sup> «Природа» этих дисциплин не связана только с партикуляризмом, с прагматикой. Их точное и основательное знание не связано напрямую с практикой, не дает в ней никаких преимуществ. Значимость данных предметов, по Исократу, в их роли и важности для самого учебного процесса. Они дают такие умения, которые в качестве формы, то есть «формально» в буквальном смысле этого слова, могут быть использованы для успешного изучения других вещей. Они могут быть как духовно-умственной тренировкой и пропедевтикой к философии (сами ею не являясь), так и помощниками в обычном «школьном» образовании. С помощью этой «гимнастики (разума) (*gumnasian mentoi*)» обучающийся быстрее схватывает и понимает то, что он изучает в других, более практически ему необходимых дисциплинах. Диалектика и «математика», может быть, и чуть выше обычного школьного уровня, но в целом сильно от него не отличаются. Более того, публичные навыки, требуемые от «выпускника обычной школы», из-за научения и таким дисциплинам только улучшатся и обретут более высокое качество, размышляет Исократ в «Антидосисе».<sup>2</sup> Но тут же спохватывается и напоминает о мере, поскольку углубление в подобные дисциплины сверх меры приведет к увлечению уже действительно бесполезными тонкостями, иссушит ум и загонит его в спекуляции «древних софистов (*palaiôn sophistôn*)», утверждавших, как Эмпедокл, о том, что

---

<sup>1</sup> Isokr. Antid. (15) 263.

<sup>2</sup> Isokr. Antid. (15) 264–267. Учителя эристики, геометрии, астрономии и «тому подобных наук» не «портят» учеников, а приносят им похвалы, почет и уважение. Выведение изучения такого рода наук за пределы «школьного уровня» (на котором основное внимание уделялось гимнастическим и мусическим дисциплинам; последние включали в себя и «изучение поэтов») показательно как для определения этого уровня, так и для понимания роли ученичества в системе Исократа.



сумма состоит из бесконечного количества частей, каждую из которых, естественно, можно изучать.<sup>1</sup>

В одном из последних сочинений, в «Панафеянской речи» (Panathenaikos; 342–339 гг.) Исократ подводит итоги жизни, останавливаясь специально на своих педагогических воззрениях и опыте. «Меру изучения» геометрии, астрономии и эристики он расширяет. В полезность занятия ими включает теперь не только практическую позитивную пользу их воздействия на другие умения и на умение учиться вообще, но практическую «негативную пользу», поскольку они отвлекают молодых людей от всяких непотребств и безобразий. Повзрослевшему человеку, которому уже пора заниматься хозяйством, впору оставлять математические науки в стороне. Тот же, кто достигает в этих науках столь больших ступеней, что уже способен учить других, часто хуже своих слуг умеет обращаться с повседневными житейскими проблемами. В частности поэтому такой человек терпит крах и в обучении тому, что знает прекрасно. Количество изученного не влияет на практическое умение жить: есть и ораторы, и геометры, и астрономы, и писатели, и даже те, кто овладел высшей квалификацией во всех искусствах, науках и умениях (*tôn peri tas technas kai tas epistêmas kai tas dunameis diapherontôn*), — но большинство из них не умеет содержать в порядке дом, впадает в массу проблем в социальных взаимоотношениях как в публичной, так и в приватной сферах.

Исократ предпринимает попытку дать свое определение образованного, «выученного» человека. С позиции позднего Исократа, такой человек должен прежде всего хорошо ориентироваться в повседневных, обычно-ежедневных вещах его существования. Это человек взвешенных суждений, глубокого самоконтроля, умеющий строить социальные взаимоотношения не вызывая к себе ненависти, терпимый как к другим людям, так и

---

<sup>1</sup> Isokr. Antid. (15) 268. Под «древними софистами» имеются в виду все досократики.

к своим несчастьям; в то же время не теряющий головы от успехов.<sup>1</sup> Данный «мудрый и совершенный муж, владеющий всеми добродетелями (toutous phêmi kai phronimous einai kai teleous andras kai pasas echein tas aretas)», почти полная противоположность «совершенному философу — правителю государства» Платона. Два профессионала построили два очень разных идеала общего образования. Незамечающей «мелочей практики» ученик Платона и ученик Исократы, укорененный прежде всего в их повседневности. Описание идеала образованного человека у Исократы делалось им, по-видимому, в строгой и однозначной полемике с платоновским подходом.

Ученичество различалось, по сути, тем, проходило ли оно в круге определяемой философами пайдеи или в круге определяемой профессионалами *techne*, искусства деятельности вообще. Основной позицией было противопоставление общекультурного и профессионального знания, но это не было противопоставлением пайдеи и *техне*. Противопоставлялись *paideia* и *banausia*. Слово «*техне*» могло прилагаться и к тому, что считалось низким знанием (*techne banausoi, heironaktikai*), и к тому, что считалось знанием высоким (*techne eleutherioi, logikai, sophai*).<sup>2</sup> Пропать нередко была не столь высока, как обычно представляется. Так, например, согласно Ксенофону и Исократу, образование хорошего профессионала проходит в постоянных упражнениях и практике, в общении с уже состоявшимися образцовыми *technitai*, знатоками своего дела.<sup>3</sup> Не только путем чисто рациональных объяснений, но интуитивным постижением сути ремесла, приема, контекста его применения и т.д. Такая образовательная среда была недостижима в условиях школы. *Техне* не противоречило у Ксенофонта и Исократы *пайдеи*,

---

<sup>1</sup> Isocr. Panathnaikos 12. 26–32.

<sup>2</sup> Kühnert F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961. S.71.

<sup>3</sup> Wilms H. *Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*. Stuttgart, 1995. S.317.

которая, с их точки зрения, была собиранием опыта (*empeiria*), процессом, посредством которого существует *psyche* человека, ходом его обучения. Пайдея как культурно определенная «разумность» находилась между *техне* как практическим знанием (оно для древнего грека умение, искусство и ремесло одновременно) и мудростью (*софией*) как знанием «не от века сего». Еще М.Монтень писал, как Аристотель передавал распространенное в его обществе почитание древних мыслителей Фалеса, Анаксагора «мудрецами, но людьми отнюдь не разумными, по той причине, что они проявляли недостаточную заботу в отношении более полезных вещей».<sup>1</sup>

В философско-педагогических концепциях античности *техне* не представляло собой своего рода искусство пути явления (проявления) согражданам, обществу, миру истинной природы того, с чем имеет дело человек. Врачебное искусство представляло собой, вероятно, классический образец применения термина «*техне*». Одним из самых знаменитых трактатов, привлекаемых впоследствии для обсуждения этого слова, стал трактат Галена «*Techne iatrike*» («Искусство врача»).

Этимологически слово «*техне*» восходит к корню «вить, прясть, делать что-то своими руками». Искусство умелых рук врача нацелено на заботу о больных. Такое осмысление термина «*техне*» происходит еще в доплатоническую эпоху. Формула *techne iatrike* восходит к гиппократовскому корпусу текстов, в которых отражены попытки нащупать более точное выражение искомого смысла.<sup>2</sup> На этот уточненный смысл и опирались, ве-

---

<sup>1</sup> Монтень М. О педантизме // Опыты. I — II. М., 1979. С. 127.

<sup>2</sup> Gomperz T. Die Apologie der Heilkunst. Wien, 1890. S.7; Heinimann F. Eine vorplatonische Theorie der *techne* // MN, 18, 1961. S.105–130; Nestle W. Vom Mythos zum Logos. 2.Aufl. Stuttgart, 1941 (repr.1975). S.240. Интересной попыткой придать термину «*техне*» «нетехнический» смысл умения жить в полисе, социально взаимодействовать в нем, уметь руководить и т.п. необходимых каждому политу вещей явилась позиция софистов. То есть умение человека жить в обществе мыслилось ими как *techne* (Wilms H.

роятно, Ксенофонт и Исократ, придавая *techne* более высокий, уже не вполне «технический» смысл, хотя и не такой, как у софистов, которые мыслили под «техне» умение жить в полисе, и жить в нем хорошо. Если последнее, в принципе, было постигаемо через школьную технологию обучения (на том уровне «школы», которая существовала во времена классической софистики), то первое было постигаемо лишь в более широких условиях до, вне и после школы. *Techne* дает профессионалу способность (обращенную в навык) правильно разбираться и действовать в тех новых ситуациях и условиях, которые он встречает в своей жизнедеятельности.

Правильное действие укоренено как в профессии, так и в культурном контексте, в нем присутствует как традиция, так и творчество. И в случае с каждым человеком и ситуацией соотношение этих четырех факторов различно. *Techne*, таким образом, есть приспособление и новация одновременно. Нормы поведения и действия, которые уже оказались опробованными на ученическом опыте, применяются и в новом, последующем конкретном случае, определяя «искусность» данного человека.

Античная «школа» как место ученого досуга не ставила, по видимому, своей целью вобрать в себя обучение всем *techne*. Нам кажется, что и вряд ли она смогла бы это сделать. *Technites* приспособливает и модифицирует нормы опыта, находит и совсем новые способы действия. На изменение конкретных действий и поведения в целом оказывают влияние конкретные эмирические данные. Осмысление обучения такому процессу породило и укрепило концепт *techne* в греческой культуре. Если ближневосточная «мудрость» имела прежде всего в виду правильное повседневное поведение, выбор, делаемый в трудных случаях, то греческая *techne* также имела в виду нечто близкое, но в своем понимании, характерном для иного типа культуры.

---

*Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates.* Stuttgart, 1995. S.32–33).

Technitai владеют *technē*, чтобы правильно на основе нормативного опыта находить правильное действие («путь», *odos*) при решении каждой последующей профессиональной задачи.<sup>1</sup> Для древнегреческих врачей и философов в «техне» всегда соединялись натасканность, способность манипулировать и применять изученное в новых условиях (*stokhaksesthai*), и интеллектуальность, способность к выработке нового (*logismos*).<sup>2</sup>

Интеллектуальность *technē* отнюдь не философского рода. Она не связана с выработкой абсолютных идей, пригодных для применения во многих случаях, дающих общие направления всей мысли не только одного человека, но и, бывает, целой эпохе. Интеллектуальная способность профессионала должна работать на решение конкретной единичной задачи. Ситуационный успех становится ступенькой в совершенствовании и (само)образовании профессионала. Целью профессионального обучения на таком высоком дискурсивном уровне как осмыслившие его философия образования и теория медицинского искусства объявляются обе стороны формирующейся в процессе ученичества личности ученика: гибкость в применении изученного, изобретение в случае необходимости. Обе они должны быть, по мнению греческих интеллектуалов, неотъемлемыми частями «техничности» любого профессионала. Т.В.Литвин пишет, что в результате постановки понятия «опыт» в центр значений «техне» последняя в конце концов вылилась в своего рода «науку понимания».<sup>3</sup> Именно в таком значении пройдя от Геродота и Гиппократов через Ксенофонта, Сократа, Исократов и Платона данное наполнение термина утвердилось у Аристотеля. «Зна-

---

<sup>1</sup> Безрогов В.Г. Царь Соломон и «литература премудрости». М., 1997; Wilms H. *Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*. Stuttgart, 1995. S.318.

<sup>2</sup> Второй момент не входит ни в понятие «мудрости» (хокма), ни в понятие «образованности» (пайдейя).

<sup>3</sup> Литвин Т.В. «Государственное воспитание» у Платона. Социальная апологетика созерцания // Диалог в образовании. СПб., 2002.

нием конечных результатов» предыдущих действий и определением последствий своих действий характеризуется ученик мастера, закончивший у него обучение. Кто знает, может быть, знаменитый переход от известного к неизвестному, ставший потом «общим местом» педагогической теории, был выработан именно в процессе философского осмысления профессионального ученичества?

Слово *technai* могли применяться и к ремесленным занятиям, и к умственным. Именно поэтому к данному слову было привлечено внимание греческих мыслителей. Ремесло как низкое занятие, вводящее свободного гражданина полиса в отношения зависимости от воли заказчика, считалось, как хорошо известно, недостойным занятием. Но слово «техне» объединяло его и с весьма достойными профессиями-занятиями, которыми занимались вполне достойные люди, живущие трудом умственным, интеллектуальным, духовным, свободным от отношений принудительного подчинения. Специализация отдельных наук, их отделение от первоначальной аморфной общей «мудрости» (*sophia*), содержащей идеи всех занятий, приводили к тому, что и в пределах тех «наук» (*technai*), в занятиях которыми свободный человек находил удовольствие, заполнение им досуга, удовлетворение любознательности необходимо возникало и складывалось в систему вроде профессионального образования или обучения по специальности. Например, софист Горгий ограничивался обучением детей знатных и богатых граждан лишь только красноречию, по преданию возникшему впервые в качестве самостоятельной дисциплины для обучения на Сицилии, в греческих колониях.<sup>1</sup> Как и другие софисты, он изобре-

---

<sup>1</sup> Согласно традиции, первым учителем красноречия был Коракас (Coraх, Koraх), сицилиец, который пользовался, по легенде, большой властью в Сиракузах при тиране Гieronе, а после его смерти, вероятно ок. 467 г. до Р. Х., посвятил себя красноречию. Он первый, согласно традиции, стал учить этому искусству по определенным, письменно изложенным правилам и составил первую теорию (*techne*) риторики. От него преподавание

жен у Платона не стремящимся быть «учителем добродетели» (*didaskalos aretes*), но хотящим прежде всего профессионально воспитывать своих учеников быть «могучими речью» людьми, которые с помощью совершенного владения формализованной *technē rhetorikē* могли бы заткнуть за пояс всех знатоков в других областях.<sup>1</sup>

В историографической традиции идут долгие споры относительно «идеологии» преподавательской деятельности софистов. В целом, можно считать доказанным, что они не были «деидеологизированными прагматиками», «прото-скептиками» и предшественниками «вульгарного конвенционализма». Софисты тоже воспитывали *arete*, но понимали ее совсем по-другому, нежели Платон, а путь к ней ученика, соответственно, видели иначе. Более того, именно они были известными «учителями *arete*», полисной добродетели в широком и практическом смысле этого слова. Вероятно, именно гибкая «практичность» их профессионального взгляда на обучение добродетели задевала Платона, «портила карты» Аристофану и «смущала» систематизатора и метафизика Аристотеля. Этим трем авторам софисты обязаны своей сомнительной славой в современном мире.<sup>2</sup> Софисты

---

красноречия перенял ученик Тисий, который, вероятно, и распространил данную образовательную парадигму на саму Грецию. См.: Nestle W. *Von Mythos zum Logos*. Stuttgart, 1940. S.310.

<sup>1</sup> Plat. *Gorg.* 459b; *Phaedr.* 260d; *Men.* 95c.

<sup>2</sup> Для Аристофана данный термин был особенно уничижительным. Он обозначал им любого человека, который живет трудом своего разума, то есть зарабатывает своими интеллектуальными навыками и умениями, а не занимается традиционными способами получения средств к жизни, например, организацией собственного земледельческого или животноводческого домохозяйства. Работающий интеллектуал, с точки зрения Аристофана, представлял собой весьма негативное явление, поскольку занимался безнравственным делом обучения любого, кто мог заплатить. Оплата влекла за собой обучение тому, как выигрывать речью и справедливые дела, и дела отнюдь не являвшиеся таковыми. Софисты есть «учителя двух слов», и менее обоснованное по существу может победить, если тот, кто его защищает, обучался у софиста. Привлекая к себе ученим

и/или экстравагантным видом и размышлением о пустяках, не производя ничего позитивного, они снискивают незаслуженное внимание. Инструментальное обучение может превращать учеников софистов в мастеров подлых и низких дел («Облака», 97–98, 102, 111–116, 260, 331–333, 1111, 1459). Существуют разные точки зрения относительно того, насколько близко или далеко находилась точка зрения Аристофана на софистов к оценке их деятельности простыми афинянами; чаще склоняются к тому, что они все же до некоторой степени корреспондировали между собой, особенно с точки зрения их полной «непроизводительности» (Salkever S.G. *Tragedy and the Education of the Demos: Aristotle's Response to Plato* // Euben J.P. (ed.) *Greek Tragedy and Political Theory*. Berkeley, 1986. P.279). Точка зрения Платона совсем иная. Спустя 34 года после «Облаков» 39-летний философ стремится в отличие от Аристофана подчеркнуть различия между софистами и Сократом. По Платону, софисты не философы, а лишь учителя «арете» за деньги. Сократ не учил арете, заявляя, что он не может этого делать («Апология» 19d–20c; Theaetetus 149a ff.; Cleitophon 408c ff.; обсуждение того, чему учил Сократ, и делал ли он это за деньги, см.: Nehamas A. *What did Socrates Teach and to Whom did He Teach It?* // Idem. *Virtues of Autenticity: Essays on Plato and Socrates*. Cambridge, 1999. P.59–82; Blank D. *Socrates Versus Sophists on Payment for Teaching* // *Classical Antiquity*, 4, 1985. P.1–49). В отличие от Аристофана Платон не критиковал софистов за развращение молодежи, порицая их за бахвальство, взимание платы, за их иноземное происхождение, педагогическую наивность и неэффективность, мнимое, ненастоящее учение тому, чего от них ждали массы («Государство» 492a–493c). Точно так же, как нельзя объединять критику софистов Аристофаном и Платоном, так же не стоит считать точку зрения Аристотеля совсем проплатоновской. На основе того, что Аристотель ни разу не упоминал Протагора, Продика, Горгия, Фрасимаха, Крития, Антифона как софистов, критикуя их по разным поводам, в историографии сложились две точки зрения по вопросу о позиции Аристотеля по отношению к ним. Первая из них утверждает, что Аристотель применял термин только по отношению к своим современникам (Classen C.J. *Aristotle's Picture of the Sophists* // Kerferd, G.B., ed. *The Sophists and Their Legacy*. Wiesbaden, 1981. P.7–24). Вторая говорит о том, что мэтр критиковал софистов за то, что они учат политике, сами не имея в ней никакого практического опыта («Никомахова Этика», 1180b35–1181b12). С этой точки зрения «софистов первого поколения» критиковать было невозможно (Corey D.D. *The Greek Sophists: Teachers of Virtue*. Baton Rouge, 2002. P.10–11). К сожалению, сторонники второй точки зрения не прояснили, означает ли она, что Аристотель в принципе был против обучения любой профессии теми учителями, которые сами этой профессии не практиковали. В любом случае мы имеем три разных подхода к софистам, причем аристотелевская их критика осуществляется по гораздо более конкретным, чем у Аристофана и Платона, случаям, поэтому ее труднее свести в единую концепцию, как во времена Аристо-



были «профессиональными наставниками в добродетели», и поэтому их иногда в исследовательской литературе отделяют от «риторов».<sup>1</sup> Так или иначе, спор между «профессионализмом от практики» и «философским профессионализмом» не являлся спором «зла» и «добра», это был конфликт равно ценных и необходимых полисной культуре моральных диспозиций.<sup>2</sup> Софистам тоже были свойственны временами философские размышления и рефлексия. Глубокая суть расхождений состояла, по мнению Дана Виллы, в отношении к повседневной жизни, к ее месту в ценностной иерархии, в отношении к ее временности и сиюминутности.<sup>3</sup> С этой точки зрения софисты тоже были «настоящими учителями», поскольку понимали свою функцию

---

теля, вероятно, было трудно выделить класс софистов как таковой. По разным причинам, но все перечисленные авторы подвергают софистов моральной критике, видя в них оплачиваемых учителей искусству жить, искусству практической добродетели, достигаемому через своего рода «профессионализм слова и аргумента». В условиях полисного устройства такой профессионализм с точки зрения «народа», рядовых политиков, действительно, мог восприниматься потенциальным источником опасности, исходившей от ловких демагогов, «манипуляторов народом». Оплата софиста частным лицом делала «ученика» выше многих, поскольку его «ремесло» имело свойство оказывать непосредственное влияние на общие решения, в отличие от разных других профессий.

<sup>1</sup> Grote G. *Plato and the Other Companions of Sokrates*. 3 vols. L.: J.Murray. Vol.1, 1865; Raeder H. *Platon und die Sophisten* // *Proceedings of the Royal Danish Academy*, 1938; Idem. *Platon und die Rhetoren* // *Proceedings of the Royal Danish Academy*, 1956.

<sup>2</sup> Нападки на софистов с точки зрения современности и защита их с такой же точки зрения особенно ярко проявились в 1950е гг., из которых данные тезисы проникают и в более современные издания (Voegelin E. *The New Science of Politics*. Chicago, 1952. P.62–63; Idem. *Order and history*. Vol.2: *The world of the polis*. [Baton Rouge], 1957. P.267–331; Strauss L. *Natural Right and History*. Chicago, 1953. P.114–117; Havelock E.A. *The Liberal Temper in Greek Politics*. New Haven, 1957; Farrar C. *The origins of democratic thinking: the invention of politics in classical Athens*. Cambridge, 1988). О ситуациях пересмотра отношения к софистам в разных дисциплинарных областях см.: Jarratt S.C. *Rereading the Sophists: Classical Rhetoric Refigured*. Carbondale, 1998.

<sup>3</sup> Villa D. *Socratic Citizenship*. Princeton, 2001. P.4.

как обучение «добродетели жить» в обществе, полисе. Сократ, Платон, Аристофан и Аристотель — каждый по-своему — выступали «деконструкторами» полиса, за что первый и последний из них поплатились, один — жизнью, другой изгнанием.

Ученик Горгия Исократ также преподавал в основном риторике, но понимал свое преподавание, вероятно, уже несколько шире, как по содержанию, так и по организации дела, поскольку, по-видимому, руководил целой школой. Но воспитательный идеал его, несомненно, был риторико-софистический, что особенно показывает система целей в его преподавании.<sup>1</sup> Находясь между «софией» и софистами, Исократ, профессиональный ритор, рассматривал тем не менее свою науку как универсальную. Он делал такой вывод из процесса обучения ей, поскольку видел в нем обучение не только *eu legein*, но и *phronein*, и *eu prattein*. Красноречие, по его мнению, давало человеку навыки и способности осуществлять практическую деятельность. Именно в этом свете Исократ описывал цель воспитания как *philosophia*.<sup>2</sup> Обучение красноречию становилось путем к практической мудрости. При весьма общей постановке вопроса Исократ все же учил не универсальному общемировоззренческому знанию, но вполне конкретному, понимаемому хотя и широко, но *профессионально широко*. Тем более такой взгляд подтверждается его учебным планом, в котором красноречие изучалось последним, после более общих занятий, как вершина обучения и — одновременно — путь во взрослый мир конкретных, профессионально отшлифованных (не хочется в данном случае говорить: ограниченных) умений. Всего реконструируется три этапа в образовании, с точки зрения Исократ. Первый — начальное обучение (*didaskaleia*), на котором дети обучаются грамматике (чтению и письму). Второй этап (повышенный) —

<sup>1</sup> Isocr. 2, 39; 3, 5–9; 4, 47–50; 15, 271, 273.

<sup>2</sup> Burk A. Die Pädagogik des Isokrates. Würzburg, 1923. S.65ff; Steidle W. Redekunst und Bildung bei Isokrates // Hermes, 80, 1952. S.270–296.

гимнастическое и мусическое в школе с добавлением внешкольных занятий элементами математических наук и диалектики. Диалектика, в отличие от Платона, не есть для Исократов путь к философии.<sup>1</sup> Третий этап — широкое риторическое обучение, посредством которого Исократ обучал своего ученика приспособленности для практической жизни, то есть к *philosophia*, как он ее понимал.<sup>2</sup> Если Платон был сторонником очень длительного обучения (только один из этапов у него длится целые 10 лет), то Исократ придерживался более короткого пути: весь срок обучения у него занимал 4 года.<sup>3</sup>

Первым человеком, который заявил, что среди «свободных искусств» (*techne eleutherioi*) должно быть место профессио-

---

<sup>1</sup> Диалектика понималась Исократом, скорее, ближе к софистам, чем к Платону (Kühnert F. *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. B., 1961. S.120).

<sup>2</sup> Isokr. Antid. (15) 261; 264f.; 266–268; Panathenaikos (12) 26–28. Платоновская схема «4+диалектика» как «подготовка к философии» (он специально подчеркивает, что это еще «не философия») присутствовала у Исократов на втором этапе, который был уже им назван несколько «повышенным/более тяжелым (*andrikotera paideia*)», чем просто последний этап обычного дидаскалейона. Однако, для Исократов, в отличие от Платона, важно, чтобы предметы второго уровня не продолжались изучаться ни на третьем, ни далее, поскольку их чрезмерность не даст возможности воспитать и обучить практического и готового к жизни человека. Он не был таким защитником математических дисциплин, как Платон, но и не отрицал их. Вообще говоря, очень трудно решать вопрос о преемственности (в полемике) или об одновременности (взятие из общего контекста), памятуя о том, что Исократ и Платон — современники (Исократ: 436–338 гг.до н.э.; Платон 428/7–348/7 гг.до н.э.). Поэтому когда мы говорим, например, «платоновская схема», мы это делаем достаточно условно, в большей степени из уважения к последующей интеллектуальной традиции рассмотрения наследия этих двух античных авторов, чем из констатации реалий.

<sup>3</sup> «Непосредственная внутренняя связь между повышенными занятиями еще среднего уровня и обучением по специальности как раз при Исократе уже исчезает. Вследствие этого такие занятия стали «передвижной» пропедевтикой для любого предмета и теперь имели, как предшествующее им элементарное образование, задание давать только лишь общее, формальное интеллектуальное образование молодым людям» (Kühnert F. *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. B., 1961. S.121).

нальному обучению философии, был, насколько известно, как раз Платон.<sup>1</sup> В его системе важную, причем не только пропедевтическую, роль играли, как уже было сказано выше, четыре профессиональные «математические дисциплины»: арифметика, геометрия, музыка, астрономия: они возводили ум человека на уровень идей, находясь между областью явлений и областью идей.<sup>2</sup> Будущий философ, не становясь математиком, должен был, однако, проходить десятилетний курс изучения математических наук.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Plat.Resp.VII, 534d-539d. В данном месте он ее называет диалектикой и говорит о ней, как о венчающей весь путь образования, путь «наверх» от самых простых познаний; временем, для него достаточным, он предположительно ставил пять лет или около того, после чего «философов» надо ставить к «станку» конкретных должностей, вновь обращая их к специальным «частностям» других «наук» = сфер деятельности.

<sup>2</sup> Aristot. Metaph.I.6, 987b14: «Платон утверждал, что помимо чувственно воспринимаемого и эйдосов существуют как нечто промежуточное математические предметы, отличающиеся от чувственно воспринимаемых тем, что они вечны и неподвижны, а от эйдосов — тем, что имеется много одинаковых таких предметов, в то время как каждый эйдос сам по себе только один».

<sup>3</sup> Это вытекает из сопоставления разных фрагментов диалога «Государство» (VII, 536b-d, 525c, 526d, 530e). Известен целый ряд видных математиков, которые либо обучались у Платона, либо сотрудничали с его Академией (Архит из Тарента, Теодор из Кирен, Феатит, который в обучении особенно налегал на стереометрию; Филипп из Опуса, Эвдокс с Книда, ученик которого Menaichmos впоследствии прославился теорией конического сечения; Heiberg J.L. Geschichte der Mathematik und Naturwissenschaften im Altertum // Handbuch der Altertumswissenschaft. Bd.5. München, 1925. S.10). О развитии математики в процессе преподавания и о развитии самого учебного курса данного предмета свидетельствуют факты разработки за относительно короткий срок трех (!) учебников по элементарной математике, которые сменяли друг друга: Гиппократ из Хиоса, вторая половина V столетия, затем Леона, затем Тевда (Theudios) из Магнесии (Idem.S.12). Труды Феатита и Эвдокса легли в основу гораздо более поздних «Начал» Эклида (ок.300 гдо н.э.). Своеобразным поэтическим резюмированием трактата Эвдокса по астрономии стали «Феномены» Арата, также продукт образовательного процесса (Арат. Явления (небо, наука, поэзия). М., 1992; Житомирский С.В. «Явления» Арата. Датировка и анализ первоисточника // Дракон и Зодиак. М., 1997. С.51–69; Weinhold H. Die Astronomie in der antiken Schule. München,

Вслед за риторикой и математикой стало выделяться и преподавание других наук, прежде всего наук о литературе и наук о природе. Начало их не только теоретического, но и практи-

---

1912). Аристотель, однако, не считал правильным уделять большое внимание математическим дисциплинам, поскольку они полезны не сами по себе, а как средство для развития в учащихся абстрактного мышления на том этапе, когда они еще по своей молодости не имеют опыта и мышления практического. В «Никомаховой этике» он указывает на то, «что молодые люди становятся геометрами и математиками и мудрыми в подобных предметах, но, по всей видимости, не бывают рассудительными. Причина этому в том, что рассудительность проявляется в частных случаях, с которыми знакомятся на опыте, а молодой человек не бывает опытен, ибо опытность дается за долгий срок. Впрочем, можно рассмотреть и такой [вопрос]: почему, в самом деле, ребенок может стать математиком, но мудрым природоведом не может. Может быть, дело в том, что [предмет математики] существует отвлеченно, а начала [предметов философии — мудрости и физики] постигаются из опыта? И юноши не имеют веры [в начала философии и физики], но только говорят [с чужих слов], а в чем суть [начал в математике], им совершенно ясно? (*sêmeion d' esti tou eirêmenou kai dioti geômetrikoi men neoi kai mathêmatikoi ginontai kai sophoi ta toiauta, phronimos d' ou dokei ginesthai. aition d' hoti kai tôn kath' hekasta estin hê phronêsis, ha ginetai gnôrima ex empeirias, neos d' empeiros ouk estin: plêthos gar chronou poiei tèn empeirian: epei kai tout' an tis skepsaito, dia ti dê mathêmatikos men pais genoit' an, sophos d' ê phusikos ou. ê hoti ta men di' aphaireseôs estin, tôn d' hai archai ex empeirias: kai ta men ou pisteuousin hoi neoi alla legousin, tôn de to ti estin ouk adêlon*)» (Arist. *Eth.Nic.* VI. 9. 1142a 12; рус.пер.Н.В.Брагинской: *Философы Греции.* М., 1997). С другой стороны, Аристотель и не пренебрегал математическими дисциплинами, не относился к ним отрицательно. Не считая, что им следует уделять большое место в курсе преподавания, он тем не менее благоприятствовал своему ученику Эвдему Родосскому, когда тот взялся за труд по истории математических дисциплин (трех, кроме музыки). Хотя Эвдем и расходился с учителем по ряду вопросов, но по данной теме об их разногласиях ничего не известно. Историю музыки написал другой ученик Аристотеля — Арисоксен. Интересно, что перемещение систематизаторской работы учителя в историко-систематизаторскую его учеников затронуло не только четыре «школьные» математические науки. Были написаны история медицины, история физики. См.: Баммель Г.К. Об источниках фрагментов Демокрита // Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. Под ред. и с комм. Г.К. Баммеля. М., 1935. С.266–267. Сам Аристотель был весьма сведущ и в математических науках, и в логике, но не считал нужным рекомендовать останавливаться на них подробно при создании им своей педагогической концепции.

ческого самостоятельного развития было положено в Peripatoi Аристотеля, крытой галерее одного из гимнасиев, в которой он проводил свои занятия, и обрело концептуальное оформление в среде александрийских интеллектуалов последующих двух столетий.<sup>1</sup>

Специализация наук приводила к тому, что только профессиональный знаток той или иной науки становился способен владеть ею адекватно тогдашнему уровню. Аристотель почувствовал это одним из первых. Поэтому он разместил параллельно с научным знанием (*episteme*), которым владеет профессионал (*to eidos, to epistemon*), в качестве равноправного некоторое образование (*paideia tis*), которым обладает тот, кто сам имеет или получает только общее понятие в отдельных областях наук (*to repaideumenos*).<sup>2</sup> Согласно Аристотелю, есть несколько уровней общего. Один уровень — это общее образование (*пайдейя*), другой уровень — это уровень науки, осмысляющей то или иное «дело». Она опыт превращает в знание, которое принципиально выше отдельных казусов, поскольку позволяет сопоставлять их друг с другом. Профессионал начинается не там, где человек решает отдельную проблему, а там, где он на основе прошлого опыта решения аналогичных проблем решает следующие. Поэтому он в частном порядке (*idias epimeleias*) осмысляет (*epimelethenai*) ситуацию и привлекает «науку» как род «общего» для ее решения.<sup>3</sup> Вопрос о балансе между профессиональным и общим образованием, их системе взаимоотношений, историческом первенстве и месте в учебном плане, о взаимодействии общей школы и «школы» профессиональной вышел, таким образом, на повестку дня в конце классической эпохи античной цивилизации и ее переходе к эллинизму.

Аристотель в целом следует Платону в рассмотрении про-

---

<sup>1</sup> Jaeger W. *Aristoteles*. 2. Aufl. B., 1955. S.432.

<sup>2</sup> Aristot. *De part. anim.* I.1, 639a1; *Polit.* III.11, 1282a1ff.; *Eth.Nic.* I.1, 1094b23.

<sup>3</sup> Aristot. *Eth.Nic.* X.10.

блем роли общего образования. Однако, в отличие от Платона, он видит это общее образование предоставляемым не особо избранным и тщательно отобранным будущим философам-стражам государства, но по возможности всем людям в этом государстве вообще, поскольку, с точки зрения Аристотеля, люди не должны отличаться тем образованием, которое они получили до начала самостоятельной деятельности. В восьмой книге «Политики» он говорит об этом следующим образом: «все способности и искусства требуют для применения их к соответствующей им работе предварительного воспитания и предварительного приучивания. Очевидно, все это необходимо и для деятельности в духе добродетели. А так как государство (полис) в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается. Что имеет общий интерес, этим следует и заниматься совместно. Не следует, кроме того, думать, будто каждый гражданин сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. И забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о целом». И далее, как и Платон, Аристотель указывает на спартанцев в качестве образца такого общего воспитания к добродетели. Говоря об одинаковом воспитании, Аристотель приоткрывает завесу над тем, насколько разными и противоречивыми были взгляды афинян на соотношение общего и партикулярного образования: «В настоящее время существует разногласие по поводу практики воспитания: не все согласны в том, чему должны учиться молодые люди и в целях развития в них добродетели, и ради достижения наилучшей жизни; не выяснена также и цель воспитания — развитие ли умственных способностей или нравственных качеств. Из-за характера обычного воспитания

и обсуждение воспитания является беспорядочным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли упражнять в том, что пригодно в практической жизни, или в том, что направлено к добродетели, или, наконец, в том, что относится к отвлеченному знанию. Каждый из приведенных взглядов имеет своих защитников. Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели. Так как далеко не все ценят одну и ту же добродетель, то, естественно, расходятся и по вопросу об упражнении в ней».<sup>1</sup> Мы видим четкое выделение Аристотелем из всего «беспорядка мнений» концепций о трех разных целях «обычного воспитания», а также перечисление различных точек зрения на содержание и даже на последовательность и взаимовлияние сторон воспитания.

Далее выстраивается знаменитая и достаточно сложная аристотелевская схема того, что должно изучаться индивидом, по крайней мере, вплоть до наступления 21 года, а изучение чего следует отбросить. Прежде всего, Аристотель различает профессиональное ремесленное образование от иного. Ремесло, с его точки зрения, не является путем к добродетели, ибо мастер подчинен заказчику, лишен досуга и принижен. Исходя из таких факторов, Аристотель предполагает в профессиональном ремесленном обучении серьезные препятствия воспитанию и удержанию в ученике добродетели. Этот путь становления человека, с точки зрения Аристотеля, противоположен пути общего образования. Поэтому общее обучение, которое, с его точки зрения (как и у Платона), должно обеспечиваться государством, — не для мастеровых людей. Водораздел между ними и свободными гражданами, вероятно, предполагается определять по происхождению ученика. Такую «деталь», как критерий отбора лиц для получения общего образования, достаточно ключевую для работоспособности предлагаемой схемы, Ари-

---

<sup>1</sup> Aristot. Polit. VIII. 2. 1337a 19–30, 39–40; 1337b 1–15. Рус.пер. Собр.соч.Т. 4. С.627–628.



стотель при всем его увлечении систематизаторством обходит и не рассматривает.

«Полезные занятия», приличествующие «свободнорожденным», не должны, согласно Аристотелю, переходить грань профессиональных занятий ими как целью жизни, не должны становиться занятиями, исполняемыми для других (за исключением друзей — ради или для них можно изучать и применять изучаемое). Плохой выбор из полезных наук и упорное ими занятие могут обратить свободнорожденного в ремесленника. Ревностное изучение наук делает человеческую душу непригодной для добродетели.<sup>1</sup> Таким образом, науки и ремесла у Аристотеля оказываются весьма близкими, по крайней мере, по возможным негативным результатам их изучения. Исключительно только ремеслами свободнорожденному ребенку не следует заниматься вовсе, а из наук, во-первых, необходимо сделать правильный выбор нескольких (и их последовательности), — вероятно, в каждом случае немного разный (опять же об этом ничего не говорится); во-вторых, ни в коем случае не заниматься ими упорно, чтобы не умалить досуга для воспитания добродетели; в-третьих, не заниматься ими ради других, чужих людей. Таким образом, практически любой профессионализм, если только он не замкнут «кругом друзей» (что такое тогда профессионализм?), отрицается Аристотелем в качестве верного и парадигмального пути образования свободных граждан идеального полиса.

Для облегчения правильного выбора Аристотель все же перечисляет те учебные предметы, обучение которым, с его точки зрения, служит лишь только воспитанию добродетели да общению с друзьями.<sup>2</sup> Список выглядит следующим образом: «Об-

---

<sup>1</sup> Aristot. Politik. VIII. ii.1. 1337b 8–10; ii.2. 1337b 16–17.

<sup>2</sup> Второй момент был весьма немаловажен для социальной жизни древнегреческого города-государства, посроенной именно на достаточно тесном социальном общении его достаточно немногочисленным граждан.

ычными предметами обучения являются четыре: грамматика [чтение и письмо], гимнастика, музыка и иногда рисование. Грамматика и рисование изучаются как предметы, полезные в житейском обиходе и имеющие большое практическое применение; гимнастикой занимаются потому, что она способствует развитию мужества. Относительно же музыки может, пожалуй, возникнуть сомнение, так как теперь музыкой занимаются большей частью только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа, как на это было неоднократно указано, стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться досугом (*scholazein*)».<sup>1</sup> Помимо добродетели вторым ключевым понятием выступает «досуг». Само воспитание и осуществление добродетели зависит от его наличия. Понятие досуга становится у Аристотеля ключевым для выстраивания водораздела между профессионализмом и свободой общей образованности. Это его понятие более операционально, нежели довольно расплывчатая «добродетель» с ее трудно уловимыми критериями нахождения и подтверждения либо неподтверждения в том или ином человеке.

Согласно Аристотелю, основой человеческой жизни является не работа или другая профессиональная деятельность, будь это работа на заказчика или ради собственных интересов, но слишком односторонняя и занимающая слишком много времени и умственных, психических, нравственных и иных человеческих сил, но именно — досуг, деятельность, свободная от всего принудительного и/или чрезмерного. Современное общество, вероятно, показалось бы Аристотелю совершенно абсурдным, хотя не надо забывать о том, что несмотря на подобные концептуальные воззрения сам Аристотель уделял, по-видимому,

---

<sup>1</sup> Aristot. Politik. VIII. ii.2. 1337b 25–31. Рус. пер. Собр. соч. Т. 4. С. 628–629.

достаточно большое время как преподаванию, так и писанию ряда своих научных сочинений. Правда, неизвестно, как он соотносил свои собственные занятия с определением досуга и его отсутствия. Во всяком случае, уже у него досуг выступает как свободное время свободного человека, свободно и в меру распределяющего свои занятия внутри досуга так, чтобы они не были чрезмерны для его самосознания и соответствовали назначению данного времени. В связи с этим игра, например, не может быть содержанием досуга, поскольку она искажает его цель, переводя ее на саму себя. Игра нужна не для досуга, а для отдыха от работ. «Но досуг, очевидно, включает уже в самом себе и удовольствие, и счастье, и блаженство, и все это выпадает на долю не занятых людей, а людей, пользующихся досугом. Ведь занимающийся чем-либо занимается этим ради чего-либо, так как цель им еще не достигнута, между тем как счастье само по себе есть цель, и оно соединяется, в представлении всех людей, не с огорчением, а с удовольствием. Однако это удовольствие не для всех одно и то же, но для каждого по-своему, в соответствии с его свойствами — наилучший человек предпочитает наилучшее удовольствие и проистекающее из прекраснейших источников. Отсюда ясно, что для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему учиться, кое в чем воспитаться и как это воспитание, так и это обучение заключают цель в самих себе, тогда как обучение, необходимое для применения в деловой жизни, имеет в виду другие цели».<sup>1</sup> Как видим, умение, навык, способность к наполнению времени, посвященного непрофессиональным занятиям, тоже не приходят от природы человека, требуя культивирования. Вероятно, для Аристотеля водораздел между обучением качествам профессионала и свободным воспитанием лежит именно между обучением работать и обучением заполнять досуг, являющийся для свободного жи-

---

<sup>1</sup> Aristot. Politik. VIII. 2, 5. 1338a 2–12. Рус.пер. Собр.соч. Т. 4. М., 1983. С. 629–630.

теля полиса, каким хотел его видеть Аристотель, более высоким понятием.<sup>1</sup> Досуг — это не столько деятельность внутри свободного времени, как его принято определять в настоящее время<sup>2</sup>, — это, скорее, нормативная цель существования, формулируемая таковою древнегреческим мыслителем-систематизатором. Досуг не свободен от дел: только дела в нем несколько необычного рода. Это особого рода праздность, свободная от трудов по поддержанию достойного существования. Однако, необходимо помнить, что Аристотель не предполагает возможности досуга у тех, кто непосредственно занят поддержанием своего физического существования: для них такая «досужая» деятельность невозможна по причине искажения «внутреннего состояния, внутренней природы человека». Профессионал заполняет свободное время игрой, непрофессионал занимается организацией своего досуга. В известном роде, это — «профессионал досуга», общего времяпрепровождения «высокой праздности», которая «вынашивает великое».<sup>3</sup>

В «Никомаховой этике», сопоставляя плотника, башмачника, с одной стороны, и просто «человека», имея в виду «человека досуга», — с другой, Аристотель доказывает, что и у последнего не может не быть цели, и что цель его, конечно, гораздо выше, чем у первых двух.<sup>4</sup> Историческое своеобразие взглядов

---

<sup>1</sup> Радость от работы профессионала Аристотель специально не рассматривает. Наслаждение, удовлетворение сделанным для него не есть функция, следствие или «истечение», но внешне прилагаемое состояние. Радость есть труд души. Счастье — деятельность свободного досуга. Подробнее см.: Хурдакис А. Аристотель и воспитание // История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения. Под ред. Т.Н. Матулис. М., 2004. С.137–185.

<sup>2</sup> См., например: Котельникова Н.В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в Современной России. Автореф. ... канд.социол. наук. Ставрополь, 2003.

<sup>3</sup> О «высокой праздности» по сравнению с «ленью» см.: Зубец О.П. Праздность и лень // Этическая мысль. Вып.3. М., 2002.

<sup>4</sup> Aristot. Eth. Nic. 1097в, 28–31; 1124в, 24.

не только Аристотеля, но и многих других мыслителей античности, заключалось в том, что ими труд, профессия, производство на заказ каких-либо полезных вещей, даже позволяющее неплохо экономически существовать и самому их изготовителю, — не включались в число оправданных, высоких ценностей жизни. Профессия была не счастьем, а, наоборот, наказанием. Она была легитимизирована как низшая форма существования, искажающая природу человека, нечто необходимое и полезное, но никак не прекрасное и не желательное. Как заметил И.Д.Джохадзе, труд (читай=профессия) определялся древними греками негативно, как отсутствие досуга, а-scholia.<sup>1</sup> Свободная деятельность не производительна, поскольку она не имеет внешней цели, никому не служит. Это «самодостаточное» бытие. Следовательно, любая профессия, любое ремесло или профессиональное занятие науками — наоборот, бытие несамодостаточное, поскольку требует помимо наличия данного человека еще многих других условий и материалов.

Если Платон ограничивал путь человека к общему образованию предметами лишь философского плана, то Аристотель смотрел на дело шире. Он не придавал центральное значение математическим дисциплинам, но все равно пролагал почти непреодолимую преграду между профессиональным образованием, ведущим к несвободе, и общим образованием, позволяющим обрести свободу и сохранить ее каждым следующим поколением учащихся и воспитанников. Вероятно, в категорию «ненужного», преподаваемого «сверх надобности», отклоняю-

---

<sup>1</sup> Джохадзе И.Д. Homo faber и будущее труда // Логос, 45:6, 2004. С.3. Трудно согласиться с автором статьи в том, что досуг находился между физическим трудом и игрой. Во-первых, игра виделась как отдых профессионалов, трудящихся. Во-вторых, досуг отделялся не только от физического, но и от умственного труда, если последний становился односторонне направленным на какую-то отдельную науку или дисциплину. Об этом говорится у Аристотеля в «Политике», в седьмой и восьмой книгах.

щего от эмпирического, у Аристотеля попали именно те основные для Платона части математических дисциплин, которые тот предлагал для изучения между 20 и 30 годами. Аристотель ближе к Исократу по воззрениям о продолжительности и интенсивности учебы, хотя теоретически и не согласен с ним в его отношении к профессиональной занятости и досугу.<sup>1</sup>

Можно, с известной долей свехгенерализации, сказать, что в аристотелизме соединились платоновская линия и линия софистов в ее «исократовском» варианте, образовав новую, синтетическую концепцию отношения к общему образованию, сути обучения, целям обучения и воспитания, концепцию, отвергавшую, по Платону, место профессионального образования в системе общекультурного обучения, но также исходящую из своеобразного понимания практических ограничений в «мере образованности», свойственного Исократу и софистам, не склонных удлинять сроки обучения.

Старая «сократовская» схема «знание есть добродетель» продолжает работать и у Аристотеля. Проблема теперь — в выборе/определении тех знаний, которые сообщат и дадут искомую добродетель. Превышение познаний уводит от добродетели в профессионализм, несвободу ремесленничества. Критерий отбора один — «полезность для жизни» свободного человека, то есть для воспитания в нем способности наполненно и культурно проводить свой досуг. В этих «полезностях для жизни» Аристотель, в принципе, как мы сказали, был ближе к Исократу, по крайней мере, в кардинальных решениях об общих принципах и основаниях построения учебного плана, но не в решениях о его цели. Однако, Аристотель был достаточно далек от тех, кто

---

<sup>1</sup> Исократ открыто заявляет, что готовит к практической деятельности профессионального рода. Аристотель в теории обучает «к досугу». Однако, мы знаем массу его учеников весьма высоких профессиональных качеств. Правда, они все были «профессионалами умственного труда». Грань между ученым досугом и научным профессионализмом для каждого из них определилась биографически по-разному.

хотели вообще убрать из учебного плана общего образования математические дисциплины из соображений их полной а-этичности (кинники Антисфен, Диоген; Аристипп из Кирены и др.).<sup>1</sup>

Более полезными и необходимыми, чем многие другие «предметы», Аристотель считал диалектику и риторику. Диалектика для него не есть философия, она не наука (*episteme*), но умение, навык (*dunamis*). Ее область — не научное доказательство или аргументирование, но доказательство от вероятности. Предпосылкой в диалектике служит *doxa*, мнение. Потребность в диалектике основывается на двух вещах: во-первых, она есть «школа понимания» вещей и обучения способности к обмену мыслями; и, во-вторых, она помогает в изучении «философских наук (*philosophian epistemas*)».<sup>2</sup> Грамматика как предмет этапа, следующего после начального обучения, напрямую выходявшая на риторику и поэтику, вероятно, ценилась Аристотелем достаточно высоко. По крайней мере, она была родственна поэтике,

---

<sup>1</sup> Проблема связи математики с этикой (и наоборот) активно обсуждалась античной мыслью, но практически полностью сакрализовали математику лишь Средние века, соединив сакральную математику Восточного Средиземноморья со многими элементами античной математики. В этом синтезе основную роль сыграло неоплатоническое начало, несмотря на столь великое преклонение перед Аристотелем, которое питало Средневековье. Парадигма символического отношения к цифрам, их сакрализации заложена уже в Библии. Немало было элементов сакральной арифметики и в античном мире. Сакрализованная математика приобретает в христианстве особенно остро подчеркнутую этичность. Об отношении Аристотеля к математике существует давняя полемика, в которой высказывались самые диаметрально противоположные мнения — от причисления Аристотеля к киникам в полном отрицании необходимости обучения математическим дисциплинам до отождествления его с Платоном в их обожевлении данной группы предметов. См.: Görland A. *Aristoteles und die Mathematik*. Marburg, 1899; Stamer A. *Die egkyklios paideia in dem Urteil der griechischen Philosophenschulen*. Kaiserslautern, 1912; Weinhold H. *Die Astronomie in der antiken Schule*. Muenchen, 1912; Graeser A. [Hrsg.] *Mathematics and metaphysics in Aristotle = Mathematik und Metaphysik bei Aristoteles*. Symposium Aristotelicum; 10. Bern, 1987; Cleary J.J. *Aristotle and mathematics: aporetic method in cosmology and metaphysics*. Leiden, 1995; etc.

<sup>2</sup> Arist. *Top.* I. 2. 101a25.

которую он сам преподавал: обработанная искусная речь являлась, с его точки зрения, одной из основ их обеих.<sup>1</sup> Ф.Кюнерт полагает, что цикл *egkyklios paideia* в том виде, в каком он утвердился позже, впервые систематически прописан и систематизирован в единое целое самим Аристотелем, однако, такое предположение, как нам представляется, требует более развернутых доказательств.<sup>2</sup> Возможно, мы обязаны такой схеме известным и анонимным школьным систематизаторам великих греческих мыслителей, но, возможно также, что и самой повседневности греческих полисов. Однако, необходимо постоянно помнить, что Аристотель не считал правильными какие бы то ни было взаимоотношения профессионального и общего образования. С его точки зрения, последнее обеспечивало обобщенное понимание различных сфер знания и компетентность повседневных суждений. Возможность охватить познаваемое целиком, не вдаваясь в детали, ценилась Аристотелем выше детализированного знания, поскольку всесторонне образованный человек (*to olos perpaideumenos*) может принимать обоснованные решения не только по узкому предмету (как «просто образованный» в своем предмете), но и во всех жизненных ситуациях в целом.<sup>3</sup>

Знакомство Аристотеля с медициной приводило к тому, что иногда у него появлялись размышления о наличии не двух вариантов образования (общеобразованного и научно образованного человека), но трех: всесторонне образованный человек, научно-теоретически образованный человек, научно-практически образованный человек.<sup>4</sup> В любом случае широко образованный

---

<sup>1</sup> Arist. Rhet. III.1, 1403b25. Вокруг «Риторики», которая, по сути, представляет собой конспекты занятий Аристотеля, существовали и другие его сочинения, судя по названиям, прояснявшие и дополнявшие тему «Риторики», но они не сохранились. Дион Хрисостом возводил к Аристотелю начала литературной критики и грамматики (53, 1).

<sup>2</sup> Kühnert F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961. S.126.

<sup>3</sup> Arist. De partit.anim. I.1, 639a1; рус.пер.: О частях животных. М., 1937.

<sup>4</sup> Arist. Polit. III.11, 1282a1. Данное место у Аристотеля представляет



человек, знающий общие принципы и методические основы той или иной дисциплины или сферы знания, может судить об обоснованности мнения партикулярного профессионала, принимать самостоятельные решения по важным вопросам данной области на основе принципиально общего знания, не вдаваясь в детали и не являясь ни специалистом, ни профессионалом, но в отличие от образованного человека софистов все же находясь как бы внутри науки.<sup>1</sup> Широко образованный человек был оду-

---

исключительную сложность, оно весьма многозначно, поскольку автор обращается к непосредственной жизни, к проблематике реального профессионализма. Аристотель берет медицину как пример сферы «знаточеского» знания. Им выделяются три категории людей, которых можно считать принадлежащими к категории «врач»: *demiourgos*, *arkhitektonikos*, *pepaideumenos*. Аристотель заявляет, что подобные люди есть в каждой *techne*. Данные три категории «профессионалов», то есть имеющих отношение к данной профессии, в случае врачебной сферы есть следующие люди: 1) обычный практикующий врач; 2) высокий знаток во врачевании, подбирающийся к вершинам данной науки; 3) получивший медицинские познания как часть общего образования. Представителям последней по перечислению категории, говорит Аристотель, не высказывая своего к этому факту отношения, «мы предоставляем возможность судить о предмете так же как и знатокам», хотя оговаривается, что правильный выбор действительного специалиста могут сделать только «знатоки», не давая над собой перевеса голосам «несведущих». Первые две категории и есть разные профессионалы — практически и теоретически ориентированный. Такой «многоэшелонированный» взгляд на структуру профессии не полностью конгруэнтен у Аристотеля его взглядам на соотношение общего и профессионального образования. В «Никомаховой этике» Аристотель как бы «походя» бросает мысль о том, что есть иерархия профессиональных умений, и одни науки над другими должны главенствовать и управлять (*Eth.Nic. I.1, 1094b23*). Вероятно, иерархия наук, с его точки зрения, должна строиться в связи с иерархией тех целей, которые они преследуют, или тех функций, каковые выполняют. Однако, широко и обще образованный человек, согласно Аристотелю, все же выше любого партикулярно углубленного знатока, поскольку его компетентность охватывает сферы компетентности узких профессионалов, хотя первый, конечно, не может заменить последних исключительно во всех вопросах их партикулярной деятельности. См.: *Arist. De partit.anim. I.1, 639a28*.

<sup>1</sup> Различие между «знающим науку» профессионалом (*epistemon*) и «образованным» человеком (*pepaideumenos*) не прописано Аристотелем четко и подробно, имплицитно скрываясь прежде всего в его понимании

хотворен с помощью науки. Проблемой становится нахождение и соблюдение грани между свободным образованным человеком с *arete* и несвободным профессионалом без *arete*. Гроть между этими двумя типами построения личности необходимо чувствовать, по Аристотелю, не только ученику, но и — прежде всего — наставнику.<sup>1</sup>

Возникает эпистемологическая проблема относительно того, могли ли (и если да, то как) «предметы» общего образования становиться с ходом времени источниками и основой соответствующего профессионального образования параллельно с формированием тех или иных отдельных наук (ученики Аристотеля внесли значительный вклад в профессиональное оформление различных областей научного и научно-практического знания).

---

сущности образованного человека. Последующие комментаторы его сочинений уловили и подчеркнули эту мысль. Среди таких комментаторов прежде всего стоит упомянуть Михаила Эфесского, автора XI — XII вв., составившего комментарий к сочинению «О частях животных», в начале которого Аристотель размышляет о сущности понятия «образованный человек». См.: Michaelis Ephesii in libros De partibus animalium, De animalium motione, De animalium incessu commentaria / consilio et auctor Academiae Litterarum Regiae Borussicae ed. Michael Hayduck. Berolini: Reimer, 1904 (Commentaria in Aristotelem Graeca). Концепт «образованного человека» был все же уже достаточно четко сформулирован Аристотелем. До него, в частности, у софистов, понятие *peraiideumenos*, равно как и *sophia* «мудрость», было достаточно расплывчатым. Образованный человек софистов был еще меньше, чем у Аристотеля, связан с изучением базового содержания разных наук для приобретения компетентности. Компетентность его была прежде всего знанием практики общественной жизни и развитием собственных способностей к осуществлению такой практики.

<sup>1</sup> Поскольку речь идет о критерии проведения такой грани, то можно сказать, что в некоторых дисциплинах и до некоторой степени Аристотель все же признавал пользу и необходимость элементов общего образования как ступени к профессиональному, хотя саму ступень к профессиональному не считал достойной свободного человека. Противоречие профессионализма и общей культуры заключалось в мировоззрении, в иерархии целей жизни, в бюджете времени и в степени свободы воли обобщающегося.

Влияние занятий *egkyklios paideia* по отношению к профессионалу могло осуществляться двойным образом: применением знаний из конкретного искусства в последующем специальном изучении его или близких ему; развитием ума и способностей учиться независимо от изучаемого предмета или овладеваемых навыков. *Egkyklios paideia* находились и в начале обретения высокой культуры, и в начале обретения невысокой профессии. Для Платона путем к высокой духовной культуре было изучение математики. Развивая личность, не только формальное мышление, но и духовное, математика поднимала ее в царство идей.<sup>1</sup> Математика и диалектика у Исократа не имеют целью привести к вершинам знания, их цель в качестве «гимнасия для психе» обучить и заострить ум, чтобы он мог усваивать и присваивать другие познания.<sup>2</sup> Аристотель же сформировал понятие «образованный человек» (*perapadeumenos*), соединяющее в себе формальную и содержательную стороны обучения. Такой персонаж имел способность выносить/принимать решения, поскольку в нем счастливым образом соединялись развитие ума и знание существа дела в разных областях практики.

Во всех трех системах формальное развитие духовного интеллекта рассматривается как существенная цель дальнейшего, более высокого образования, но везде — по-разному. Исократ определял основную роль математики и диалектики именно в «школении ума, рассудка». Платон же это «школение» видел не завершением обучения, но ступенью к более высокому этапу, следующей частью пути по направлению к постижению истинно сущего, в царство идей. У Аристотеля же передача знаний и школение ума, обязательно осуществляемые с соблюдением меры, служат достижению человеком уверенной способности к суждению о чем-либо.<sup>3</sup> В дальнейшем стоики элиминируют

---

<sup>1</sup> Plato. Resp. VII. 524e, 526b, 527e; Leg. V. 747b.

<sup>2</sup> Isocr. 15, 264–266.

<sup>3</sup> Платоническая традиция, отразившаяся в диалоге «Собеседники»

значение общего образования с точки зрения его содержания, оставив за *egkyklios paideia* только значение формализующих интеллектуальные способности занятий, поскольку философ воспитывает главное — *arete*, общеобразовательные же науки даже на среднем уровне образования — лишь гимнастика для интеллекта (*gymnasia tes psyches*).<sup>1</sup> Это *praeparare ingenium (animum)*<sup>2</sup> было у стоиков чем-то вроде духовной тренировки, гимнастики ума, не влияющей ни на воспитание характера, ни на моральность человека и могущей даже представлять определенного рода опасность.<sup>3</sup>

(*Anterastai*; другой вариант названия — «Любовники» *Erastai*), подтверждала, что философ относится платониками, скорее, к людям «общего образования» (в тексте диалога использован аристотелевский термин), а не к профессионалам (о тексте см.: Werner W. De *Anterastis dialogo Pseudoplatonico*. Darmstadtiae, 1912). Философия, общее противопоставляется практике, частичному. Общемировоззренческое ученичество философа, вероятно, сближается с общемировоззренческим ученичеством «образованного человека» Аристотеля. Для Посидония, продолжателя традиции платонизма, «науки, достойные свободных» людей (*technai eleutherioi*), по большей мере пересекались с общими занятиями среднего уровня образования (*technai paideioi*), но у него они — материал в руке философа, ищущего причины вещей. Об этом см. «Письма к Луцилию» Сенеки, хотя текстуально там деятельность философа показана предшествующей деятельности геометра и математика вообще: «*sapiens causas naturalium et quaeri et novit, quorum numeros mensurasque geometres persequitur et subputat*» (88, 26). Профессионалы иных дисциплин идут вслед за философом в познании мира и приспособлении его к человеку.

<sup>1</sup> Занятия *egkyklia mathemata* полезны, но не необходимы. «Детские науки» не способствуют «арете», но могут быть к ней дорогой. Ремесло, профессия практически не могут быть дорогами к «арете». Таким образом, ни свободные искусства, ни практические ремесла не входят в стоический круг целей образования и деятельности, имеющий своей целью *virtus*. Размышления о том, что свободные искусства могут быть в лучшем случае лишь предпосылками к вступлению в этот круг, мы встречаем уже в самом начале и на всем протяжении знаменитого «письма 88» Сенеки.

<sup>2</sup> Понятие, заимствованное у Исократ, но наполненное уже несколько иным содержанием.

<sup>3</sup> «Лишь одно делает душу совершенной: незбылемое знание добра и зла, которое доступно только философии, — ведь никакая другая наука добра и зла не исследует. Переберем по одной добродетели. Храбрость ...

Противопоставляя своего философа философу Платона, Сенека говорит о ненужности для философа по существу никаких свободных искусств.<sup>1</sup> *Preparare animum*, таким образом,

Верность ... Воздержность... Человеколюбие ... Неужели свободные искусства учат нас таким нравам? Нет, — так же как и простоте, скромности и умеренности; так же как довольству малым и бережливости; так же как милосердию... (*una re consummatur animus, scientia bonorum ac malorum immutabili, quae soli philosophiae conpetit: nihil autem ulla alia ars de bonis ac malis quaerit. singulas lubet circumire virtutes: fortitudo... fides... temperantia... humanitas... numquid liberalia studia hos mores praecipiant? non magis quam simplicitatem, quam modestiam ac moderationem, non magis quam frugalitatem ac parsimoniam, non magis quam clementiam...*)» (Sen.Ep.88, 28–30). Чуть далее в том же письме Сенека показывает возможные отрицательные результаты изучения «детских свободных наук»: «погоня за свободными искусствами и науками делает людей докучными, болтливыми, назойливыми и самодовольными; заучив лишнее, они из-за этого неспособны выучить необходимое (*quid? quod ista liberalium artium consecratio molestos, verbosos, intempestivos, sibi placentes facit et ideo non discitis necessaria, quia supervacua didicerunt*)» (Там же, 37). Проблематика «лишнего» грозила и общему образованию, и профессиональной подготовке. Позиция Сенеки в целом была довольно противоречива, о положительном влиянии изучения свободных искусств он пишет в других сочинениях: например, об утешении и помощи, которые они оказывают в душевных и телесных болях (Ad Helv.17, 3–5; Ad Polyb. 2, 5). Здесь налицо этическое воспитание людей свободными искусствами, что противоречит тезису 88-го письма к Луцилию.

<sup>1</sup> Sen.Ep.88, 1–17. Для Сенеки тема отношения *egkyklios paideia* к воспитанию *virtus*, чему посвящена первая часть письма 88, несколько отделена от темы отношения *technai eleutherioi* к деятельности «мудреца» (*sapiens*), чему посвящена «посидониева» часть письма, где допускается помощь философу со стороны других наук, причем только от профессионалов, изучающих физическую природу, и при условии, что они не претендуют на статус философов (§ 24–28). Продолжатель стоиков Филон учел данное противоречие, допустив не только полезность, но и необходимость *egkyklia paideia*, которые, с его точки зрения, не только развивают формальные интеллектуальные способности и «заостряют дух», но и передают различные знания и навыки (De gigantibus 60 /II 53; De congressu eruditionis gratia 18 /III 75: «полезно познакомиться с этими [грамматика, музыка, геометрия, риторика, диалектика] и близкими науками и заранее поупражняться в них. Ибо, может быть, — и так уже случалось не раз — мы познаем царственные добродетели через их служанок, (19) Разве не видишь, что и тело наше поначалу, во младенчестве, питается неразнообразной молочной пищей, а уже потом переходит к пище твердой и

есть известного рода лишь формальное образование ума (познающего интеллекта) с помощью формального же обучения у этих «наук», по-видимому, прежде всего математических.<sup>1</sup> Нео-

---

богатой. И вот, пойми, что точно так же и для души приготовлена детская пища — круг общих наук и рассмотрение каждой из них по очередности, а истинным мужам — более совершенная и подходящая для них, и это суть добродетели»; в 23–24 / III 77, символизируя ученика и изучаемое через образы Авраама, его жены и наложницы, он говорит: «вполне понятно, что у ревностно стремившегося к науке и знанию, именем Авраам, оказывается женой добродетель, Сарра, а наложницей — Агарь, весь круг предварительного обучения (*panu gar anagkaia e ton propaideumatōn ktēsis*). (24) Всякий, кому разум дается в учении, пожалуй, не отвергнет Агари, ибо приобретение предварительных знаний весьма необходимо». Интеллектуальное, умственно-духовное рассмотрение вещей посредством обычного круга «детских наук» *egkyklios paideia* направляет, по мысли Филона, на путь понимания необходимости приобретения таких добродетелей как самообладание и стойкость, на путь морального усовершенствования в целом, становясь — совсем по платоновски — своего рода философским снаряжением (*Quis rerum divinarum heres sit* 274 / III 62). Филон описывает, как он сам на пути к законной жене-философии сходил по очереди с ее служанками — грамматикой, геометрией и музыкой, но все, что родил от них, не скрыл, но принес (привел) к законной супруге. В том же сочинении он осуждает тех, кто увлекаются красотами служанок и так и старятся «одни за чтением поэтов, другие — за черчением линий, третьи — за соединением модуляций, а иные — за множеством иных занятий, и не смогли они возвыситься до законной жены» (*De congr.* 74–76 / III 86f.). Однако, по Филону данные науки могут не только увлечь, но и воспитать. Он сам увлекался ими на время, и учили они его помимо многознания «пренебрежению пустыми помыслами», стройным гармоническим ритмам, пониманию равенства, подобия и любви к правдивости, учили разумности и избавляли от заблуждений (там же, 15.18 / III 75). Философия для Филона была этикой в отличие от перепатетиков и Посидония, для которых философия была наукой. Однако, он все же приближался к ним тем, что допускал положительное воздействие содержания общего образования (*polimatheia*), а не только обучение познавательной способности (*nousis*), как в Академии и у стоиков. В *De somniis* он говорит о любителе мудрости, чье образование складывалось из круга обычных наук (*polimatheia*), философии (откуда он брал то, что не могли ему дать первые) и всего другого, что дает многообразие жизни (I 205 / III 249).

<sup>1</sup> Отсутствие необходимости изучать математические науки для морального воспитания, вероятно, отмечено у Кебета в «Картинах (Таблицах)» (33, 5ff.), но плохая сохранность данного фрагмента текста позволяет делать самые разные, даже противоположные предположения. См.: Kühnert

платоники же, как и неопифагорейцы, наоборот, придали еще больше значимости основательному изучению математических дисциплин. Августин продолжил неоплатоническую линию придания свободным искусствам особой значимости. Для него особенно важны математические дисциплины и диалектика («О порядке»), хотя в сочинении «О христианской науке» он уделит очень большое внимание риторике. Согласно Августину, *artes liberales* ведут человека от мира смыслов к познанию трансцендентного, убеждая ученика в божественности мирового порядка и бессмертии души, и, соответственно, в существовании Бога; формальное становится путем к духовному, к мудрости.<sup>1</sup> Особенно большое внимание роли математических дисциплин в общем воспитании человека уделит Боэций, поскольку, с его точки зрения, они открывают духовные глаза человека, учат его через философствование распознаванию правды.<sup>2</sup> Развитие античной педагогической мысли сделало, таким образом, полный круг, опять уйдя от слияния общего и профессионального образования, но теперь признав (вероятно, под влиянием христианства) возможность их соединения в одном и том же человеке.

## **РИМСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ О ФЕНОМЕНАХ УЧИТЕЛЬСТВА И УЧЕНИЧЕСТВА**

Среди текстов Цицерона особое место занимает трактат «Об обязанностях» (*De officiis* libri III), написанный им в октябре — декабре 44 г. до н.э.<sup>3</sup> Сочинение было создано в период, когда

---

F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961. S.133.

<sup>1</sup> Augustinus. De ordine I. 24; II. 43f.; *Retractationes* I. 3, 1; 5, 6.

<sup>2</sup> Boethius. *Inst. Arithm.* 9f.

<sup>3</sup> Иногда называют более широкую хронологию работы над текстом — вплоть до осени 43 г.до н.э. (см.: С.Л.Утченко. Трактат Цицерона «Об обязанностях» и образ идеального гражданина // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. М., 1974. С.159). Традиционный вариант перевода названия не охватывает всей многозначности термина. В нее входят, например, «любезность, услужливость, внимательность». Ссылки на



Цицерон-политик был в который раз удален с государственных постов во время возвышения Цезаря, его убийства и борьбы с притязаниями Марка Антония на освободившееся место. Период вынужденного «досуга» Цицерона-политика оказался плодотворным для Цицерона-автора. Размышления над «разумом детей», проявленным республиканцами, убившими Гая Юлия Цезаря как грядущего диктатора, но не сумевшими победить зароненные Цезарем в римское общество монархические идеи, приводят Цицерона к работе над текстом, обращенным в качестве назидания к собственному сыну Марку, которому в 44 г. шел 21-й год.

Подобно Катону Старшему, Цицерон воспитывал и обучал Марка под своим неусыпным надзором. Четырнадцати-пятнадцатилетнего отрока он брал с собой для того, чтобы мальчик обучался наблюдая исполнение отцом должности проконсула в Киликии. Сын Цицерона начал жизнь взрослого человека в 16 лет, командуя отрядом конницы в армии Помпея во время гражданской войны 49–48 гг. Прощенный Цезарем после поражения армии Помпея, Марк занял должность эдила в Арпике (46 г.до н.э.). Цицерон-отец упорно хотел дать сыну философское образование, хотя тот, по-видимому, не очень был склонен продолжать дело отца. Тем не менее отец отправил Марка в 45 г. обучаться философии и риторике в Афинах. Тому и другому двадцатилетний юноша учился без энтузиазма, нередко предпочитая занятиям развлечения молодости. В 42–39 гг. Марк-младший вновь в числе солдат, сражается на фронтах новой гражданской войны, и снова в рядах тех, кто проиграет, на этот раз Октавиану Августу. Прощенный принцепсом, сын Цицерона сделает отличную политическую карьеру, занимая в 30–28 гг. должности римского консула (30 г.) и проконсула провинции Азия (29–28 гг.). Трудно сказать, насколько помог сыну трактат

---

трактат даны в тексте.



его отца «Об обязанностях», но благодаря ему он был написан и стал интересным памятником педагогической темы наставлений отцом сына, одним из популярных в древности сочинений подобного жанра. Окончание работы над трактатом совпало с возвращением Цицерона в большую политику.

Вопросы социальной этики и просоциального наставления в системе «учитель-ученик» легли в основу идейного содержания трактата. Начинается трактат обращением отца к сыну, обучающемуся на момент создания текста вдали от родного дома, в Афинах, у перипатетика Кратиппа. Цицерон обращает внимание сына на то обстоятельство, что родитель сам интересовался как греческой философией, так и латинской риторикой, желая гармонично соединить обе дисциплины «в уравновешенном и умеренном роде речи» (1.1.3). Автор порицает одностороннее увлечение философией либо красноречием, но подчеркивает необходимость изучения обеих дисциплин, причем у индивидуальных учителей. Учителя-философы выступают наставниками и в сфере обязанностей, поскольку этика, входившая в курс философии, воспринималась древнеримской культурой как практическая дисциплина. Преподавание обязанностей, идей «долга-служения» составляет, по Цицерону, основу обучения и воспитания в любой сфере жизни: в государственных и судебных, частных и домашних делах, при заключении различного рода договоров и т.п. (1.2.4). Цицерон показывает, что такое преподавание, базовое для всего общества, возможно именно в ситуации индивидуального наставничества, обеспечиваемой античной системой обучения пришлых учеников у различных наставников-философов, придерживающихся и продолжающих идеи того или иного философского кружка/направления. Педагогика, как обучение высшему благу, по-настоящему возможна, согласно выдающемуся римлянину, лишь при обучении молодежи в контексте идей практической философии о необходимости исполнения общественных обязанностей

как рода доблести. Старая римская идея служения государству (и политического воспитания) приобретает детализацию в условиях обострения внутривнутриполитической жизни и близкого краха республиканского педагогического идеала. Стоики, академики и перипатетики названы Марком Туллем в качестве наилучших учителей.<sup>1</sup> Цицерон заявляет, что в теме об обязанностях он склонен держаться стоических теорий. Важным для автора трактата пунктом выступает срединное положение педагогики обязанностей между научением сути высшего блага и руководством по повседневному образу жизни. Чтобы быть счастливым, человеку необходимо не только исполнение «неизбежных занятий и забот», но и возможность «видеть, слышать, изучать... познавать» сокровенное и изумительное. Истинность, простота и искренность такого самообучения соседствует со стремлением к власти и главенству.

Одно из самых допустимых «главенств» — учителя над учеником: «Человек, хорошо одаренный от природы (*animus bene informatus a natura*), соглашается повиноваться только (лишь) человеку либо наставляющему, либо обучающему его, либо справедливо и законно повелевающему им для общей пользы (*nisi praecipienti aut docenti aut utilitatis causa iuste et legitime imperanti*)» (1.4.13). Стремление обучаться тождественно изучению и познанию истины. Ошибка, заблуждение, незнание, самообман — дурны и позорны. Вина за ошибки лежит на ученике. Именно он принимает непознанное за познанное, а в отсутствии принудительной школьной программированности образования прилагает слишком много трудов для познания «темных и трудных» и в то же время «ненужных предметов» (1.6.19). Превыше теоретических дисциплин стоит для Цицерона обучение практике, а выше последнего — сама практика. После окончания первоначального обучения «противно долгу»

---

<sup>1</sup> Академикам и стоикам Цицерон посвятил специальные трактаты «Учение академиков» и «Парадоксы стоиков» (рус.изд. 2004 и 2000).

отвлекаться от нее ради изучения наук — в том числе таких как право, диалектика, астрология. Лишь вынужденный перерыв в социальной активности служит Цицерону оправданием продолжения индивидом обучения у того или иного профессионала. Согласно Цицерону, разделявшему в этом традиционный подход старинной римской этики, умственное познание, обучение у учителя ниже практической занятости в общей иерархии всех видов деятельности человека. «Нормативная биография» в классическом республиканском Риме, вероятно, диктовала доминанту обучения жизнью по сравнению с жизнью в обучении.

Обязанностью вынужденного досуга являлось проведение его с пользой: в учении, в обучении разным наукам, в их изучении. Такое использование досуга только приветствуется, оно нравственно-прекрасно. Однако, «время досуга» ниже «времени дел». Античный Рим не воспекает так сильно свободный от дел ученый досуг («схолэ»), как Греция рубежа классики и эллинизма. Философы, покидающие дела ради научения, умственного познания, отвергаются Цицероном. Уход от общественной жизни, от приложения стараний, труда, способностей к «собственным делам» есть такое же допущение несправедливости, как и неучастие философов в государственных делах (1.9.28–29). Этатистская ориентация римского воспитания в эпоху Цицерона еще ярко видна.<sup>1</sup> «Обязанность» (*officium*) трактата «Об обязанностях» — это, прежде всего, обязанность перед общиной римских сограждан (*civitas*), осуществление должного, готовность к услуге государству (=согражданам), то есть собственно *должность*. Однако в список «обязательного поведения» воспитанного гражданина Цицерон включает много такого, что мы сейчас отнесли бы к частной, индивидуальной, а не к

---

<sup>1</sup> Ср.: Батлук О.В. Цицерон и философия образования в древнем Риме // Вопросы философии, 2000. — № 2. — С.115–140; Он же. Философия образования Сенеки: кризис цicerоновского идеала // Вопросы философии. — 2001. № 1. С.143–160.

общественной сфере. Например, доброжелательность номинируется как обязанность и классифицируется социально рекомендуемой нормой (1.15.47). Полисный тип устройства римского государства, из которого исходил прекрасно знавший труды греческих теоретиков римский автор, диктовал рассмотрение личностных связей между людьми как основу социума. Учительская деятельность профессионалов, по Цицерону, входит в число общественно необходимых наряду с другими. Наставление и обучение есть основа «взаимного общения, обсуждения и принятия решений», в конечном счете, — т.н. «естественного общества». Интерсубъектное обучение есть, по сути, вручение другому лампы, зажженной от своей (1.16.51). Опираясь на тексты трагика Квинта Энния (239–169 гг. до н.э.), Цицерон онтологизирует индивидуальное учительство, представляя его основой мира: «Энний учит достаточно ясно, что все то, что мы можем предоставить другим людям без ущерба для себя [знаменитый образ неубывающего учительского запаса: сколько ни отдавай ученикам, остается, по крайней мере, столько же — ВБ], надо отдать даже неизвестному нам человеку... позволять другому брать огонь от твоего огня; давать раздумывающему честный совет... Все это полезно получающему, дающему не в тягость» (1.16.51–52).

К середине первой из трех книг трактата Цицерон входит в роль учителя по отношению к сыну. В тексте появляются цепочки наставлений, опирающиеся на ту или иную базовую идею, например, относительно презрения к деньгам, свободы от треволнений (душевного спокойствия и равновесия) и т.д. Многочисленные наставления отца-учителя разноцветными нитями сплетаются в многомерные «поведенческие одежды» для его сына-ученика и для других читателей, которые захотят мысленно занять место Марка младшего, став учениками прославленного наставника и видного государственного деятеля, вовлеченного в жесткую политическую борьбу. Учитель пере-

межает пожелания с банальными предупреждениями. Но для незнакомых с «полем профессиональной битвы» учеников его уроки, несомненно, обстоятельны и полны, в том числе именно тем, что обращают внимание на непереносное исполнение правил и «мелочей», кажущихся само собой разумеющимися. Цельность и комплексность урока выступает важной чертой поучений Цицерона. Приведем небольшой пример: «Находятся люди, — замечает Марк Туллий, — которые при трудностях не остаются верны себе; они непримиримо презирают наслаждения, но в страдании проявляют слабость; они пренебрегают славой, но оказываются сломленными бесчестьем; в последнем случае они недостаточно стойки. Но те, кого природа наделила способностями к деятельности, должны, отбросив всякую медлительность, занимать магистратуры и вершить делами государства... тот, кто приступает к тому или иному делу, должен помнить, что ему надо взвесить не только, сколь оно прекрасно в нравственном отношении, но и способен ли сам он совершить его; тут он должен взвесить все, дабы и необдуманно не отчаиваться в успехе, и не проявить непомерной самоуверенности ввиду своего честолюбия. Во всех делах, прежде чем к ним приступить, нужна тщательная подготовка» (1.21.71–73).

Метод Цицерона-учителя в данном трактате — дать максимально систематизированное назидание о построении правильных поведенческих стратегий: «размышляя, предвидеть будущее, заблаговременно определять, что может случиться хорошего и дурного и что понадобится делать, когда что-нибудь произойдет...» (1.23.81). Вероятно, и без предупреждения Цицерона о важности тщательной подготовки к любому делу аудитория могла бы учесть это обстоятельство, но авторитет учителя придает такому назиданию чуть ли не полубожественный статус, возможный, по-видимому, преимущественно в условиях господства в обучении и воспитании индивидуального, а не школьного (группового, массового) учителя. Послед-

ний выступал, скорее, в роли преподавателя, «натаскивателя» (instructor) в конкретных умениях и навыках (грамотность, стиль, красноречие и т.д.). Важно учитывать, что «натаскиватель», конечно, встречался в Древнем Риме и в условиях более или менее индивидуального обучения. В этом случае он часто не пользовался авторитетом, но опирался лишь на силу принуждения. Знаменитый рельеф римского времени из Неймагена (Мозель, II–III вв. н.э.) демонстрирует, насколько неприятно учителю (бывшему кулачному бойцу) обучать, а трем ученикам — обучаться у него навыкам чтения и письма. Другая сфера



применения труда жесткого учителя состоит в укрощении им «распушенных» и «самонадеянных». Задевая самолюбие, он тем не менее, указывает Цицерон, не должен оскорблять учеников и унижать их неуважением. Неуважение и оскорбление со стороны учителя приводят в итоге к отсутствию со стороны ученика стремления к исправлению. Римская школа сталкивалась с острой нехваткой именно такого качества в учениках, на что обращали внимание многие античные писатели, особенно периода Империи, — вплоть до Августина («Confessiones»), его младших современников и ближайших потомков. В этом плане слова Туллия о справедливости и уважении весьма показательны при реконструкции его отношения к воспитанию и обучению. Можно предполагать, что главным и основным способом обучения он считал индивидуальное интерсубъектное обуче-

ние, то есть ученичество/учительство, а не школу как способ обучения многих одним наставником.

В конце второй части трактата Цицерон прямо говорит о том, что есть вещи необходимые для познания и поведения, которым молодой человек должен обучиться вне и без помощи школы. Цицерон выстраивает в этом месте концепцию тройного обучения через книгу, школу и внешкольного профессионала-практика. Речь идет о сфере деятельности, связанной с возникновением, приобретением, сохранением и преумножением имущества. Цицерон по поводу познаний в обращении с имуществом пишет: «Все это подробнее рассмотрел Ксенофонт, ученик Сократа, в своей книге под названием «Домострой (Oeconomicus)», которую я приблизительно в твоём возрасте [сыну Цицерона, к которому обращается автор, во время написания трактата шел 21-й год ВВ] перевел с греческого языка на латинский. Но обо всем этом — о зарабатывании денег, о помещении их, как и об их использовании [*de genere, de quaerenda, de collocanda pecunia, (vellem etiam de utenda)*], кое-кто из честнейших людей, сидящих под сводом Януса [меняла, располагавшиеся неподалеку от посвященного двуликому богу прохода на римский форум ВВ], рассуждает лучше, чем любой философ в любой школе (*ab ullis philosophis ulla in schola disputatur*). Все это, однако, надо знать...» (II, XXIV, 87). Школа, согласно Цицерону, в данном случае явно не учит жизни.

Высокий статус назидания Цицерон в своей системе все же сохранил, несмотря на то, что еще примерно двумя годами раньше выступал против придания эпикурейцами божественного авторитета учителю. Цицерону тогда не нравилось, что «по молодости лет» учеников увлекает первая попавшаяся им школа, преподающий в которой философ предпринимает все возможное, чтобы удержать их в ней, ограничивая тем самым кругозор, столь необходимый ученикам на этом, уже практически самом высоком уровне образования. «Подчинение авторитету одного

человека», типологически близкое общей парадигме ученичества, мыслителю республиканского Рима однако становится узко. Вероятно, немалое воздействие на такую «секуляризацию» учительства оказывала многочисленность в Риме разных наставников в одной профессии (хорошо известна сфера философии, где было особенно много *dissentiones sapientium*, «разногласий среди мудрецов», собиравших вокруг себя «слушателей», греч. *akroatai*, «тех, кто внимают/слушают», лат. *qui audirent*). Неопределенность авторитетности их противоречащих друг другу высказываний и подходов ставила в тупик желавших боготворить учителя. Однако, как мы видим в *De officiis*, авторитет верного назидания, потесненный было компаративной диалектикой, принципиально сохранен Цицероном. Вне обращения к сыну и в контексте философской полемики Цицерон мог иногда в сердцах воскликнуть: «пусть, наконец, мне будет позволено поразмыслить над тем, какому положению следовать». В условиях многоголосицы разных направлений в обучении наставники стремились утвердить высший авторитет своих концепций и систем, но взгляд со стороны неизбежно снижал степень уважения к их словам, поскольку античная логика требовала, что «не может существовать более одной истины», *cum plus uno verum esse non possit* (Cic. *Academica*, II/*Luc.*, XLVIII, 147, 16).<sup>1</sup>

Другая сторона процесса представлена цицероновым «Гортенziem», сохранившиеся фрагменты которого позволяют делать вывод о том, что в этом диалоге четыре человека отстаивают приоритет одного из четырех разных видов занятий — поэзии, истории, риторики, философии. Они борются за увлеченность и бюджет времени свободного римского гражданина. Наличие многочисленных учителей, придерживавшихся разных концепций, стало ощущаться особенно остро во време-

---

<sup>1</sup> См.: Марк Туллий Цицерон. Учение академиков. Пер. Н.А. Федорова, комм. М.М. Сокольской. М., 2004. С. 88–89, 140–141, 194–195, 206–207, 262, 290 и др.



на христианского Рима, поскольку, с одной стороны, появилась идея онтологической доминанты одной истинной философии, а с другой, — развилась и стала играть значительную роль институализированная школьная сеть. В раннем диалоге Августина *Contra academicos* (386 г.) говорится о большой вероятности встретить «лукавого, лживого, обманывающего (*fallax*)» учителя; поэтому с учителями нужно быть «бдительным», «осторожным учеником (*discipulus cautus*)» (II, V, 12)<sup>1</sup>.

Однако, тем не менее, согласно Цицерону-отцу, обучение все же нужно, причем не только у ратора, но и у философа — прежде всего, ради практической части философии, то есть этики: «Но если философия в целом, мой дорогой Цицерон [сын], плодотворна и плодотворна, и нет ни одного ее раздела, который не был бы обработан и был бы заброшен, то наибольший урожай и наибольшее изобилие сулит нам ее раздел об обязанностях, из которого вытекают наставления, касающиеся стойкости и нравственной красоты в жизни» (III, II, 5). Как ответ на вызовы времени Цицерон вводит понятие двойного наставничества, когда одному и тому же поучают «с разных сторон». В этом случае один ученик оказывается между несколькими учителями одновременно. Обычно в древнем Риме эпохи Цицерона в случае домашнего обучения несколько учителей сменяли друг друга последовательно, все вместе составляя в некотором роде растянутую по времени и пространству «школу» с группой учителей и одним учеником. Но Цицерон допускает и одновременное преподавание одного предмета несколькими наставниками: «Поэтому, хотя я и уверен в том, что ты изо дня в день слышишь и узнаешь все это от нашего друга Кратиппа, первого из философов нашего времени, я все-таки нахожу полезным, чтобы твои уши наполнялись такими речами с разных сторон и чтобы они, если это возможно, не слышали ничего другого» (III, II, 5). Под-

---

<sup>1</sup> В этом же сочинении Августин пишет, что споры и разногласия разных философских школ играли против них же (III, X, 23).

черкнем, что Цицерон допускает одновременное разноголосие индивидуальных мнений стоящих (конечно, не в буквальном смысле) как бы по обе стороны ученика наставников и определяет пределы компромисса, который может допустить ученик, примеряя на себя их не во всем сходные точки зрения (III, VII, 33). Триумф ученика в дальнейшей взрослой жизни становится наградой наставнику. Сын Цицерона обучался у Кратиппа в Афинах, и потому «так как ты поехал туда как бы для покупки высоких знаний, то твое возвращение ни с чем было бы величайшим позором для тебя и бесчестьем и для этого города, и для твоего наставника» (III, II, 6). Показатель образованности — греческие логико-философско-риторические умения и приверженность каноническому перечню обязанностей римского гражданина.<sup>1</sup>

Вслед за стоиками Цицерон вводит в свой текст образ обучающегося человека, от собственных усилий и качеств которого зависит усвоение им «средних» и «прямых (совершенных)» обязанностей. Усвоение средних обязанностей подвластно обычному человеку с помощью *discentia* («учения, науки»), то есть если он идет *discere* («учиться») к какому-то индивидуальному учителю. Постигание более высоких «совершенных/прямых» обязанностей оказывается возможным лишь для достигшего мудрости. Цицерон не считает нужным в данном трактате детализировать путь к обретению мудрости, лишь говорит, что многих по ошибке принимают за мудрых в то время как они

---

<sup>1</sup> Отметим, что в античной цивилизации как таковой основой общего образования для свободного гражданина являлось риторическое образование. Философия существовала посредством, через и в рамках красноречия. Недостаточно образованную молодежь могли назвать «теми, что не умеет говорить» (*iis, qui loqui nescient*; Augustini Contra academicos, II, XIII, 29). Умение «хорошо сказать» выступало главным критерием образованности среди политиков, гражданских чинов и лиц свободных профессий. Кризис античной культуры будет связан, в частности, с ощущением «пустоты речей», наличия чего-то более высокого, нежели правила грамматики и литературного стиля.

такowymi не являются (III, III, 14).

Для Цицерона вообще очень важна стезя самовоспитания; в этом случае человека ведет его собственная природа, *natura doceat* (III, XXV, 96; I, XXVIII, 98). Причем, одной стороной души она его учит (*docet*), но другой увлекает (*rapit*), воспитывая тем самым человеческие устремления (*appetitus*), открывая дорогу опрометчивости необразованного человека (I, XXVIII, 101). Такое понимание римлянами особенностей человеческой природы приводило их к тому, что они «не предоставляли детям полной свободы в их играх, но лишь такую, которая соответствовала бы (не была бы чужда) нравственно-прекрасным поступкам/поведению (*pueris non omnem ludendi licentiam damus, sed eam, quae ab honestatis actionibus non sit aliena*)» (I, XXIX, 103). Дети римских граждан должны выбирать для совершенствования философию, либо гражданское право, либо красноречие (I, XXXII, 115). Это модель традиционного космоса образованного римлянина эпохи Республики.

## ГЛАВА ПЯТАЯ

### СЛУШАТЬ И СЛЫШАТЬ: УЧЕНИК ФИЛОСОФА В АНТИЧНОМ БИОГРАФИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В античной культуре биографические факты о том или ином мыслителе-учителе проявляли и наглядно «формулировали-в-демонстрации» его положения теоретического, философского уровня. Книга Диогена Лаэртского «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» является такой «энциклопедией биографий», показывающей объем сведений, собранный ее автором о мыслителях древности.<sup>1</sup> Речь идет о весьма объемистом сочинении первой половины III в.н.э., в котором жизнь и взгляды философов различных направлений (школ) древнегреческой мысли излагаются, на внешний взгляд, в виде пестрой мозаики из биографических анекдотов о каждом, из его высказываний и списка относящихся к нему сочинений (реальных или приписываемых). Неясно ни авторство данного позднеантичного «энциклопедического справочника» (мы даже не знаем, как правильнее называть его – Диоген Лаэртский или Лаэртий Диоген), ни его заглавие (есть масса вариантов, выше указан принятый в российской науке), ни место создания, ни точное время возникновения (хронология устанавливается на основе упоминаемых и неупоминаемых в тексте позднеантичных философов). Но в любом случае сочинение представляет собой

---

<sup>1</sup> Diogenis Laertii Vitae philosophorum edidit Miroslav Marcovich. Stuttgart-Lipsia: Teubner, 1999-2002. Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, vol. 1: Books I—X; vol. 2: Excerpta Byzantina; v. 3: Indices by Hans Gärtner; Lives of Eminent Philosophers. 2 vols. Tr. by R.D. Hicks. Harvard University Press, Loeb Classical Library, 1925; Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Пер. М.Л.Гаспарова, вст.ст.А.Ф.Лосева. М.: Мысль, 1979. Далее в тексте в круглых скобках указываются номера книг римской цифрой и номера строк арабской, ссылка опирается на русский перевод текста с уточнениями по оригинальному тексту и переводами на другие языки. Приводимые древнегреческие слова обычно сначала даются в примененной Диогеном форме, затем в словарной.

важнейшую сокровищницу сведений об античных любомудрах. Исследователи обычно считают, что причудливость и пестрота стиля Диогена требует от читателя преодоления, ибо является внешней к сущностному изложению сведений о героях книги, их взглядах и теориях, то есть некоторым, скажем, «милым недостатком» стиля автора, с которым уже невозможно ничего поделать, кроме того, как так или иначе его обходить. Однако, представляется, что Диоген (если его звали именно так) хорошо знал, что он делал, и делал это вполне осознанно и целенаправленно – для себя и для своей аудитории. Его методологическое основание, на наш взгляд, выглядит следующим образом: поступок определяет и проясняет философию, а не наоборот. Известно, что философия, как и ее цель – мудрость, в античной, прежде всего древнегреческой и эллинистической цивилизациях, – это прежде всего образ жизни, а не увлеченность теоретическими построениями.<sup>1</sup> Поэтому «анекдотообразный» биографизм повествования – это ключевой прием для «Жизнеописаний философов». Он позволил Диогену поставить массу важнейших для него вопросов, в том числе, например, о преемственности преподавания философии, об имевшихся и возможных путях для учителей и учеников в этой сфере человеческой жизни, о практике – обычно – индивидуального ученичества и ее осмыслении. Сочинение насыщено реконструированными припоминаниями о том, кто чьим учеником/учителем являлся, кто кому, где и как преподавал, кто кого, где и как слушал, и что из всего этого получалось.

Темы учительства и ученичества для Диогена – одни из самых центральных. Они подчас определяют структуру целых разделов его труда, да и все сочинение вообще. Диоген постоянно озабочен необходимостью указать, кто чей был ученик и/или учитель, какова была последовательность и преемственность

---

<sup>1</sup> См.: Адо П. Что такое античная философия? М.: Изд-во гуманитарн. лит-ры, 1999.

философов того или иного направления. Стать профессионалом без учителя, по его мнению, нонсенс и огромная редкость. Такие случаи часты в начале становления древнегреческой философии, когда у первых греческих мыслителей не было учителей и они учились сами<sup>1</sup>; затем подобная коллизия «отсутствия наставника» отмечается как очень редкое и экстраординарное явление. У человека должен быть учитель, и каждый человек должен быть учеником у кого-либо. Такова позиция Диогена. Конечно, она относится прежде всего к среде философов и мы не можем со всею определенностью сказать, что для автора это было общее воззрение, хотя некоторые упоминания обучения музыке и ряду других, не философских вещей позволяет предполагать своего рода «пандидаскализм» Диогена, руководствовавшегося принципом: скажи мне, кто твой учитель, и я смогу предположить, кто ты, каков ты и чего стоишь.

Полномасштабное и целостное рассмотрение диады «учитель-ученик» у Диогена – задача будущего. Мы остановимся в данной работе лишь на одном аспекте этой обширной темы. Рассмотрим ту модель «пути ученика философа», которую выработал и предъявил аудитории Диоген, пока трудился над своей биографической компиляцией. Из нескольких сотен упоминаний в его сочинении об отношениях ученичества примерно в 25 «биографических случаях» Диоген раскрывает биографию того или иного ученика в динамике, показывая изменения, происходившие с ним на протяжении данного жизненного периода в его биографии. Таким образом, мы можем проследить те варианты жизненного пути, которые автор трактата полагает реальными и возможными для «философа-в-становлении» (в том числе при обсуждении данных «фактов» с читателями).

К сожалению, мы не знаем, в какой последовательности

---

<sup>1</sup> Первая из десяти книг данного сочинения не содержит сведений об учителях упомянутых в ней лиц (кроме последней фразы, перебрасывающей мостик ко второй книге).

были изначально написаны десять книг «Жизнеописаний философов». Нам остается только идти вдоль по сохранившемуся тексту и опираться на ту последовательность появления сведений о путях ученичества, которую определили нам современные издатели данного сочинения. Первым развернутым в своей протяженности ученичеством выступает перед нами – в начале лишь третьей книги трактата – ученичество Платона, с которого начинается третья книга трактата. Диоген начинает с обучения мальчика-Платона грамоте: «Грамоте (γράμματά, γράμμα) он учился (ἐπαίδεύθη, παίδεω) у Дионисия», и продолжает: «а гимнастикой занимался (ἐγυμνάσαστο, нечастое выражение, букв. перевод был бы чем-то вроде «гимнастничал») у борца Аристона из Аргоса – от него он и получил имя Платон («Широкий») за свое крепкое сложение, а прежде звался Аристоклом, по имени деда...» Диоген точно не уверен, что Платон именно потому Платон, что был физически развит с помощью наставника Аристона, но он вполне допускает такое развитие событий. Физическое воспитание выглядит как инициация, имевшая своей кульминацией (или легитимным подтверждением) смену публичного имени. Диоген пишет, что есть сведения о выступлениях Платона в качестве борца, а также о его занятиях живописью и стихосложением (дифирамбы, лирика, трагедии), но не сообщает, кто обучал Платона рисовать и сочинять ритмические тексты, в том числе и фабульные.

Кульминацией в биографии молодого Платона становится его встреча с Сократом. Ей предшествуют символическая и реальная увертюры. Символическая выступает в виде вещего сна Сократа о том, что он держит на руках лебеденка, который покрывается перьями и улетает. Вероятно, первым, кого встретил на следующий день Сократ, был Платон. По крайней мере, именно его Сократ счел за «своего лебедя». Этот лебедь – и теперь мы оказываемся во второй увертюре к ученичеству Платона у Сократа – уже начал заниматься философией, как ска-

зано, «следуя Гераклиту». Он совмещал уроки философические и драматические, сочиняя трагедию. Обе увертюры подводят к кардинальному моменту во всей истории, моменту, нарисованному Диогеном с истинным драматизмом: «готовясь выступить с трагедией на состязаниях, он услышал перед Дионисовым театром [беседу] Сократа и сжег свои стихи...» (III, 5). Из огня самосожжения рождается истинный ученик философа: «И с этих пор (а было ему двадцать лет) стал он неизменным слушателем Сократа (ἔτη/ἔτης διήκουσε/διακοῦω Σωκράτους); после кончины Сократа примкнул к Кратилу, [последователю] Гераклита, и [философствовал с] Гермогеном, [последователем] Парменида; потом, в двадцать восемь лет (по словам Гермодора), вместе с некоторыми другими сократиками перебрался в Мегары к Евклиду; потом поехал в Кирену к математику Феодору; оттуда в Италию, к пифагорейцам Филолаю и Евриту; оттуда – в Египет к вещателям (говорят, туда его сопровождал Еврипид); там он заболел, и жрецы исцелили его... Собирался... посетить и магов, но не сделал этого из-за азиатских войн» (III, 6-7). На этом путь ученичества завершается: «Воротившись в Афины, он поселился в Академии». В данной работе мы сейчас не задаемся вопросами, был ли «на самом деле» Платон в Египте и сопровождал ли его туда Еврипид? Мы работаем с горизонтом мышления биографа-энциклопедиста Диогена, автора первой половины третьего века нашей эры, все еще эллина и философа по своему сознанию и потому являющего нам позднеантичную концепцию философского ученичества, «пропущенную» им сквозь традицию знаний о предшественниках, традицию, создаваемую в том числе и им самим. Диоген демонстрирует неодолимую притягательность сократовского дискурса для Платона, встречу с Наставником как начало пути настоящего ученика философа. Обучающийся философии ставит собственную пытливость на одно из верхних мест в иерархии видов деятельности. Именно такая пытливость ведет Платона от учителя к учи-



телю, из одного города в другой, из одного региона античного мира – в другой, вплоть почти до самых крайних пределов (и до Вавилона бы добрался, если бы не серьезные обстоятельства...). Путь ученичества в случае с Платоном в изображении Диогена – путь резкого внутреннего преобразования (в начальной точке отсчета, начальной для философа, ей предшествует стадия получения элементов обычного, общего и/или даже специального образования) и последующего пытливого самостроительства с помощью выбора необходимых (возможных) в тот или иной момент учителей. Занятия философией выступают средством научения самого себя. Наставничество, по мнению Диогена, образует условия для такой учебно-воспитательной деятельности.

Следующий путь ученика в деталях Диоген прописывает относительно одного из последователей Платона – Аркесилая Питанейского, «зачинателя Средней академии» (IV, 28). Наставником его в итоге стал Крантор из Сол, но до встречи с ним Аркесилай также проделал немалый путь. Согласно Диогену, «до отъезда своего в Афины он учился (ἤκουσε δὲ κατ' ἀρχὰς, «слушал и следовал поначалу») у математика Автолика, своего земляка, и сопровождал его в Сарды; потом [учился] у Ксанфа, афинского музыканта; потом слушал (διήκουσεν, διακούω) Феофраста и наконец перешел в Академию к Крантору. Упомянутый брат его, Мерей, побуждал его к риторике, но он остался предан философии» (IV, 29). Путь в ученики у Аркесилая более прям, нежели у Платона. Прямота его в изображении Диогена связана и с теми любовными чувствами, которыми загорелся к нему Крантор. Вероятно, Аркесилай отвечал ему чем-то похожим, поскольку на его вопрос ответил ему, по-видимому, из Еврипида: «Бери меня – рабой или женой!» и долгое время провел с ним, составляя не так редко встречавшуюся в Греции пару «учитель и любовник-ученик». Тема гомосексуальных отношений между взрослым и подростком как контекста педаго-

гического процесса достаточно хорошо изучена, чтобы здесь на ней специально останавливаться.<sup>1</sup> Крантор завещал Аркесилаю свое имущество, а преемником его в качестве наставника тот стал после кончины другого учителя, Кратета, принявшего после Крантора Академию. Обучаясь у Крантора, или позже, Аркесилай посещает еще и геометра: «Слушал (Διήκουσε, διακούω) он и уроки геометра Гиппоника; это был ленивый зевака, но в науке своей весьма искушенный, так что Аркесилай шутя говорил, что геометрия залетает к нему прямо в зевающий рот». (IV, 32). Когда Гиппоник сошел с ума, Аркесилай взял его в свой дом и содержал до излечения наставника от болезни. Таким образом, как в случае Крантора, так и его ученика Диоген демонстрирует необходимость/желательность обоюдной заботы наставника и наставляемого.

В случае с Аркесилаем автор «Жизнеописаний философов» демонстрирует, что ученик волен заниматься как с учителем, так и – параллельно – самообразованием по собственной программе. «Выше всех поэтов он ценил Гомера: всякий раз, отходя ко сну, он читал что-нибудь из него, а если хотелось, читал и поутру, говоря, что отправляется к своему любимому. Пиндара он также почитал великим в его полнотонности и богатстве слов и речений. А в молодости он изучал и описывал Иона» (IV, 31). Мы не можем достоверно сказать о любви к Гомеру и Пиндару «с молодых ногтей», но через (по)читание историка и поэта Иона Хиосского (V в. до н.э.) Аркесилай приходит и к углубленным самостоятельным занятиям. Образ ученика, самостоятельно выбирающего себе учителя, настолько многообразен у Диогена, что тот допускает даже автодидактизм обучающегося, «своевольно» выбирающего себе живых наставников и – наставников из свитков.

Наставничество в адрес Аркесилая показывает в сочинении

<sup>1</sup> См.: Марру А.-И. История воспитания в Античности (Греция). М.: ГЛК, 1998. С.49-61, 334-338.

Диогена силу взаимной заинтересованности, дружбы и любви, возникающей между обучающим и обучающимся. Далее мы встречаем в той же четвертой книге трактата Биона, выходца из восточных греческих колоний. Его история, с одной стороны, выглядит вполне последовательным путем обучения у разных наставников: «Сначала он принадлежал к Академии, хотя в это же время был слушателем Кратета. Затем он обратился к киническому образу жизни, надел плащ и взял посох: в самом деле, как было иначе достигнуть бесстрастия? Затем, послушав софистические речи Феодора Безбожника на всевозможные темы, он принял его учение. После этого он учился у (букв. «слушал») перипатетика Феофраста. Он умел производить впечатление на зрителей и поднять на смех что угодно, не жалея грубых слов» (IV, 51-52). Всмотревшись, мы видим блуждание Биона между, по крайней мере, трех философских школ: платоников, киников, перипатетиков. Путь ученика осложнен пересечением их границ.

Помимо этого, история Биона – это история как бы не вполне «чистого грека», имеющего право на «биографию ученика философов» и на биографию философа вообще. Вероятно, данное обстоятельство, помноженное на киническую философию, привело Биона к сочинению о себе своего рода «негативной биографии», исходящей из тезиса «полюбите нас черненькими, ибо в ином виде нас полюбят всякий». Представляясь македонскому царю, Бion говорит о себе так: «Отец мой – вольноотпущенник, из тех, кто локтем нос утирает (это означало, что он был торговцем соленой рыбой), родом борисфенит<sup>1</sup>. И было у него не лицо, а роспись по лицу – знак хозяйской жестокости. Мать моя под стать такому человеку: взял он ее в жены прямо из блудилища. Отец мой однажды проворовался и был продан в рабство вместе с нами. Меня, молодого и пригожего, купил

---

<sup>1</sup> Из греческих колоний в Северном Причерноморье. Борисфен = Днепр.

один ритор, потом он умер и оставил мне все свое имущество. Прежде всего я сжег все его сочинения, а потом наскреб денег, приехал в Афины и занялся философией.

Вот и порода и кровь, каковыми тебе я хваляюсь (Гомер. Илиада, 6, 211).

Вот и все, что касается меня, поэтому пусть перестанут болтать об этом Персей и Филонид, а ты суди обо мне по моим собственным словам» (IV, 46-47). Таким образом, мы видим у Бюна некий «негативный автобиографизм», браваду собственной биографией.

Философское ученичество особенно не ограничено в изображении ни рамками «генеалогических приличий», ни рамками биологического возраста. «Клитомах Карфагенский. Имя его было Гасдрубал, и у себя в отечестве он занимался философией на родном языке (καὶ τῇ ἰδίᾳ φωνῇ κατὰ τὴν πατρίδα ἐφιλοσόφει)<sup>1</sup>. Только в сорок лет он приехал в Афины и стал слушать Карнеада. Присмотрев и одобряя его прилежание, Карнеад побудил его изучать греческую словесность и сам занимался с ним (γυράμματα τ' ἐποίησε μαθεῖν καὶ συνήσκει τὸν ἄνδρα)» (IV, 67). В итоге Клитомах сменил Карнеада в его школьном кружке. С точки зрения Диогена, быть сорокалетним учеником хотя и не вполне обычно, но допустимо.

Следующим учеником, чей путь прописан достаточно детально, выступает у Диогена Аристотель. Краткая биография его выглядит следующим образом: «примкнул к Платону и находился при нем двадцать лет, начиная с семнадцатилетнего возраста; [V,2: от Платона он отошел еще при его жизни; Платон, говорят, на это сказал: "Аристотель меня брыкает, как сосунок-жеребенок свою мать"]... после кончины Платона... удалился к Гермия и жил у него три года; к [македонскому царю] Филиппу поехал в архонтство Пифодота, на 2-м году 109-й олимпиа-

---

<sup>1</sup> Имеется в виду язык жителей Карфагена.

ды, когда Александру исполнилось 15 лет; в Афины вернулся на 2-м году 111-й олимпиады и в Ликее преподавал (σχολάσαι, σχολάζω) тринадцать лет; затем удалился в Халкиду... и умер там от болезни шестидесяти трех лет» (V, 9-10). Здесь мы также видим срок ученичества, простирающийся до сорокалетнего возраста. Вероятно, именно сорокалетие представлялось Диогену своего рода верхним пределом (хотя и не жестким), когда еще можно делать выбор об ученичестве либо уже о начале и собственной преподавательской карьеры.<sup>1</sup>

Парадигмой ученичества у Диогена выступает последовательное (реже – параллельное) обучение у нескольких (чаще – трех) учителей, прежде чем ученик не почувствует, что он готов стать учителем, и начинает ожидать, когда к тому представится возможность. Мы видим трехэтапную схему в относительно чистом виде в рассказе о Феофрасте, идущем вслед за главой об Аристотеле. «Вначале он слушал (ἤκουσεν, ἀκούω) в родном городе своего земляка Алкиппа, потом учился у (слушая, ἀκούσας, ἀκούω) Платона и наконец перешел к Аристотелю; а когда тот удалился в Халкиду, Феофраст принял от него школу в 114-ю олимпиаду» (V, 36). Первый учитель (или учителя) обычно тот, кто обучает в родных местах героя. Затем начинаются странствия по особенно выдающимся (приглянувшимся) наставникам. В итоге наступает момент, когда ученик становится вровень со своим последним по цепочке наставником и принимает от него эстафету. Аналогичен путь Гераклида, хотя у него цепочка состоит не из трех, но из четырех «пунктов»: «в Афинах он вначале предался Спевсиппу, был слушателем пифагорейцев и ревнителем Платона; но потом перешел слушать Аристотеля» (V, 86).

---

<sup>1</sup> Проблемы с началом обучения возникали особенно для тех людей, которые решали обучаться чему-либо после пятидесятилетнего юбилея, или при приближении к нему (в возрасте после 45). См.: Таррант Г. Платон, предубеждение и ученики зрелого возраста в античности // ΑΚΑΔΗΜΕΙΑ: Материалы и исследования по истории платонизма. Вып.5. Отв.ред. А.В.Цыб. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. С.129-143.

Стать учеником того, у кого ты хочешь учиться, было не всегда легко, особенно если твоим желанным наставником выступает представитель такого экстремального направления, как, скажем, кинизм. История Диогена дает иллюстрацию данной проблемы. «Придя в Афины, он примкнул к Антисфену. Тот, по своему обыкновению никого не принимать, прогнал было его, но Диоген упорством добился своего. Однажды, когда тот замахнулся на него палкой, Диоген, подставив голову, сказал: “Бей, но ты не найдешь такой крепкой палки, чтобы прогнать меня, пока ты что-нибудь не скажешь”. С этих пор он стал учеником [ букв. «стал слушать»] Антисфена...» (VI, 21). Мы видим определенную проверку, инициацию, сопровождающую поступление в ученики и типологически схожую, может быть, с вещим сном Сократа относительно Платона. В дальнейшем Диоген изобрел свой тип инициации в ученики, еще более трудный: «Кто-то хотел заниматься у него философией; Диоген дал ему рыбу и велел в таком виде ходить за ним; но тот застыдился, бросил рыбу и ушел. Спустя некоторое время Диоген вновь повстречал его и со смехом сказал: “Нашу с тобой дружбу разрушила рыба!” Впрочем, у Диокла это записано так: кто-то попросил: “Научи меня разуму, Диоген”; философ, отведа его в сторону, дал ему сыр ценою в пол-обола и велел носить при себе; тот отказался, и Диоген сказал: “Нашу с тобою дружбу разрушил сырок ценою в пол-обола!”» (VI, 36). В ситуации маргинального ученичества, или ученичества у маргинального философа, путь в ученики приобретает характер авантюрного предприятия: «Моним Сиракузский, ученик Диогена, раб одного коринфского менялы (как сообщает Сосикрат); к его хозяину часто приходил Ксениад, купивший Диогена, и своими рассказами о его добродетели, о его словах и делах возбудил в Мониме любовь к Диогену. Недолго думая, он притворился сумасшедшим, стал перемешивать на меняльном столе мелкую лихву с серебряными деньгами, пока наконец хозяин не отпустил его

на волю. Тогда он тотчас явился к Диогену, стал следовать ему и кинику Кратету, жил, как они, а хозяин, глядя на это, все больше убеждался в его безумии...» (VI, 82).

Пристальное внимание пути ученика Диоген Лаэртский уделяет в изложении материала о стоиках, скомпонованного в седьмой книге сочинения. Уже о Зеноне Китийском он дает весьма подробные сведения: «отец его Мнасей часто бывал по торговым делам в Афинах и оттуда привез много сократических книг для Зенона, еще когда тот был мальчиком; из них он набрался разума еще на родине и потому-то, приехав в Афины, примкнул к Кратету». «Учителем его... был Кратет, а потом, говорят, он учился по десять лет у Стильпона и у Ксенократа..., а также у Полемона. По рассказам Гекатона и Аполлония Тирского (в его I книге «О Зеноне»), он обратился к оракулу с вопросом, как ему жить наилучшим образом, и бог ответил: «Взять пример с покойников»; Зенон понял, что это значит, и стал читать древних писателей. К Кратету попал он следующим образом. Он плыл из Финикии в Пирей с грузом пурпура и потерпел кораблекрушение. Добравшись до Афин, – а было ему уже тридцать лет – он пришел в книжную лавку и, читая там II книгу Ксенофоновых «Воспоминаний о Сократе», пришел в такой восторг, что спросил, где можно найти подобных людей? В это самое время мимо лавки проходил Кратет; продавец показал на него и сказал: «Вот за ним и ступай!» С тех пор он и стал слушать [= стал учеником] Кратета. Но при всей своей приверженности к философии он был слишком скромнен для кинического бесстыдства. Поэтому Кратет, чтобы исцелить его от такого недостатка, дал ему однажды нести через Керамик горшок чечевичной похлебки; а увидев, что Зенон смущается и старается держать ее незаметно, разбил горшок у него в руках своим посохом - похлебка потекла у Зенона по ногам, он бросился бежать, а Кратет крикнул: «Что ж ты бежишь, финикийчик? Ведь ничего страшного с тобой не случилось!» Итак, некоторое время он слушал [=учился у] Кра-

тета; тогда он и написал свое “Государство”... Однако в конце концов он покинул Кратета и в течение двадцати лет слушал [=учился у] двух других вышеназванных [наставников]; оттого, говорят, он и заявлял: “Вот каким счастливым плаванием обернулось для меня кораблекрушение!” Впрочем, некоторые пишут, что это было сказано еще при Кратете. А другие рассказывают, что он жил в Афинах, когда услышал о крушении своего корабля, и сказал: “Как хорошо, что Удача сама толкает нас в философию!” Наконец, третьи утверждают, будто он успел распродать свой груз в Афинах и лишь потом обратился к философии. Рассуждения свои он излагал, прохаживаясь взад и вперед по Расписной Стое [портик на афинской агоре, в прошлом место судилища]..., потому что искал места мало посещаемого; а именно здесь при Тридцати тиранах было погублено почти 1400 граждан. Сюда стали приходить люди послушать его и за это были прозваны “стоиками”, равно как и его [ученики]; а до этого они назывались “зеноновцами”...» (VII, 31-32, 1-5). Мы видим более последовательную судьбу, нежели у Платона, но также характеризующуюся встречей с неординарным наставником и длительным последовательным обучением у нескольких учителей, многие из которых выбраны уже самостоятельно. Для философского ученичества важны, прежде всего, встреча (в нужный момент и в подходящем возрасте) и твердое намерение долго и трудно обучаться. Решение о своей судьбе как судьбе ученика принимает во многом именно сам стремящийся к обучению субъект.

Диоген излагает разные истории о стоиках, среди которых как положительные образцы, так и весьма неоднозначные: «*Дионисий Перебежчик* ... был сыном *Феофанта*, родом из *Гераклеи*, а учился [букв. «слушал»] (говорит Диокл) сперва у *Гераклида*, своего земляка, потом у *Алексина* и *Менедема* и, наконец, у *Зенона*. В молодости он был любителем словесности и упражнялся в стихах разного рода, потом стал усердно подражать *Арату*.



А когда он отстал от Зенона, то обратился к киренаикам, стал ходить по дурным домам и бесстыдно предаваться иным наслаждениям. Прожил он восемьдесят лет, а потом уморил себя голодом...» (VII, 166-167); «Клеанф, сын Фания из Леса. В молодости он был кулачный боец (говорит Антисфен в «Преемствах»); но, приехав в Афины с четырьмя только драхмами (уверяют некоторые), он примкнул к Зенону, стал достойнейшим образом заниматься философией и остался верен его учениям. Он славился трудолюбием: так как был он очень беден, то ему приходилось работать поденщиком – по ночам он таскал воду для поливки садов, а днем упражнялся в рассуждениях; за это его прозвали Водоносом...» (VII, 168). В последнем случае мы также видим кулачного бойца, ставшего философом наподобие того борца, который бы прозван Платоном.

Обычно Диоген компактно излагает «ученическую биографию» своего очередного героя, считая ее чем-то вроде визитной карточки данного персонажа (вместе с генеалогией и определением его в соответствующую книгу рассматриваемого сочинения, посвященную той или иной философской традиции). В редких случаях отдельные факты пути ученичества разбросаны по всему биографическому очерку. Таков, например, «казус стоика Хрисиппа». С большими разрывами в изложении его пути мы узнаем, что Хрисипп, «сын Аполлония, родом из Сол (или из Тарса, как пишет Александр в «Преемствах»), ученик (μαθητής) Клеанфа. Сперва он был бегуном дальнего бега<sup>1</sup>, потом сделался слушателем Зенона или (как говорит Диокл и большинство писавших) Клеанфа; но еще при жизни Клеанфа он отделился от него и стал видным человеком в философии. Он отличался большим дарованием и всесторонней остротой ума; он даже отклонялся порой от Зенона и Клеанфа, которому не раз говорил,

---

<sup>1</sup> Троица «борец (Платон), боец (Клеанф), бегун (Хрисипп)» - результат, скорее, систематизаторского начала античной биографической традиции, нежели отражения реального положения дел.

что хочет от него научиться только догматам, а уж доказательства для них сможет подобрать и сам. Впрочем, всякий раз, как ему случалось тягаться с Клеанфом, он потом раскаивался... <...> К философии он пришел оттого, что наследственное его имущество отобрали в царскую казну, – так говорит Гекатон. Телом он был тщедушен, как можно видеть по памятнику на Керамике, который почти весь заслонен соседней конной статуей, – за это Карнеад называл его не Хрисиппом, а «Крипсиппом», что значит «спрятанный за лошадью». Кто-то его попрекнул, что он не ходит слушать Аристона, как все. «Если бы я делал, как все, я не был бы философом», ответил Хрисипп. Какой-то диалектик нападал на Клеанфа, предлагая ему софизмы; Хрисипп сказал ему: «Перестань отрывать старика от дел поважнее, предлагай свои безделки нам, молодым!...» О себе он был такого высокого мнения, что на чей-то вопрос: «Кому поручить мне сына?» – он ответил: «Мне: ведь если бы я считал, что кто-то есть лучше меня, то я сам бы пошел к нему за философией...» (VII, 179–183). Далеко не каждый древнегреческий философ был о себе столь высокого мнения, однако, изложенная ситуация отсылает нас к распространенной среди мыслителей проблеме, связанной с определением момента окончания ученичества, перехода в наставники, столь характерного и типичного именно для тех учеников, которые продолжали дело своих учителей-любомудров. У последних были, конечно, и другие ученики, не встававшие затем к «станку» наставника в философии, но Диоген предпочитает их не касаться.<sup>1</sup> Если начало философского ученичества отмечено встречей с Наставником человека, который

---

<sup>1</sup> В отличие от других биографов античных учителей. Так, Порфирий, около 300 г. написавший «Жизнь Плотина», скончавшегося примерно за четверть века до составления данного сочинения по воспоминаниям о нем различных людей, специально говорит об учениках Плотина из сенаторского сословия и о том, как они смогли в результате обучения у него перестроить свою иерархию смысловых ценностей (Жизнь Плотина, 7).

уже созрел до понимания ее значимости, то окончание ученичества связано, с одной стороны, с субъективным пониманием учеником и учителем факта истощения дидактической составляющей индивидуального общения, а с другой – организационной возможностью начать собственное преподавание, опирающееся на такой же способ педагогического общения. Оканчивающий обучение мог принять на себя роль преемника своего учителя в том или ином школьном философском кружке/училище либо выступить новым наставником, не имеющим еще за плечами сформировавшейся школы. Биографическая «развилка» (продолжать обучение – стать преподавателем) воспринимается различными учениками по-разному: «Зенон и Эмпедокл были одновременно слушателями Парменида, а потом покинули его, и Зенон стал философствовать по-своему, а Эмпедокл пошел слушать Анаксагора и Пифагора, одному из них подражая в достоинстве жизни и облика, а другому – в изучении природы...» (VIII, 56). Таким образом, начало пути ученика философа выглядит более однозначным и явным, хотя от этого и не менее таинственным (что происходит во время «встречи» будущих ученика и его учителя?), нежели окончание этого пути, которое, наоборот, гораздо менее таинственно, но и менее однозначно и, если можно так сказать, менее стереотипно по варианту биографической стратегии, то есть допускает большее число различных версий.

Длительность периода ученичества и расплывчатость его верхней границы демонстрирует рассказ Диогена о Евдоксе Книдском: «Евдокс, сын Эсхина, из Книды, астроном, геометр, врач, законодатель. Геометрии он учился у Архита, врачеванию – у Филистиона Сицилийского (как сообщает Каллимах в «Таблицах»); а Сотион в «Преемствах» говорит, что слушал он и Платона. Ему было около двадцати трех лет, и жилось ему трудно, когда, привлеченный славою сократиков, пустился он в Афины вместе с врачом Феомедонтом, который его содержал (а по мнению неко-

торых, и был его любовником). Приехав в Пирей, он каждодневно поднимался в Афины, слушал там софистов и возвращался в гавань. Проведя так два месяца, он вернулся на родину и оттуда на дружескую складчину вместе с врачом Хрисиппом отправился в Египет с верительным письмом от Агесилая к Нектанебу, а Нектанеб свел его со жрецами. В Египте, обрив подбородок и брови, он пробыл год и четыре месяца; некоторые утверждают, что там он и написал свое «Восьмилетие». Оттуда он явился софистом в Кизик и на Пропонтиду, а также к царю Мавсолу. И затем, наконец, воротился он в Афины со множеством учеников (*μαθητάς*, *mathetas*, *mathetai*) назло Платону, как уверяют некоторые, ибо когда-то вначале Платон его отверг... В отечество он воротился с великим почетом, как то явствует и из постановления в его честь. Слава его распространялась по всему эллинству...» (VIII, 86-87). Мы видим, что Диоген допускает начало преподавательской карьеры до того, как закончился путь ученичества, уже на последних этапах «карьеры ученика».

Особым вариантом ученичества заявлен в сочинении путь без учителей. Такой вариант рассматривается Диогеном очень редко и уже тем самым маркируется как экстремальный: «С детства он [Гераклит] заставлял дивиться себе: в молодости утверждая, что он ничего не ведает, а взрослым – что знает все. Он не был ничьим слушателем, а заявлял, что сам себя исследовал и сам от себя научился. Впрочем, Сотион говорит, что, по некоторым известиям, он был слушателем Ксенофана...» (IX, 5). Для Диогена отсутствие у того или иного персонажа учителей свидетельствует прежде всего о его древности либо новаторстве в основании школьной традиции как феномена преемственности от учителя к ученику. «Не имевшими учителей» показаны, например, такие ранние авторитеты как Фалес (I, 27). Во всей первой книге сочинения Диогена нет ни слова об учителях и учениках, кроме последней фразы, перекидывающей мостик к следующей книге и называющей Фалеса учителем Анакси-

мандра (I, 122). Древность персонажа выступает основой для возможного лишения его моделируемой биографии учителей одного индивида. Мы читаем даже о полемике по вопросу об учителях у ранних любомудров, занимавшему аудиторию автора, мыслящую в категориях непосредственной преемственности обучения от наставника к ученику. Например, о Ксенофоне мы находим следующие строки: «Некоторые говорят, будто он ни у кого не учился, некоторые – что он слушал [=учился у] Ботона Афинского, некоторые – что [у] Архелая; а сам он был современником Анаксимандра (так говорит Сотион)» (IX, 18). Наличие или отсутствие достойного (узнаваемого в традиции) учителя выступает важной характеристикой персонажа и критерием отношения к нему.

Важной характеристикой обучения философии у индивидуального наставника выступала взаимная склонность ученика и учителя (причем не обязательно любовная). Однако если мы со стороны обучающего любомудрию встречаем попытки отвергнуть ученика лишь на самых первых порах возникающих с ним отношений, то ситуация «перемены наставника» учеником философа могла сложиться, как можно судить по излагаемому Диогеном, в любой момент. Не единожды встречается в трактате биографическая схема, отраженная, к примеру, в истории с Парменидом: «Слушателем Ксенофана был *Парменид Элейский*... Однако хотя он и учился у Ксенофана, но последователем его не стал, а примкнул к пифагорейцу Аминию, сыну Диохета (так говорит Сотион), человеку бедному, но прекрасному и благородному; и ему он следовал гораздо ближе, а по смерти его воздвиг ему святилище, так как сам был родом знатен и богат: Аминий, а не Ксенофан обратил его к душевному миру» (IX, 21).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Возведение ученика к душевному миру, внутреннему равновесию, совершенствованию сбалансированного взгляда на мир, - считалось важной задачей античного философского ученичества. См.: Адо П. Что такое античная философия...

Мы видим разные стадии ученичества: слушатель, ученик, последователь. Они выступают как бы последовательными ступенями на пути духовного совершенствования, обучения философскому образу жизни и соответствия ему горизонтов и ландшафтов самосознания ученика философа. Обучение действенной рефлексии вполне логично могли приводить к замене одного наставника другим, более близким ученику (на некоторый период или на всю жизнь). Можно увидеть в такой системе отношений аналог современного брака, когда партнеры становятся на известное время (менее или более длительное) супругами. Философское ученичество уже на ранних ступенях своего возникновения, складывания, развития было осмыслено как вид духовного брака, хотя в других традициях учитель рассматривался как родитель (пара родителей), а ученик – не как супруг(а), но как ребенок учителя.<sup>1</sup> В Древней Греции же мы видим скорее квазисупружеские отношения в системе «ученик-учитель», чем детско-родительские. Одним из популярных обозначений процесса занятий учителя с учениками служило слово *synousia*, значившее одновременно и половую связь: супружеские взаимоотношения либо простое сожительство.<sup>2</sup> Метафора родительства, порождения учителем ученика, распространена на Древнем Востоке и еще проглядывающая в образе лебеденка Платона из сна Сократа, постепенно сменяется в греческой культуре метафорой супружества.<sup>3</sup> И поэто-

---

<sup>1</sup> См.: Безрогов В.Г., Матулис Т.Н. Основы педагогической традиции Древней Индии // От глиняной таблички - к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. М., 1998. С.127-237.

<sup>2</sup> Вейсман А. Греческо-русский словарь. Изд.5-е. СПб., 1899. Стлб.1208.

<sup>3</sup> Необходимо отметить, что метафора родительства не уходит из античной культуры, в том числе и на поздних ее этапах. См. у Симпликия Киликийского (ок.490-560) в комментарии к «Руководству» Эпиктета: «Какое место займет философ в государстве? Это будет место ваятеля людей, мастера, созидającego законопослушных и благонравных граждан. У него не будет иного ремесла, как очищать себя самого и других

му ученик вполне может оставить одного наставника и прилепиться к другому, если тот, к кому просятся, согласен. Ученик становится чуть более свободным и больше, чем на Востоке (если абстрагироваться от разнообразия вариантов ради макрообраза), лично (духовно) ответственным за путь своего ученичества, за выбираемую стратегию самостроительства и внутреннего совершенствования. Переход ученика от наставника к наставнику показан Диогеном как деяние, решение о котором может принимать сам ученик: «Демокрит... был слушателем [=учеником] каких-то магов и халдеев, которых царь Ксеркс оставил наставниками у его отца, когда у него гостил, как о том сообщает и Геродот; у них-то он еще в детстве перенял науку о богах и о звездах. Потом он перешел к Левкиппу, а по некоторым сообщениям – и к Анаксагору, моложе которого он был на сорок лет. Однако же Фаворин в «Разнообразном повествовании» утверждает, будто Демокрит говорил, что мнения Анаксагора о луне и солнце не ему принадлежат, а древним и только присвоены Анаксагором и еще будто он высмеивал учения Анаксагора о мировом упорядочении и об Уме – все из-за обиды, что Анаксагор не принял его в ученики; как же в таком случае мог он учиться у Анаксагора? Деметрий в «Соименниках» и Антисфен в «Преемствах» сообщают, что он совершил путешествие и в Египет к жрецам, чтобы научиться геометрии, и в Персию к халдеям, и на Красное море; а некоторые добавляют, что он и в Индии встречался с гимнософистами, и в Эфио-

---

для подобающей человеку жизни – жизни, согласно с природой; он будет общим отцом и наставником всех граждан, их исправителем, советчиком и попечителем, предлагая всем свою помощь и содействуя всякому благому делу, радуясь вместе с теми, кто счастлив, сострадая тем, кто удручен горем, и утешая их» (XXIV, 151; Simplicius. On Epictetus, Handbook 1-26, translated by Tad Brennan and Charles Brittain. London: Duckworth, 2002; Simplicius. Commentaire sur le Manuel d'Épictète. Tome I : Chapitres I à XXIX. Texte établi et traduit par I. Hadot. Leiden: Brill. 1e tirage 1995. 2e tirage 2003. Цит.по: Адо П. Что такое античная философия?... С.229. Пер.В.П.Гайдамака).

пии побывал... Деметрий говорит, будто бы он так трудолюбив, что жил затворником в садовой беседке, и даже когда отец его привел быка для жертвоприношения и привязал к беседке, Демокрит долго этого не замечал, пока отец, прервав его занятия ради жертвоприношения, сам не сказал ему о быке. Кажется, говорит Деметрий, Демокрит побывал и в Афинах, но не заботился, чтобы его узнали, потому что презирал славу; и он знал Сократа, а Сократ его не знал. В самом деле, вот его слова: «Я пришел в Афины, и ни один человек меня не знал»...» (IX, 34-36). Из данного отрывка мы видим образ Демокрита, не только самостоятельно определяющего свой собственный путь ученика, но и воспринимающего этот путь не как карьерный. Более того: Демокрит находит удовольствие в анонимности ученичества, непротивопоставленности себя учителям. Относительная свобода выбора учителей и углубленность в духовные упражнения как основу обучения кладутся Диогеном в основание концепции индивидуального обучения у философа в мире античной образованности и культуры. Этот вид обучения, как мы можем предполагать, воспринимался им как образец – если и не для подражания, то для ориентации и сопоставления с ним текущих и повседневных педагогических практик среди свободных и даже несвободных граждан.

Следует обратить внимание на частое упоминание Диогеном Лаэртским «нетрадиционных учителей» рядом с учениками, особо выдающимися в ландшафте античной философии. Египетские жрецы, вавилонские халдеи, персидские маги, эфиопские чародеи, индийские «гимнософисты», то есть «нагие мудрецы» (йоги, джайны?), - выступают в роли таких экстремальных для античности наставников. Их присутствие на сцене дополняет обычную преемственность античных учителей и учеников таинственным источником неподвижной, неизменной в течение веков мудрости, по-разному сказывающейся в обучении того или иного персонажа, принимающего решение



наведаться к ним во время своего «образовательного путешествия», происходящего обычно на последних этапах ученичества. О видном скептике Пирроне читаем: «Вначале он был живописцем (говорит Аполлодор в «Хронологии»), потом – слушателем Брисона, сына Стильпона (говорит Александр в «Преемствах»), а потом Анаксарха, которого сопровождал повсюду, даже при встречах с индийскими гимнософистами и с магами. Отсюда, по-видимому, он и вывел свою достойнейшую философию, утвердив непостижимость и воздержание особого рода (говорит Асканий Абдерский). Он ничего не называл ни прекрасным, ни безобразным, ни справедливым, ни несправедливым и вообще полагал, что истинно ничто не существует, а людские поступки руководятся лишь законом и обычаем, – ибо ничто не есть в большей степени одно, чем другое» (IX, 61). Двумерная, неаристотелева логика (одно может в то же самое время быть своей противоположностью) Пиррона напоминает древнеиндийские логические системы (ньяя и др.). В них отсутствовал принцип формальной логики аристотелевского типа, не позволявшей признавать нахождение в предмете одновременно двух противоположных качеств. Насколько Пиррон заимствовал у брахманов принцип взаимной дополнительности противоположных черт явления, сказать, конечно, трудно.<sup>1</sup> Однако, в его ученической биографии все же явно чувствуется некоторое необычное влияние. Именно такого эффекта, вероятно, добивался автор «Жизнеописаний философов» упоминаниями экзотических персонажей среди учителей античных «фило-софи-

---

<sup>1</sup> Хотя для самого Диогена подобное весьма вероятно. Неслучайно в другом месте своего труда он говорит о том же Пирроне, что тот со времен ученичества уважал индийцев: «Антигон Каристский в книге «О Пирроне» пишет о нем так. Вначале он был безвестен, беден и занимался живописью, – в элидском гимнасии до сих пор сохраняются его «Факелonosцы», писанные довольно посредственно. Потом он удалился, жил в уединении, лишь изредка показываясь даже домашним: дело в том, что он услышал, как один индеец попрекнул Анаксарха, что нехорошо другого поучать, а самому плясать под царскую дудку» (IX, 62-63).

стов», то есть стремящихся к мудрости любомудров.

Одним из наиболее подробных описаний ученического пути выступает в сочинении Диогена рассказ о жизни Эпикура, занимающий всю последнюю, десятую книгу. Таким образом, в той композиции книг, которая сохранилась до нашего времени, тема ученического пути начинается рассказом о Платоне и заканчивается сведениями о молодости Эпикура. И если Платон выступает однозначно достойным персонажем, то относительно Эпикура мнения его современников были не столь одинаковы. «*Эпикур... вырос... на Самосе, где было поселение афинян... и воротился в Афины только в восемнадцать лет, когда в Академии преподавал Ксенократ, а Аристотель был в Халкиде. Когда после смерти Александра Македонского Пердикка изгнал афинян с Самоса, Эпикур уехал к своему отцу в Колофон, прожил там некоторое время, собрал учеников и вновь явился в Афины в архонтство Анаксикрата. Здесь до поры он занимался философией вместе с другими, а потом выступил отдельно, основав школу, названную по его имени. Обратился к философии он, по собственным его словам, четырнадцати лет от роду. Эпикуреец Аполлодор (в I книге «Жизнеописания Эпикура») утверждает, что он ушел в философию из презрения к учителям словесности, когда они не смогли объяснить ему, что значит слово «хаос» у Гесиода. А Гермипп говорит, будто он и сам был учителем, пока ему не попались книги Демокрита и не обратили его к философии. Оттого и Тимон говорит о нем:*

Самый последний из физиков, самый бесстыдный самосец, Словоучительский отпрыск, невежественнейший меж смертных.<sup>1</sup>

И в занятиях философией к нему присоединились обращенные им три его брата – Неокл, Хередем и Аристокл (так говорит эпикуреец Филодем в X книге «Сочинения о философах»)

---

<sup>1</sup> По-видимому, Эпикур был сыном учителя, о чем сообщает и приведенная эпиграмма.

и раб по имени Мис (так говорит Мирониан в «Исторических сравнениях»). Стоик Диотим из недоброжелательства нападает на него самым жестоким образом... и последователи [= «те, кто вокруг»] стойка Посидония, и Николай, и Сотиион... и Дионисий Галикарнасский. Они говорят, будто он при матери ходил по лачугам, читая заклинания, а при отце учил азбуке за ничтожную плату...; что он не настоящий афинский гражданин... Эпиктет... говорит..., что в своих 37 книгах «О природе» он много повторяется и без конца перечит другим философам, особенно же [учителю своему] Навсифану; вот его собственные слова... о Навсифане: «Он до такого дошел исступления, что поносит меня и обзывает школяром-учителем (Ταῦτα ἤγαγεν αὐτὸν εἰς ἔκστασιν τοιαύτην, ὥστε μοι λοιδореῖσθαι καὶ ἀποκαλεῖν διδάσκαλον)!»<sup>1</sup> Этого Навсифана он называл слизнем, неучем, плутом и бабнем; учеников Платона – Дионисиевыми лизоблюдами; самого Платона – златокованным мудрецом... Но все, кто такое пишут [об Эпикуре], – не иначе как рехнулись. Муж этот имеет достаточно свидетелей своего несравненного ко всем благорасположения: и отечество, почтившее его медными статуями, и такое множество друзей, что число их не измерить и целыми городами, и все ученики («все по/знающие», γνῶρσοι πάντες), прикованные к его учению словно песнями Сирен (кроме одного лишь Метродора Стратоникейского, который перебежал к Карнеаду едва ли не оттого, что тяготился безмерной добротой своего наставника), и преемственность его продолжателей, вечно поддерживаемая в непрерывной смене учеников, между тем как едва ли не все остальные школы уже угасли, и благодарность его к родителям, и благодетельность к братьям, и кротость к

---

<sup>1</sup> Переводчик М.Л. Гаспаров для того, чтобы подчеркнуть уничижительный контекст фразы, переводит *didaskalos* не как, скажем, «учителишка», но как «школяр-учитель». Сам Навсифан не обозначен ни Эпикуром, ни Диогеном как «дидаскал». Термин *didaskalos* имел, как мы уже выяснили из предыдущих параграфов, обычно вполне позитивное звучание, но не всегда в среде философов. Слово *πόρνη* М.Л. Гаспаров перевел «бабень».

рабам (которая видна как из его завещания, так и из того, что они занимались философией вместе с ним, а известнее всех – упомянутый Мис), и вся вообще его человечность к кому бы то ни было. Благочестие его перед богами и любовь его к отечеству несказанны. Скромность его доходила до такой крайности, что он даже не касался государственных дел... Аполлодор в «Хронологии» говорит, что Эпикур был слушателем Навсифана и Праксифана, но сам Эпикур (в письме к Еврилоху) от этого отрекается и называет себя самоучкой. Равным образом он отрицает (как и Гермарх), что существовал философ Левкипп, которого другие (и даже эпикуреец Аполлодор) считают учителем Демокрита. А Деметрий Магнесийский говорит, будто слушал он даже Ксенократа... Аристон в «Жизнеописании Эпикура» уверяет, будто свой «Канон» он списал из «Треножника» Навсифана, тем более что он даже был слушателем этого Навсифана, равно как и платоника Памфила на Самосе. А философией начал он заниматься в 12 лет и школу завел в 32 года. Родился он (по словам Аполлодора в «Хронологии») в третий год 109-й олимпиады..., через семь лет после смерти Платона. В 32 года он основал свою школу сначала в Митиленах и Лампсаке, а через пять лет переехал с нею в Афины...» (X, 1-15). Можно увидеть в этом тексте соединение черт многих иных ученических биографий, составленных Диогеном. Подчеркнуто проблемное происхождение «героя», осуществленный им путь странствий и выбора наставников (при разлете репертуара этого выбора от следования авторитетам до их полного отрицания и самообучения), продолжение ученичества на ранней стадии начала собственного преподавания (обычно в период до 40 лет), приискание себе учеников и стремление институализировать свой школьный кружок (с помощью преемника). Опыт ученика-любомудра в эллинистическом мире – это опыт «жизни на мосту» между индивидуальным следованием, слушанием и обучением у самостоятельно избранного наставника и – встроенностью в

традицию той или иной философской школы, выражающейся и во включенности в группу учеников при том или ином учителе, и в стремлении поддержать/основать свой школьный кружок, имеющий шансы стать более или менее институализированным учреждением с регулярным обучением, учебным планом, расписанием занятий и т.п. В реконструкции пути ученика – и до данного места мы об этом еще не говорили – мы можем видеть тонкий баланс между сохранением парадигмы интеллектуального и духовного ученичества и утверждением некоторой доли школьных начал в образовательной практике и системе философского обучения. Известна трансформация греческих школьных кружков в эллинистическо-римские учреждения (сначала в систему четырех школ согласно основным философским направлениям платонизма, аристотелизма, стоицизма, эпикуреизма, а затем в систему училищ, где можно было в одном месте постигать основы всех философских направлений).<sup>1</sup> Диоген Лаэртский, реконструируя биографии авторитетов прошлого, возрождает некоторые следы чуть более ранних этапов уже осуществленного по-видимому парадигмального сдвига на шкале «мест обучения». Конечно, сам путь ученичества от этого пострадал еще в самой минимальной степени, и мы вполне можем его проследивать на материале «Жизнеописаний философов», составленных, по-видимому, в начале III в.н.э. Интересной особенностью рассказа об Эпикуре является описание – реального либо вымышленного недругами – конфликта с учителем Навсифаном. Возможность перехода от учителя к учителю, вероятность явного недовольства этим поступком со стороны покидаемого наставника, чаемая преемственность, но допускаемый отход от позиции учителя, его молчаливая критика в собственных сочинениях бывшего ученика показаны Диогеном уже не в одном месте своего труда. Однако с откры-

---

<sup>1</sup> См.: Адо П. Что такое... С.162-165.

той и резкой критикой обучающего со стороны обучающегося у него ученика мы пока еще не встречались в описаниях пути ученичества. Резкое расхождение между Эпикуром и Навсифаном вызвано в этом случае, как показывает Диоген, позицией ученика. Трудно сказать, считал ли Диоген учителя Эпикура ответственным за сложившееся у того отрицательное отношение к разным типам наблюдаемых взаимодействий учителей с учениками (Эпикур обзывал учеников Платона «Дионисиевыми лизоблюдами», имея в виду взаимоотношения основателя школы с тираном Сиракуз Дионисием). По контрасту со сведениями о негативном отношении Эпикура к другим наставникам и их ученикам Диоген повествует о том, что сам Эпикур очень заботился о том, чтобы удерживать при себе учеников: «Муж этот имеет достаточно свидетелей своего несравненного ко всем благорасположения: и отечество, почтившее его медными статуями, и такое множество друзей, что число их не измерить и целыми городами, и все ученики, прикованные к его учению словно песнями Сирен (кроме одного лишь Метродора Стратоникейского, который перебежал к Карнеаду едва ли не оттого, что тяготился безмерной добротой своего наставника), и преемственность его продолжателей, вечно поддерживаемая в непрерывной смене учеников, между тем как едва ли не все остальные школы уже угасли, и благодарность его к родителям, и благодетельность к братьям, и кротость к рабам (которая видна как из его завещания, так и из того, что они занимались философией вместе с ним, а известнее всех – упомянутый Мис), и вся вообще его человечность к кому бы то ни было...» (X, 9-10). Помимо открытого конфликта с учителем остальные характеристики ученичества Эпикура, начавшего обучение философии в 12 лет и не закончившего его в 32 года, когда он основывает свою школу, отличаются от типичных у Диогена разве что относительно ранним началом философических штудий. В других случаях мы встречаем начало пути ученика философа и в

20, и в 30, и даже – редко – в 40 лет. Сорокалетие выступает у Диогена своеобразным верхним пределом начала ученичества у любомудра, нижним заявлено, как мы только что увидели, двенадцатилетие.

Изложением об Эпикуре заканчивается все сочинение Диогена Лаэртского. Помимо а) описания биографических путей в ученичество у философа тех, кто потом таким философом становится, оно содержит б) биографии учителей; в) сведения о преемственности обучения от наставника к учащемуся (создающей в итоге цепочки учителей, преподававших то или иное философское учение и одновременно обучавших следованию ему своих слушателей, будущих последователей); г) информацию по содержанию и аксиологии античного образования (как философского, так и общего начального, и по обучению иным занятиям, кроме любомудрия); д) сведения о «школах» как относительно устойчивых школьных кружках вокруг основателя и е) его преемниках на посту руководителя «школой»; ж) упоминания о бытовавших и создаваемых учебных пособиях – руководствах по этико- и натурфилософской проблематике (равно как и о других учебных текстах). Немало сообщается сведений о детях и подростках. Но больше всего, конечно, говорится о конкретных учителях и учениках. Эти фигуры в буквальном смысле слова пронизывают весь текст. Количество его страниц (а всего в русскоязычном издании оно составляет 380), на которых невозможно встретить учителя-наставника, ученика, «слушателя», «последователя», в общей сумме не превышает семидесяти (в основном - изложения теоретических воззрений некоторых из тех мыслителей, которым посвящена работа Диогена). Мы остановились только на некоторых случаях, в которых Диоген прослеживает биографию своего подопечного в те годы, когда тот был в статусе ученика. Уже эти «биографические случаи» «ученических путей», представленные автором сочинения претендующими на реальность, могут продемонстриро-

вать нам, какого рода «педагогическая реальность» моделируется сознанием позднеантичного автора в качестве допущенной к существованию и воспроизведению. Дальнейшие исследования «биографий ученичества» (просопографии ученичества) по другим источникам и рассмотрение иных вариантов употребления понятий «ученик» и «учитель» у Диогена позволят уточнить полученный нами предварительный абрис ситуации в позднеантичном философском образовании, в котором продолжало занимать доминирующие позиции индивидуальное обучение у наставника вне строгих пределов, рамок и правил школьного училища как образовательного института, также вполне распространенного в эллинистическом мире.<sup>1</sup> Уже, однако, ясно, что в структуре индивидуального обучения и преемственности передаваемого от учителя к ученику содержания обучения и воспитания институт ученичества лучше сохранял в традиционном обществе баланс между передачей сакрального и светского компонентов культуры, нежели школа, имевшая неизбежный крен в сторону светского, инструментального начала. Наставник-философ передавал знания и размышлял в том числе о священных предметах (античный мир не знает профессиональных теологов). Он концентрировал в себе свое учение, воплощая его в практике повседневного существования. Ученичество у него представляло, таким образом, средством духовного совершенствования и личностного становления, не только и не столько путем теоретического, профессионального обучения, но и обучением последующих поколений мудрости. Читить индивидуального наставника было гораздо более ожидаемым и объяснимым поведением, нежели почитание школьного грамматика или риторика.<sup>2</sup> Граница индивидуального ученичества и

---

<sup>1</sup> См.: Kaster R. A. *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity*. Berkeley: University of California Press, 1998; Braswell B.K. & M.Billerbeck. *The Grammarian Epaphroditus*. Bern: Lang, 2007; etc.

<sup>2</sup> Ученик философа и его индивидуальный наставник-мудрец (или



школы показывала водораздел между личностным и функциональным обучением. Нам удалось с помощью Диогена увидеть некоторые пути, проходимые учениками философов на дорогах индивидуального воспитания, - так, как он захотел нам их продемонстрировать. Верить ли автору «Жизнеописаний философов»? Если речь идет о конкретных фактах, то, наверное, далеко не всегда. Если же речь идет о тех биографических моделях, которые авторы типа Диогена поддерживали и распространяли в позднеантичном обществе, то, скорее всего, ему нельзя не верить. По крайней мере, настолько, насколько он верил сам себе и в то, что описывал в «Жизнеописаниях философов».

---

всего-навсего любомудр) «застревают» в пространстве сдвига между системой «священный текст – жрец – адепт» и структурой «предмет обучения – обучающий – учащийся». Подчеркнувший наличие такого сдвига Ю.А.Шичалин отмечает «институциональную определенность» второй структуры (Шичалин Ю.А. История античного платонизма в институциональном аспекте. М.: ГЛК, 2000. С.190).

## ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ

### РИМ: ОБУЧЕНИЕ РИТОРОВ И САМОДЕРЖЦЕВ

#### ГЛАВА ПЕРВАЯ

##### ОБУЧЕНИЕ РИТОРА В ГРЕЦИИ И РИМЕ<sup>1</sup>

Параллельно спорам о соотношении философии и специальных наук и о том, должны ли они ей предшествовать в учебном плане, само место философии на вершине секулярных наук оспаривалось/разделялось риторикой, второй «сестрой» философии, порожденной софистикой, если понимать последнюю в самом широком смысле. Риторика и философия в античности неразрывно связаны. Философия публична и «говорлива». Без высокой роли устного слова в античной культуре она не смогла бы и возникнуть. Риторика же философична, ибо призвана решать конкретные проблемы, опираясь на общие законы мышления и доказательства, формулируемые философией. Ум философа риторичен, язык ратора философичен. Исократ называл «философией» по сути софистико-риторическую пайдейю.<sup>2</sup>

Всесторонне образованный оратор явился как *doctus orator* в трактате «Об ораторе» Цицерона (106-43гг.).<sup>3</sup> Согласно Цицерону, разобраться в философских доводах и спорах может и не очень образованный оратор, но если он соединит в себе еще и знание других наук, недоступное общему образованию, вот тог-

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

<sup>2</sup> Подробнее о соединении риторики и философии в античном образовании см.: Rauschen G. *Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden Heidentums*. Bonn, 1901. S.48ff. Софистический образовательный идеал, приблизившийся к риторическому, имел, вероятно, свою линию развития. Во второй половине IV в.до н.э. его представлял, например, Нафсифан из Теоса, учитель Эпикура. См. главу 1 «Софистика, риторика, философия в борьбе за образование молодежи» в монографии Х.фон Арнима «Дион из Прусы» (Arnim H.von. *Dio von Prusa*. B., 1898).

<sup>3</sup> Cic. *De or.* III, 80, 143.

да его уже не осилит никто: «Философия ведь не похожа на другие науки. В геометрии, например, или в музыке, что может сделать человек, не изучавший этих наук? Только молчать, чтобы его не сочли за сумасшедшего. А философские вопросы открыты для всякого проницательного и острого ума, умеющего на все находить правдоподобные ответы и излагать их в искусной и гладкой речи. И тут самый заурядный оратор, даже и не очень образованный, но обладающий опытом в речах, побьет философов этим своим нехитрым опытом и не даст себя обижать и презирать. Ну, а если когда-нибудь явится кто-нибудь такой, который сможет или по образцу Аристотеля говорить за и против любых предметов и составлять по его предписаниям для всякого дела по две противоположные речи, или по образцу Аркесилая и Карнеада спорить против всякой предложенной темы, и если с этой научной подготовкой он соединит ораторскую опытность и выучку, то этот муж и будет оратором истинным, оратором совершенным, единственным оратором, достойным этого имени. Ибо без мускулатуры, развитой на форуме, оратор не сможет иметь достаточно силы и веса, а без всестороннего научного образования не сможет иметь достаточно знаний и вкуса (*nam neque forensibus nervis satis vehemens et gravis nec sine varietate doctrinae satis politus et sapiens esse orator potest*)».<sup>1</sup>

Цицерон настаивает на необходимости соединения в одном человеке полной подготовки оратора и полной подготовки философа при доминанте риторического: «Так вот, если кто пожелает назвать оратором того философа, который учит нас владеть всею полнотою и предметов, и слов, то пусть и называет без помехи; а если он предпочтет называть философом того оратора, который, как я сказал, соединяет в себе мудрость с красноречием, то и тут я возражать не стану. Только бы он не забывал, что знать дело и не уметь его изложить, – это признак

---

<sup>1</sup> Cic.De or.III, 79-80. Пер.Ф.Ф.Петровского. Русский текст приведен по изданию: Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972.

человека бессловесного, а не знать дела и владеть лишь словами – признак человека невежественного; ни то, ни другое похвалы не заслуживает, но уж если выбирать, то я предпочел бы неречистое разумение говорливой глупости. Если же речь идет о том, что по-настоящему превосходно, то пальма первенства принадлежит тому, кто и учен, и красноречив (*sin quaerimus, quid unum excellat ex omnibus, docto oratori palma danda est*). Если мы согласимся назвать его и оратором и философом, то и спорить не о чем; если же эти два понятия разделить, то философы окажутся ниже ораторов потому, что совершенный оратор обладает всеми знаниями философов, а философ далеко не всегда располагает красноречием оратора; и очень жаль, что философы этим пренебрегают, ибо оно, думается, могло бы послужить завершением их образования».<sup>1</sup>

Свободные искусства изучаются до начала специального риторического образования «по специальности»: «Пусть лишь тот, кто намерен говорить или писать, получит в детстве воспитание и образование, достойное свободного человека (*sit modo is, qui dicet aut scribet, institutus liberaliter educatione doctrinaque puerili...*)».<sup>2</sup> Но подготовка совершенного оратора, по Цицерону,

<sup>1</sup> Cic.De or.III, 142-143. Пер.Ф.Ф.Петровского. Русский текст приведен по изданию: Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972. Наиболее существенные места даны на языке оригинала в скобках.

<sup>2</sup> Cic.De or.III, 125; ср.III, 58, где *artes liberales* названы «искусствами, служащими для образования и воспитания детей (*artes, quae repertae sunt, ut puerorum mentes ad humanitatem fingerentur atque virtutem*)», рус. пер. Ф.Ф.Петровского. Цицерон, однако, не вникал детально в «образование и воспитание детей», поэтому его суждения на сей счет достаточно общи. Он говорит, что в целом для оратора нужны вот эти самые *enkyklios paideia*. Мы не находим у него детального рассмотрения данного вопроса. В трактате «Об ораторе» он говорит сразу во вступлении: «в этих книгах я ограничусь лишь тем, что по основательном исследовании и зрелом обсуждении предмета отнесено к этой области (профессии оратора) почти единодушным приговором знаменитостей. Но это будет не перечень правил, начиная с азов наших собственных давних детских познаний» (I, 22-23).

должна включать, конечно, не только *artes liberales*. Обязательно еще обширное философское, историческое и правовое образование, помимо многообразных навыков владения словом, в том числе логика, психология и т.д.<sup>1</sup> По сути, получался как

<sup>1</sup> «Красноречие есть нечто такое, что дается труднее, чем это кажется, и рождается из очень многих знаний и стараний. И точно, при взгляде на великое множество учащихся, необыкновенное обилие учителей, высокую даровитость народа, бесконечное разнообразие тяжб, почетные и щедрые награды, ожидающие красноречие, какую можно предположить другую причину этого явления, кроме как неимоверную обширность и трудность самого предмета? В самом деле, ведь здесь необходимо усвоить себе самые разнообразные познания, без которых беглость в словах бессмысленна и смешна; необходимо придать красоте самой речи, и не только отбором, но и расположением слов; и все движения души, которыми природа наделила род человеческий, необходимо изучить до тонкости, потому что вся мощь и искусство красноречия в том и должны проявляться, чтобы или успокаивать, или возбуждать души слушателей. Ко всему этому должны присоединяться юмор и остроумие, образование, достойное свободного человека (*eruditio libero digna*), быстрота и краткость как в отражении, так и в нападении, проникнутые тонким изяществом и благословителем. Кроме того, необходимо знать всю историю древности, чтобы черпать из нее примеры; нельзя также упускать знакомства с законами и с гражданским правом. Нужно ли мне еще распространяться о самом исполнении, которое требует следить и за телодвижениями, и за жестиком, и за выражением лица, и за звуками и оттенками голоса? Как это трудно само по себе, показывает даже легкомысленное искусство комедиантов в театре: хоть они и стремятся владеть и лицом, и голосом, и движениями, но кто не знает, как мало меж ними и было и есть таких, на которых можно смотреть с удовольствием? Наконец, что сказать мне о сокровищнице всех познаний – памяти? Ведь само собою разумеется, что если наши мысли и слова, найденные и обдуманые, не будут поручены ей на хранение, то все достоинства оратора, как бы ни были они блестящи, пропадут даром.» *Cic.De or.I, 16-18.* «[Красс:] Я того же мнения, что никто не вправе зваться оратором, если он не искушен во всех науках, достойных свободного человека; даже если мы и не пользуемся ими непосредственно для речей, то все-таки по словам нашим видно, сведущи мы в них или невежественны. Как при игре в мяч играющие не пользуются настоящими гимнастическими приемами, но самые движения их показывают, учились ли они гимнастике или незнакомы с ней; как при ваянии ясно видно, умеет ли ваятель рисовать или не умеет, хотя при этом ему ничего рисовать и не приходится; так и в наших речах, предназначенных для судов, сходок и сената, другие науки хотя и не находят себе прямого приложения, но тем не менее ясно, занимался ли говорящий только красноречием»

бы еще один курс высшего образования помимо чисто ораторского, состоявший из греческой философии<sup>1</sup>, римского права и истории.<sup>2</sup> Общий «набор для оратора» должен был, по мыс-

ским своим ремеслом, или вышел на ораторское поприще, вооруженный всеми благородными науками. [Реплика Сцеволы и ответ Красса.] – Я не буду продолжать с тобой борьбы, Красс, – отвечал с улыбкою Сцевола. – Ведь и в этом твоём возражении ты обязан успехом какой-то уловке; ты мне уступил все, что я хотел отобрать у оратора, и ты же сам каким-то образом все это опять у меня отнял, чтобы вернуть в собственность оратору. Когда я в бытность претором посетил Родос и сообщил Аполлонию, нашей науки великому наставнику, все то, чему научился у Панэтия, он по обыкновению своему стал презрительно высмеивать философию, и обильные насмешки его были не столько основательны, сколько остроумны. Ты же, напротив, судя по твоей речи, не презираешь ни одной науки или искусства, но считаешь их все спутниками и служителями оратора. Конечно, если кто-нибудь один усвоит их себе все, да еще соединит с ними умение красиво говорить, то я не могу не признать, что человек этот будет необыкновенный и достойный всяческого восхищения. Но если бы такого человека я видел, если бы о таком человеке я слышал, если бы в такого человека я хотя бы верил, то таким человеком был бы, без сомнения, разве что ты сам, так как ты, по моему и общему мнению (не во гнев будь сказано присутствующим), собрал в себе едва ли не все достоинства всех ораторов. А если уж и ты, который знаешь решительно все о делах судебных и государственных, все-таки не владеешь всеми знаниями, присущими твоему оратору, то, право, надо посмотреть, не требуешь ли ты от него больше, чем это возможно и мыслимо. – Не забудь, – отвечал на это Красс, – ведь я говорил об искусстве оратора, а не о своем собственном. Чему я, в самом деле, учился и что мог знать? Мне пришлось раньше действовать, чем думать; выступления в суде, снискание должностей, управление государством, заступничество за друзей – все это обессилило меня прежде, чем я мог даже помыслить о таких высоких предметах» Cic.De.or.I, 72-78. Далее собеседники, выведенные в диалоге, обсуждают, насколько и как возможно истинное соединение различных элементов образованности и практики в ораторе, насколько он знаток, а насколько - ремесленник. Приводятся аргументы как в пользу превосходства философа над ритором, так и в пользу превосходства оратора. См.также: Or.14, 120; De or. I, 58, 165-201; Brut.322.

<sup>1</sup> Краткое изложение содержания данного «курса» дано у него в трактате «Об ораторе» (III, 61-73).

<sup>2</sup> С реконструкцией обучения римлян этим двум «чисто римским предметам» дело обстоит хуже всего. Принятая в конце II в.до н.э. греческая схема образования не оставляла точно определенного для них места. Это повлияло не только на систему обучения, но и на формирование исто-

рических о ней свидетельств. Можно предполагать, что основной упор в изучении истории делался в домашней и публичной обстановке сначала пассивного, а потом и активного участия детей в различных общественных церемониях и ежегодных обрядах, в том числе в качестве *camillii* – помощников жрецов (социальное воспитание; причем нужно учесть, что вся мифология Рима опиралась на его историю, т.е. большинство повторявшихся праздников имели своим источником знаменитые события римской древности; в ритуале воспроизводилась история, становясь известной и близкой всем его участникам). Намек на обучение истории в «курсе наук» содержится в lamentациях оратора Мессалы у Тацита в «Диалоге об ораторах»: «они не прилагают достаточного труда ни для ознакомления с творениями великих писателей, ни для понимания древности, ни для познания вещей и людей, а также событий прошлого» (Tacitus. *Dialogus de oratoribus*, 30). Изучение права в основном происходило одновременно с овладением всеми его тонкостями в практической деятельности. Однако известно, что дети сенаторов посещали вместе с отцами заседания Сената, также посещали с образовательными целями дома сенаторов и ораторов (Ливий рассказывает, что против одного отца даже было возбуждено судебное дело, что он держит своего сына в деревне, правда, прекращенное по грубому настоянию сына – Liv.VII, 4-6; о посещениях дома сенатора в своем детстве вспоминает Цицерон в начале второй книги «Об ораторе»; об отправлении молодых людей побить вокруг оратора, понаблюдать за ним пишет Тацит в „Разговоре об ораторах“, 34: „У предков наших юноша, предназначивший себя для форума и для красноречия, по завершении домашнего образования, исполнившись познаний в благородных науках, препровождался отцом или родственниками к самому знаменитому по тому времени оратору“; Тацит и о себе вспоминает, как он в молодом возрасте следовал за ораторами по судам, другим «общественным местам» и ходил к ним домой, Or.2). Такой образец римских ценностей как Катон Старший (ок.234-149 гг.до н.э.) остался в традиции человеком, обучавшим дома своего сына римским законам (Plut. *Cato* 20; интересно, что сохранились сведения и о греках эпохи после эллинизации Рима, которые обучали своих детей дома; одним из таких людей был Плутарх, ок.46-120 гг. н.э.). Общим источником знания законов была знаменитая практика античных городов-государств облакать тексты своих законов и постановлений в каменные плиты и выставлять на агоре или на форуме. Не знающий этих законов не мог надеяться на государственную карьеру и, следовательно, на серьезный, значащий, властный статус. См.несколько подробнее: Токмаков В.Н. Воспитание воина и гражданина в Раннем Риме // Антиковедение в системе современного образования. Материалы научной конференции, Москва, 26-27 июня 2002 г. Под ред.Л.П.Маринович. М., 2003; Маяк И.Л. Значение воинской службы для воспитания идеального гражданина (Эпоха Ранней республики) // Античность и средневековые Европы. Пермь, 1996.

ли Цицерона, состоять из начальных *paideumata*, философии, юриспруденции и истории (последняя существовала в виде т.н. «римского мифа» о провиденциальности исторической миссии Вечного Города, определенной и защищаемой богами).<sup>1</sup>

После Цицерона фигура оратора перестает восприниматься только как воплощение «профессионала языка». В нормативные требования к нему входит не только философская подготовка, но и обширная общая образованность. Однако ни Цицерон, ни его последователи не ставили знака равенства между оратором и философом: «Оратору обычно предлагаются два рода речей: один – по делам точно определенным, каковые имеют место при тяжбах и совещаниях (если угодно, можно добавить: и при восхвалениях); а другой, едва ли не всеми упоминаемый, но никем не объясняемый, это – вопросы неопределенного рода, вне времени и лиц. Так вот, по-моему, говоря о последнем, ученые и сами не понимают, что это за род и какова его область. Ведь если дело оратора – уметь рассуждать по любому неопределенно поставленному вопросу, то ему придется рассуждать и о величине солнца и о виде земли; даже от рассуждений о математике или музыке он не сможет отказаться, приняв такое бремя; да и вообще ни от какого рода речи уклониться не сможет тот, кто берется говорить не только по тем спорным вопросам, в каких указаны время и лица, то есть по вопросам судебного порядка, но и по всякого рода неопределенным вопросам. Если же мы все-таки хотим навязать оратору еще и эту расплывчатую, слишком общую и широкую часть вопросов, полагая, что он должен уметь говорить о добре и зле, о том, к чему надо стремиться и чего избегать, о достойном и позорном, о полезном и бесполезном, о доблести, о справедливости, о сдержанности, о рассудительности, о великодушии, о щедрости, о благочестии,

---

<sup>1</sup> Образцом наставника в двух последних выступал Катон Старший (Древний). У Цицерона он в такой роли выступает в *De or.*I, 171; III, 135. См. также: *Plut. Cato* 20,7; *Nepos. Cato* 3, 3f.



о дружбе, о верности, о долге и о прочих добродетелях и противоположных им пороках, а равно и о государстве, о власти, о военном деле, о государственном устройстве, о людских нравах, – ну, что ж, присоединим и эту часть, но только ограничим ее благоразумными пределами. Я, конечно, согласен, что оратор должен разбираться во всем, что касается гражданских обычаев и людских нравов, во всем, что относится к повседневной жизни, к государственному устройству, к общественным порядкам, к общепринятым понятиям, к природным свойствам и нравам; однако не в такой степени, чтобы он мог ответить на каждый вопрос в отдельности так, как это делают философы, а лишь настолько, чтобы он был в состоянии рассудительно вплести свои ответы в разбирательство дела; и он должен говорить об этих предметах так же, как говорили основоположники права, законов и государств: просто, ясно, без долгих рассуждений и без пустого словопрения».<sup>1</sup>

Квинтилиан (ок.35-ок.96) обрамляет свои «Наставления оратору» в начале перечнем того, что именно ученику оратора следует изучить к началу занятий риторикой, а в конце – перечнем того, что ученик ратора должен изучить еще, в дополнение к занятиям красноречием, чтобы стать действительно хорошим оратором. Из всего начального обучения наиболее важна для будущего оратора грамматика (это не начальный этап освоения грамотности, она ему следует).<sup>2</sup> После грамматики – другие части «греческих наук», то есть *egkyklios paideia*, под которыми Квинтилиан имеет в виду квадривиум.<sup>3</sup> Таково начало общего образования оратора, но только начало, для совершенного оратора этого совсем недостаточно. Ему нужны еще и другие средства, чтобы после окончания обучения он – как оратор – мог

---

<sup>1</sup> Cic. De or. II, 65-68. Пер.Ф.Ф.Петровского. Русский текст приведен по изданию: Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972.

<sup>2</sup> Quint. Institutio oratoria, I. 4, 5.

<sup>3</sup> Quint. Institutio oratoria, I. 10, 9 – 49.

сам доставать все, что нужно, из «святыни мудрости». Такими средствами Квинтилиан, следуя Цицерону, называет философию, а наряду с ней право и историю.<sup>1</sup> Изучение всего этого и практическое овладение им делает из «ученика ратора» - совершенного оратора (*orator perfectus*).

Оратор Марк Валерий Мессала Корвин (64 г.до н.э.–примерно 13 г.н.э.) выступает в «Диалоге об ораторах» у Тацита (ок.56-ок.115) прямым подтверждением идеала оратора, созданного/сформулированного Цицероном и Квинтилианом. Мессала говорит «о тех ораторах, чей бесконечный труд, и повседневное размышление, и непрерывные занятия всеми, какие только ни существуют, отраслями науки засвидетельствованы и их собственными сочинениями», как о лучших в своем роде. В качестве норматива он приводит Цицерона. «По сочинениям Цицерона можно установить, что ему поистине не были чужды ни геометрия, ни музыка, ни грамматика, ни любая другая из высоких наук. Он знал до тонкостей диалектику, знал, как применить с пользой раздел философии, разбирающий, что есть нравственность, знал движение явлений и их причины. Да, наилучшие мужи, да, из этой величайшей учености и множества наук и знания всего сущего проистекает и разливается полноводной рекою это поразительно щедрое красноречие; ведь мощь и богатство оратора не замыкаются, как все прочее, в тесных и узких пределах, но настоящий оратор — лишь тот, кто может говорить по любому вопросу красиво, изящно и убедительно, сообразно значительности предмета, на пользу современникам и доставляя наслаждение всякому, кто его слушает».<sup>2</sup>

Исходя из цицероновского идеала, Мессала у Тацита последовательно критикует начальное воспитание детей, образование молодежи и подготовку оратора. Все эти три этапа, на его взгляд, показывают серьезный упадок и эрозию по сравнению

---

<sup>1</sup> Quint. *Institutio oratoria*, XII. 2-4.

<sup>2</sup> Tacitus. *Dialogus de oratoribus*, 30. Пер.А.С.Бобовича.

со «старыми добрыми временами». В необходимое оратору «общее образование» включены, таким образом, философия, юриспруденция и дисциплины *egyklios paideia*. Относительно последних, к сожалению, не вполне понятно, являлись ли они реально именно *пропедевтикой* для оратора, или «добирались» после освоения им основного объема риторических навыков, в том числе – для углубления содержательности речей. Некто Теон, составитель прогимнасм, живший примерно в одно время с Квинтилианом, вторит жалобам Тацита и других авторов о том, что раньше ораторы относились к философскому образованию как к необходимому, не то, что сейчас...<sup>1</sup> Лукиан (ок.120-ок.180) же, наоборот, рад «детские науки» записать именно в *propaideia*, *propaidemata* риторического образования.<sup>2</sup> Специальное изучение грамматики уже тоже требовало знаний в «детских науках» образовательного круга. Грамматик обучается у Квинтилиана интерпретировать тексты, а для этого ему требуется масса всего знать, в том числе основы философии, риторики, музыки, астрономии. Квинтилиан сам обращает на это внимание в «Наставлениях».<sup>3</sup>

В целом в результате сравнения многих античных «образовательных схем» можно говорить о выделении в их структуре трех основных дисциплин, как бы трех самых важных предметов античного образования – грамматики, риторики, философии. «Энциклопедические дисциплины» составили пропедевтику для каждого из них, по крайней мере, в идеале. *Enkyklios mathemata* были более узки и в более точном смысле представляли собой *propaideumata*. *Enkyklios paideia* же были шире. В их случае про-

<sup>1</sup> Spengel E. *Rhetores Graeci*. Bd.II. Leipzig, 1854. S.59.

<sup>2</sup> *Rhet.praec.*14.

<sup>3</sup> Quint. *Institutio oratoria*, I. 4f., II. 1, 4. Для «интерпретации поэтов», чему обучает грамматик, в меньшей степени нужны арифметика и геометрия, поэтому он может быть в них не силен. Секст Эмпирик и по поводу интерпретации поэтов критиковал грамматиков, которые не могли, с его точки зрения, дать адекватные интерпретации (*Adv.mathem.* I, 300).

педевика «для специалистов» давалась и другим ученикам. Последний вариант представлял собой более широкое начальное образование, не привязанное жестко к уже выбранному профессиональному занятию. Так, например, истинный архитектор, по Витрувию, от самого начала своего обучения должен уделять внимание *encyclos disciplina*.<sup>1</sup> Под ними он понимает диалектику, грамматику, риторику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку, а затем добавляет к ним рисунок, оптику, медицину, философию, юриспруденцию, историю.<sup>2</sup> Включение второй части списка в число подготовительных дисциплин можно объяснить, вероятно, специальными потребностями архитектурного образования, с одной стороны, и влиянием Цицерона, Квинтилиана и Тацита – с другой. Витрувий сам ссылается – в качестве образца – на сведения о Пифии из Приены, архитекторе IV в. до н.э., который требовал от архитектора основательных специальных знаний, но и общих тоже.<sup>3</sup> Причем более основательных общих знаний, чем от многих других профессионалов. Так это или нет, сказать трудно, но, по крайней мере, ясно, что и тот, и другой ждали от ученика архитектора изучения не только математических дисциплин, но грамматики и риторики также. О «широком образовании» для географа говорит Страбон, но выделяет в числе *polimatha* прежде всего астрономию и геометрию, добавляя к ним зоологию и ботанику, историческое и литературное (грамматика) образование. Страбон полагал, что и его труд послужит образованию не только политиков, но и «философов». <sup>4</sup> Так что *egkyklios paideia* требуется и географу, и философу, в том и в другом случае слегка отличаясь в своих вариантах.

<sup>1</sup> Vit. I 1, 11-12; VI praef.4.

<sup>2</sup> Vit. I 1, 3-10.

<sup>3</sup> Vit. I 1, 12: «Pytheos, qui Prieni aedem Minervae nobiliter est erchitectatus, ait in suis commentariis architectum omnibus artibus et doctrinis plus oportere posse facere, quam qui singulas res suis industriis et exercitationibus ad summam claritatem perduxerunt».

<sup>4</sup> I 1, 12-22.

Насмешник Лукиан предлагал включить в число уважаемых *technai* танцевальное искусство.<sup>1</sup> Некоторые исследователи полагают, что он это делал искренне.<sup>2</sup> В любом случае со времени Лукиана становятся достаточно частыми и стандартными указания на трудности овладения той или иной профессией. То, что была трудна философия, то есть самая «общая» из «наук», было ясно и раньше. Это было как бы «общим местом», которое либо не обсуждалось вовсе, либо, как мы помним, обсуждалось с критикой обучения философа еще чему-то, поскольку овладеть философией и так трудно, да и пути к ней несколько иные, чем к другим наукам (Эпиктет и другие). Теперь же предметом упоминания в источниках становятся трудности профессиональной подготовки в разных сферах деятельности. Можно предположить, что такое явление связано не только с детализацией профессионального знания, но и с формированием соответствующих ему разных «путей ученичества», уже имеющих определенную «программу», в которую, естественно, наставники старались поместить как можно больше. Тот, кто не

---

<sup>1</sup> De salt. 35.

<sup>2</sup> Juethner J. Philostratos über Gymnastik. Leipzig-B., 1909. S.98-100; Kühnert F. Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. B., 1961. S.93. Против такого предположения косвенным возражением может служить тот факт, что передавая критические замечания афинян о поэте и софисте Диагоре Мелосском, жившем в Афинах в 30х и в 10х гг. V в., Лукиан сопровождает их именно метафорой из сферы танцевального искусства. В работе о Диагоре Е.В.Никитюк ссылается на это замечание Лукиана о Диагоре: «афиняне терпели некоторое время его (Диагора – ВВ) присутствие в городе, несмотря на то, что он продолжал свои нечестивые действия – пародировал гимны мистов, насмехался над Элевсинскими мистериями (Ps.-Lys. VI, 17; Lib. Apol. Socr., 154; Cyrill. Alex. C. Iulian., VI, 189), по выражению Лукиана (De salt., 15), “растанцовывая” (ejxorkheishtai) их, чтобы отвратить афинян от посвящений (Schol. Aristoph. Av., 1073)» (Никитюк Е.В. Процессы по обвинению в нечестии (асебии) в Афинах в последнюю четверть V в. до н.э. // Античный мир. Проблемы истории и культуры. Сборник научных статей к 65-летию со дня рождения проф. Э.Д.Фролова. Под ред. д-ра ист. наук. И.Я.Фроянова. СПб., 1998. Стр. 117-138.

имел (не получал) общего образования, какими бы обширными специальными знаниями не обладал бы, все равно считался «низким ремесленником», чья работа недостойна считаться «искусством» (*ars*).<sup>1</sup> Поэтому необходимость общего образования для представителя «высоких искусств» была своего рода «императивом профессии».<sup>2</sup>

Однако в области философии и риторики если профессионал брался изучать и остальные «общие» науки, то он все же подвергался нападкам, несмотря на авторитетных защитников. Немало вполне образованных людей считало, что какое-то предварительное обучение ни для риторики, ни для философии не нужно, ибо в этих дисциплинах основная опора и поддержка – сама природа человека, его физические данные и способности / склонности ума. Этическая философия либо общий скептический подход были «идейными» основами для отрицания надобности в *egkyklias paideia*. В разряд критиков входили и риторы,

<sup>1</sup> Плиний Старший упоминает, что даже для живописца требовалось общее образование, конечно, с упором на грамотность, арифметику и геометрию (Plin.Nat.hist.XXXV 76).

<sup>2</sup> Символизация знаний вообще, и профессиональных также, при значительном уменьшении объема изучаемого в Средние века, привели к тому, что глубокое познание своей профессии уже само по себе стало считаться мудростью. Профессиональное знание, будучи символизировано и сакрализовано, давало и общемировоззренческую основу личности. «Общее образование» требовалось в меньшем объеме, чем в эпоху классической античности и эллинизма. Ремесло и искусство соединятся в одном термине *ars*. См.: Художественный язык Средневековья. М., 1982. В этом Средневековье забыло не только античность, но и те синтетические теории периода раннего христианства, которые проводили аналогию между философами и патриархами, между философией и библейской Софией, говоря о необходимости общего образования перед изучением теологии (философия или считалась ее синонимом, или включалась в общее образование). Одной из таких теорий была концепция Филона Александрийского, выраженная в трактате *Peri tes pros ta propaideumata synodou* («О соитии ради предварительного обучения»). В дальнейшем, на этапе развитого Средневековья, курс тривиума и квадривиума вместе с философией как «общая пропедевтика» удержится в основном только в образовательных стратегиях теологов, правоведов и медиков.

считавшие общее образование необязательным для оратора (в том числе и те элементы риторики, которые преподавались в процессе общего обучения). Туда попадали также профессионалы в медицине, архитектуре, живописи и других подобных сферах и профессиях. Проследить, правда, традицию их критики общего образования и размежевания с ним гораздо труднее, чем критическую традицию по отношению к общему образованию в риторике и философии. Что касается философии, то такие ее критики как стоики дискутировали относительно ценности места пайдеи как пути к arete – цели философии, в то время как киники отрицали теоретическое образование вообще и считали, что arete следует достигать в практической деятельности и любомудрие – вещь именно практическая.<sup>1</sup> Добродетель можно воспитать и без образования, – таков был, например, тезис Антисфена.<sup>2</sup>

Киники утверждали, что нашли хотя и сложную, но короткую дорогу к arete вместо длинной и утомительной дороги через интеллектуальное воспитание. Диоген из Синопы так формулировал аргументацию по этому тезису (если верить другому Диогену, Лаэртскому): «удивлялся, что грамматики изучают бедствия Одиссея и не ведают своих собственных; музыканты ладят струны на лире и не могут сладить с собственным нра-

---

<sup>1</sup> В этом они парадоксальным образом опирались на многовековую средиземноморскую и восточную традицию отношения к мудрости как к практическому качеству человека, качеству, позволяющему отличать истинное от ложного и принимать правильные решения. Такое практическое отношение к мудрости, ее отделение от многознания и образованности сохранялось впоследствии и в Средневековье даже у самых высокоученых мыслителей наподобие Фомы Аквинского (см.: Snell R.J. *Connaturality in Aquinas: The Ground of Wisdom* // *Quodlibet Journal*, 5:4, 2003).

<sup>2</sup> Диоген Лаэртский приписывает ему такое мнение: «Достаточно быть добродетельным, чтобы быть счастливым: для этого ничего не нужно, кроме Сократовой силы. Добродетель проявляется в поступках и не нуждается ни в обилии слов, ни в обилии знаний (mathematon)» (VI. 11). С точки зрения Диогена, именно понятие arete роднит киников и стоиков (VI. 104).

вом; математики следят за солнцем и луной, а не видят того, что у них под ногами; риторы учат правильно говорить и не учат правильно поступать».<sup>1</sup> Поэтому киники считали возможным отказываться не только от занятий логикой или естествознанием, но и «просто» от *egkyklios paideia*.<sup>2</sup> О Диогене Синопском, например, сохранились сведения, что «музыкой, геометрией, астрономией и прочими подобными науками Диоген пренебрегал, почитая их бесполезными и ненужными.»<sup>3</sup> «Оттого и о кинизме говорят, что это кратчайшая дорога к добродетели», - заключает главу о киниках Диоген Лаэртский.

Многие стоики были похожи на киников своим отвержением различных дисциплин. Аристон из Хиоса, ученик Зенона, отвергал диалектику и физику (естествознание), признавая лишь этику.<sup>4</sup> Приверженцев *egkyklios paideia* он сравнивал с женихами Пенелопы, чьи попытки увлечь Госпожу Философию так и не увенчиваются успехом.<sup>5</sup> Можно предполагать, рассма-

<sup>1</sup> Diog. Laert. VI. 27f.

<sup>2</sup> Plut. Amat. 16.759d; Lucian. Vit. Auct. 11.551. Киник Метрокл сжег свои сочинения, посчитав их праздными, поскольку они были созданием иной реальности нежели практическая жизнь (Diog. Laert. VI). Однако, тот факт, что многие киники не только много писали, но и распространяли / оставляли свои сочинения, как, например, очень плодотворный Антисфен, свидетельствует косвенно о том, что на практике они менее негативно относились к образованности, чем в теории. Менипп из Гадара написал целое сочинение «Возражения против физиков, математиков и грамматиков», воспользовавшись, однако, средствами последних. Всего же, по сообщению Диогена Лаэртского, Мениппом было написано 13 разных сочинений (VI. 101).

<sup>3</sup> Diog. Laert. VI. 73.

<sup>4</sup> Arnim H.von. Stoicorum veterum fragmenta. Bd.1. Leipzig, 1903. S.352.

<sup>5</sup> Arnim H.von. Stoicorum veterum fragmenta. Bd.1. Leipzig, 1903. S.350. Диоген Лаэртский передает это так: «Тех, кто овладел обычным кругом знаний, а философией пренебрегал, он уподоблял женихам Пенелопы, которые сумели подчинить себе Меланто, Полидору и остальных рабынь, но не могли добиться брака с их госпожой. Нечто похожее говорил и Аристон о том, что Одиссей, спустившись в Аид, встретил и увидел там почти всех мертвых, но не лицезрел самой их царицы» (Diog. Laert. II. 79).



тривая сочинения стоиков от разных периодов существования этого направления античной мысли, что при переходе от древней и средней к молодой Стое антиобразовательное настроение усиливается. Воплощением этого являются позиции Сенеки и Кебета (по традиции, автора «Картин / Табличек»), о которых мы уже говорили в другом месте.

Киренаики, последователи Аристиппа из Кирены, также сосредотачивались на этике, совсем не занимались натурфилософией, немного занимались логикой, - в пределах того, насколько она помогает их философской цели: достижению эвдемонии через «гедоне (hedone)», получение удовольствия, радости от жизни посредством веселия, различных утех и т.п.<sup>1</sup> Пренебрежение Аристиппа физикой и диалектикой позволяет предполагать, что уже сам основатель данной школы и к «школьным наукам» «общего образования» относился также плохо. Аристотель рассказывает, что Аристипп даже был готов ставить выше математики простые низкие ремесла, поскольку и в них есть этический принцип оценки знаний и достижений, в мате-

---

<sup>1</sup> Эвдемония – достаточно сложное понятие древнегреческой жизни. Эвдемония у Аристиппа — это не сопутствующее явление при обнаружении способности, как ее понимал Сократ, а сознание самообладания в удовольствии: мудрец наслаждается удовольствием, не поддаваясь тому, чтобы оно овладело им. Не стоит сетовать на прошлое или страшиться будущего. В мышлении, как и в действиях, следует придавать значение только настоящему. Только им, согласно Аристиппу, мы можем свободно распоряжаться. Иногда считают, что можно условно переводить данное понятие как «счастье», однако, в древнегреческой этике делали различие между «эвтихией» - счастьем, выражающимся в благоприятствии обстоятельств и благосклонности судьбы, т.е. состоянием или чувством, основанным на внешних вещах, их отношении к человеку; и эвдемонией - ценностью блага, относящейся к внутреннему состоянию, исходящему из внутреннего отношения к миру вещей и к самому себе; в это понимание внутреннего счастья входят и воспоминания о прошлых состояниях, равно как и надежды на будущее. См.: Целлер Э. Очерки истории греческой философии. Пер. с 9-ого нем. издания под ред. Ф.Лорцинга С.Л.Франка. Спб., 1996; Целлер Э. Очерк истории греческой философии. Пер. с последнего 10-го немецкого изд. Н.Стрелкова. М., 1913.

матике же, согласно воззрению Аристиппа, такого принципа не наблюдается и потому она стоит дальше от необходимого для человека обучения и воспитания, чем многое другое: «Некоторые софисты, например Аристипп, относились к математике пренебрежительно: в остальных искусствах, мол, даже в ремесленных, например в плотничьем и сапожном, всегда ссылаются на то, что так лучше или хуже, математическое же искусство совершенно не принимает во внимание хорошее и дурное».<sup>1</sup> Однако тот же Аристипп осуждал невежество и необразованность, хотя и понимал их по-своему: «Ученый – не тот, кто много читает».<sup>2</sup>

И киники, и киренаики, и Эпикур стремились сделать философию дорогой к счастью, поэтому практическая этика ставилась во главу угла любого образования.<sup>3</sup> Можно предположить, что такое образование они вполне могли помыслить общим для всех свободных людей. Эпикур противопоставлял философию «наукам» (*mathemata*) и призывал всех, даже еще самых необразованных, бросать вторые и свою необразованность, и прибегать к первой.<sup>4</sup> Причины отказа представителей этих трех

<sup>1</sup> Arist. *Metaph.* III.2. 996a32.

<sup>2</sup> Diog. Laert. II. 71ff. Интересно, что сторонник радости и веселья Аристипп вошел в традицию также как отец, воспитывавший свою дочь «презирать всякие излишества». В преподавании, согласно Диогену Лаэртскому, он обращал основное внимание на внутреннее самосознание гражданина, чувствующего красоту искусства. Такое воспитание он считал необходимым в жизни: «На вопрос, чему надо учить хороших детей, Аристипп сказал: «Тому, что пригодится им, когда они вырастут»» (Diog. Laert. II).

<sup>3</sup> Секст Эмпирик полагал, что полемика против *egkyklia mathemata* вообще началась с Эпиктета и Пиррона. В сочинении «Против математиков» он предположил, что Эпикур мог просто скрывать свою собственную необразованность такой общей позицией (*Adv.mathem.* I. 1). Цицерон оправдывает Эпикура в сочинении «*De finibus bonorum et malorum*» (О пределах/разграничении добра и зла).

<sup>4</sup> Lact. *Inst.* III. 25, 4ff.; Plut. *Contra Epic.* beatitud. 12. 1094d ; Athen. III. 588a-d. Эпикур боролся со всеми «детскими науками» сразу: с грамматикой (*Sext. Emp. Adv. mathem.* I. 49; Cic. *De fin.* I. 72; Plut. *Contra Epic.*

направлений – киников, киренаиков, эпикурейцев – от изучения наук и от рекомендаций к уделению им внимания даже в детском возрасте были, с их точки зрения, вполне практически ориентированными. Поскольку, как они считали, ни одна из наук, кроме «искусства жить» (этической философии), не ведет человека к счастью, то в силу их глобальной бесполезности эти науки совершенно не нужны «обычному человеку», кем бы он ни был. В лучшем случае эти науки есть ненужный балласт, но они также могут стать и реальным препятствием на пути человека к счастью, поскольку намеренно совлекают его с такого пути, отвлекая его внимание на иные сюжеты, легко отклоняя от настоящей цели. Противоречие многознания и мудрости с их позиции было противоречием образования и этики. Скептики же в отвержении наук и общего образования исходили из совсем других, теоретических позиций. Последние заключались прежде всего в тезисе, что люди не могут сами владеть и овладевать никаким объективным знанием, все науки неточны, нет правильных суждений во всем сонме разноречивых мнений. Поскольку нет объективной правды, нет фундированного знания, потому образование и науки есть детские игры взрослых людей и не более того. Никакое образование не даст и не может дать человеку уверенности в этом мире. Потому – зачем оно? Сторонников образования, считавших, что получая его, получаешь истинное знание, скептики считали «догматиками». Скептик Секст Эмпирик (II–III вв.) возводил традицию отвержения *mathemata* к Эпикуру и Пиррону из Элиды (ок.360 – ок.270 гг.до н.э.), хотя, как ему представляется, скептики больше отвергали «науки» не из-за своей неграмотности в них, как

---

*beatitud.* C.13 p.1095c), диалектикой (*Sen. Ep.* 89, 11; *Diog. Laert.* X. 30; *Sext. Emp. Adv. dogm.* I. 14f.; *Cic. De fin.* I. 22, 63), риторикой (*Plut. Adv. Col.* C.33 p.1127a; *Quint.* II. 17, 15), математическими дисциплинами (*Cic. De fin.* I. 72 ; *Plut. Contra Epic.**beatitud.* c.12 p.1094d; *Procl. in Eucl.* I. 1 p.199,9; *Cic. Luc.*33, 106; *Augustin De utilit. cred.* c.6, 13), музыкой (*Sext. Emp. Adv. mathem.* VI. 27 ; *Plut. Contra Epic.**beatitud.* c.13 p.1095c; *Cic. De fin.* I.72).

эпикурейцы, а по более принципиальным соображениям.

Одним из немногих умений, обучение которым допускалось скептиками, было начальное знание построения фраз и письменной речи в целом, то есть «искусство» не грамматика, но «грамматиста», обучающего чтению и письму: «Несомненно, мы при всем желании не сможем ее (грамматистику) устранить, не опровергая самих себя. Ведь если ее наставления, поучающие о бесполезности грамматистики, сами полезны, но без нее нельзя их ни запомнить, ни передать потомкам, то грамматистика полезна».<sup>1</sup> Секст Эмпирик, скорее, признавал естественную эволюцию языка, отвергал более искусственную грамматику, ставящую в искусственно созданном и украшенном языке слово вперед вещи, и положительно относился лишь к тем словам, которые, по его мнению, возникли вместе с реальными вещами. Фактически следуя Платону («Кратил») или софисту Горгию, он говорил о полезности только тех слов, которые впрямую «напоминают» о вещах, проблематизируя, таким образом, обучение учеников с помощью текстов.<sup>2</sup> Известно, что некоторые

<sup>1</sup> Sext. Emp. Adv.math. I, 53. Не только разрыв внешнего и внутреннего человеку миров, но и разрыв слов и реальности, вероятно, становился общим явлением античной культуры эпохи Империи, отрицавшей или переиначивавшей «старые римские ценности и свободы». Метафорическое осмысление второго разъединения на основе греческой философии, как мы видим, произошло у скептиков и имело своим результатом их «анти-педагогические» идеи.

<sup>2</sup> Sext. Emp. Adv.math. I. 5, 37-38; I. 12, 214-215; Adv.nat. I. 59; Adv.math. 7, 84-87; и др. Подробнее о данном явлении применительно к более позднему времени, продолжившему – в силу необходимости – линию опоры: по форме – на понимание аудитории и по сути – на оправдание человеческого слова Словом вечным, а не на соответствие речи и текста «нормам искусственного языка», см.: Нестик Т.А. Критика знаковых средств коммуникации в поздней античности (несколько замечаний) // *Philosophia*. 1, 2001. С.14-17. Т.А.Нестик, на мой взгляд, очень верно увидела в данной тенденции путь к представлению Августина об «общезначимом вечном знании», которое «обитает в человеке и предшествует всякому умственному действию» (Там же. С.16). Соотношение общего образования и образования специального претерпевает весьма серьезные изменения. Ученик оказывается «общеобразованным» с самого начала появления

академики неоплатоники совершали даже своего рода ритуальный отказ от продуцирования письменных текстов.<sup>1</sup> Однако, другие неоплатоники, наоборот, трудились над созданием специальных учебных трактатов по вспомогательным к философии дисциплинам с целью сделать максимально доступной для учеников философию их авторитета – Платона. Известен, например, трактат по математическим «предметам», систематизированный Теоном Смирнским во II в.н.э. именно с целью создать пособие для так организованного общего образования, которое служило бы постижению платоновского корпуса текстов.<sup>2</sup> Энциклопедист Плутарх примерно в то же время

---

на свет, «от Бога», только надо ему дать возможность это почувствовать, дать вспомнить крепко забытое. Традиция профессионального обучения, тоже идущая от Бога через цепочку учителей, в начале которой стоял Адам, связывалась не с воспоминанием, а с аутентичной передачей и наставлением по раскрытию смыслов передаваемой традиции ремесленного или иного профессионального познания и умения. Поэтому мы видим создание в каждом (или о каждом) профессиональном сообществе подней античности и средневековья легенды о происхождении и преемстве данного ремесла. Такое понимание профессионального обучения накладывалось на более древнюю парадигму т.н. «генеалогического мышления» (восприятия человека, явления, социального института, их статуса через / посредством сведений о происхождении), составляя с ней неразрывное целое. О генеалогическом мышлении см.: Безрогов В.Г. Раннесредневековые генеалогии знатных родов в системе этнического самосознания // Элита и этнос Средневековья / Отв. ред. А.А.Сванидзе. М., 1995. С.28-38.

<sup>1</sup> Porph. Vita Plotini 3-5. Неоплатоническое представление о «зыбкости языка» стало в их системе своего рода «общим местом». Т.А.Нестик предполагает, что именно с этим связан необработанный, корявый, темный стиль сочинений Плотина (Нестик Т.А. Цит. Соч. С.15). Символизация слов, особенно развивавшаяся в данную эпоху, была второй стороной указанного явления.

<sup>2</sup> Показательно уже само название руководства: «О пользе математики при (чтении) Платона». Theon Smyrnaei Philosophi Platonici. Expositio rerum mathematicorum ad legendum Platonem utilium. Recensuit Eduardus Hiller. Leipzig, 1878. P.46-119; Теон Смирнский. Изложение математических предметов, полезных при чтении Платона. Пер.А.И.Щетникова // Scholae, 3:2, 2009. С.466-558. Интересно, что Теон делит свое руководство на две части. В первой, общей, он последовательно рассматривает четыре

в диалоге «О музыке» выводит одним из главных персонажей Сотериха, показывая как важно быть не только музыкально обученным, но и широко образованным человеком, прошедшим «весь круг наук», для того, в приведенном Плутархом случае, чтобы суметь глубоко судить о музыке и передать глубину этих суждений своим собеседникам.<sup>1</sup> С точки зрения скептика Секста

---

математические науки – арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Во второй части он помещает более специальное руководство по математическим аспектам музыкальной теории, написанное именно с точки зрения изучающего профессионально не музыку, но продолжающего после общего курса изучать философию. Таким образом, мы видим как бы пособие по переходному этапу от свободных искусств к философии, детализирующее и переводящее на более высокий уровень сложности ту помощь и то использование, которое могут оказать и которое можно осуществить обращаясь к «начальным наукам» на следующем этапе. Реальная полезность пропедевтики здесь показана весьма наглядно. Являлось ли данное сочинение ответом «критикам формального образования», определенно сказать трудно, но сам его факт, несомненно, был аргументом в такой полемике. Автор демонстрирует, что без музыки невозможно понять философию, даже такого классика и авторитета как Платон. Имя Платона как Учителя философской мудрости освещает поле общего образования. Вероятно, можно предположить, что традиции составления пособий по самым разным наукам из общего списка «предметов» представляли собой наглядную аргументацию против рассматриваемых пяти философских школ (киников, киренаиков, эпикурейцев, стоиков, скептиков). См., например, изложение традиции составления пособий по музыке, идущей от учеников Аристотеля: Буко С. Творчество Плутарха как источник для изучения античной музыки // *Studia Metodologica* (Тернополь), 1, 2003. Автор данного обзора, правда, упрекает античных составителей в очень «рационалистическом» подходе к текстам, в том, что они не поместили туда размышлений о восприятии музыки, о способах такого восприятия и о воздействии музыки на человека. Мне кажется, что некоторого рода соображения на этот счет все-таки имеются, несколько увеличиваясь к началу эпохи Средневековья.

<sup>1</sup> Plutarchi. De musica. Ed. G. Valgulus. Breschia, 1507; Dialogue de Plutarque sur la musique, traduit en françois [sic]. Avec des remarques par M. Burette. Paris, 1735 (Reprint: Geneve: 1973); Peri mousikês of Plutarch. Translated by J. Healey Bromby. Chiswick, 1822 ; De Musica, edidit Ricardus Volkmann. Leipzig, 1856; Über die Musik von Rudolf Westphal. Geschichte der alten und mittelalterlichen Musik. Dritte Abtheilung. Breslau, 1866; De la musique par Henri Weil et Th. Reinach. Paris, 1900; Dialog am Musiken. Edidit by Gotfred Skjerne. Leipzig, 1909; De la musique. Texte, traduction,

Эмпирика все это, конечно, необоснованно и потому несостоятельно.<sup>1</sup>

Цицерон повествует о том, как его воззрения на необходимость оратору широты и глубины различных познаний, не находили поддержки ни у собратьев по профессии, ни даже у родного брата Квинта.<sup>2</sup> Противники концепции Цицерона (со-

---

commentaire, precedes d'une étude sur l'éducation musicale dans la Grece antique, par F.Lasserre. Olten, 1954.

<sup>1</sup> Киник или эпикуреец стали бы возражать по существу, доказывая, что знание Сотериха, время, на него потраченное, эмоции, при слушании музыки испытанные, все равно не сделали его счастливым, как не делает счастливым и та речь, с которой он выступает на пиру.

<sup>2</sup> Cic. De or. I. 5, 72. «При наших рассуждениях ты нередко расходишься со мной во мнениях: я полагаю, что красноречием можно овладеть лишь сравнившись в знаниях с образованнейшими людьми, тогда как ты совершенно отделяешь его от основательности знаний и видишь в нем только плод известной природной способности и упражнения (solesque nonnumquam hac de re a me in disputationis nostris dissentire, quod ego eruditissimorum hominum artibus eloquentiam contineri statuam, tu autem illam ab elegantia doctrinae segregandam putes et in quodam ingenii atque exercitationis genere ponendam)» (De or. I. 5). Спор этот Цицерон потом изобразил как спор двух персонажей – Красса, сторонника общей образованности оратора, и Антония, считавшего такое требование вовсе несправедливым и необоснованным. Масса мнений, высказанных по поводу этих двух фигур, показывает актуальность темы о значимости общего образования в обществе времени юности Цицерона: «В детстве нашем, брат Квинт, если помнишь, было сильно укоренено мнение, будто Луций Красс не пошел в науке дальше обычного отроческого начального образования, а Марк Антоний и вовсе был невеждой и неучем, а многие, хотя и подозревали, что дело было не так, все же охотно и во всеуслышанье повторяли подобные слухи об этих ораторах, чтобы легче отпугнуть нас от науки, которой мы так страстно хотели выучиться. Ведь если люди без образования достигали такого высочайшего разума и такого сверхъестественного красноречия, то напрасным оказывается весь наш труд и нелепою кажется та забота, с которой относился к нашему образованию достойный и разумнейший человек – наш отец (magna nobis pueris... opinio fuit, L.Crassum non plus attigisse doctrinae quam quantum prima illa puerili institutione potuisset, M. autem Antinium omnino omnis eruditionis expertem atque ignarum fuisse; erantque multi qui,... quo facilius nos incensos studio discendi a doctrina deterrent, libenter id quod dixi de illis oratoribus praedicarent, ut, si homines non eruditi summam essent prudentiam atque incredibilem eloquentiam consecuti, inanis omnis noster esse labor et stultum



in nobis erudiendis patris nostri... studium videretur). Мы тогда обыкновенно пытались опровергнуть эти наговоры, ссылаясь, как дети, на домашних свидетелей: отца, родственника нашего Гая Акулеона и дядю Луция Цицерона, потому что и отец, и Акулеон (за которым была наша тетка), пользовавшийся исключительным уважением Красса, и дядя, который вместе с Антонием ездил и в Киликию и из Киликии, часто подробно рассказывали нам о занятиях и об учености Красса. А когда мы вместе с нашими двоюродными братьями, сыновьями Акулеона, обучались тому же, что и Красс, и у тех же наставников, какие были вхожи к Крассу, тогда, бывая у него на дому, мы и сами, хоть и были малы, часто видели и убеждались, что по-гречески Красс говорил так, будто и не знал никакого другого языка, а наставникам нашим он задавал и сам обсуждал в любой беседе такие вопросы, словно не было для него ничего неведомого и чуждого. А об Антонии мы еще от просвещеннейшего нашего дяди часто слышали, с какою страстью этот оратор то в Афинах, то на Родосе предавался беседам с учеными людьми; да и сам я в юности, насколько мне позволяла молодость и скромность, о многом часто его расспрашивал. Впрочем, конечно, все это для тебя не новость, потому что ты и раньше слышал от меня, что во многих и разнообразных этих разговорах – по крайней мере о тех науках, о которых я мог как-нибудь судить, – Антоний вовсе не казался ни невеждой, ни неучем. Правда, между двумя ораторами была и разница: Красс не скрывал, что он учился, но старался показать, что учением этим он не дорожит и что здравый смысл соотечественников во всем ставит выше учености греков; а Антоний полагал, что у такой публики, как наша, его речь встретит больше доверия, если будут думать, что он вовсе никогда не учился. Таким образом, тот и другой считали, что впечатление будет сильнее, если сделать вид, будто первый не ценит греков, а второй – даже и не знает их. Были они правы или нет – об этом, конечно, судить не здесь; здесь же, в этом предпринятом мною сочинении, я хочу лишь показать, что никто никогда не мог достичь ни блеска, ни превосходства в красноречии без науки о речи и, что еще важнее, без всестороннего образования». С Крассом тоже было далеко не все ясно, как об этом ему прямо заявляет другой участник беседы, описываемой Цицероном: «ни сила, ни сладость, ни богатство твоей речи для нас теперь не удивительны; раньше, правда, я полагал, что это от природы ты говоришь так, что всегда представляешься мне не только замечательным оратором, но и великим мудрецом; теперь же я понимаю, что именно мудрость ты всегда считал для себя главным и что из нее-то и происходило все богатство твоей речи. Однако же, когда я припоминаю все ступени твоей жизни и присматриваюсь к твоим делам и занятиям, я не вижу, когда же ты все это изучил, и не замечаю в тебе никакой особенной приверженности к этим занятиям, людям и книгам. И я не могу даже решить, чему мне больше удивляться: тому ли, что ты при всех своих делах мог так основательно изучить эти, по твоим словам, столь полезные для тебя предметы, или тому, что без всякого такого изучения ты



знательные и ненамеренные – фактом своего ораторского успеха) доказывали, что выдающиеся ораторы прошлого вообще не владели никаким образованием, что не мешало им даже становиться победителями среди риторов.<sup>1</sup> Если, например, оратор специализировался по юридическим вопросам, то всему, что ему было необходимо знать в области юриспруденции, он обучался наилучшим, с точки зрения «практиков»-оппонентов Цицерона, образом в процессе непосредственной деятельности. Практика ежедневной жизни обучала его, по их мнению, лучше, нежели любое общее образование, получаемое специально. Оратор Антоний, выражающий в сочинении «Об ораторе» данную мысль, формулирует ее очень интересно. Он выделяет сферы человеческой жизнедеятельности, в которых можно довольствоваться лишь здравым смыслом, и другие сферы «деловой активности», где нужно непременно иметь образование, по-видимому, профессиональное. В первую группу он зачисляет свою деятельность оратора и навыки земледельца, которому не нужны трактаты по агрикультуре чтобы в общем правильно следить за полем. «Я никогда и не изучал права, да и в тех делах, какие мог бы защищать с его помощью, никогда не чувствовал в нем потребности. Ведь одно – это заниматься каким-нибудь делом как ремеслом, другое – быть не тупицей и не простаком в повседневной жизни и в обычных человеческих делах (*aliud est enim esse artificem cuiusdam generis atque artis, aliud in communi vita et vulgari hominum consuetudine nec hebetem nec rudem*).

---

способен так хорошо говорить» (*De or.* III. 82). В другом месте о Крассе его учитель Сцевола говорит так: «ты изучил у меня гражданское право, хотя больше по собственному усердию, чем по какому-нибудь необходимому требованию ораторского искусства» (*De or.* I. 40), подчеркивая, что усердие Красса – необычно, сверх требований «цеха ораторов». Исходя из данного высказывания, можно предполагать, что вся система требований Цицерона к оратору выходила далеко за рамки «обыкновенно приного» среди ораторов.

<sup>1</sup> Cic. *De or.* II. 1 ; III. 82.

Кто из нас имеет возможность объезжать свои поля и навещать свои усадьбы, хотя бы ради дохода или ради удовольствия? И тем не менее, нет человека настолько слепого и неразумного, чтобы совершенно не иметь понятия о том, что такое посев и жатва, что такое подрезка деревьев и лоз, в какое время года и каким образом все это делается. Неужели, если кому надо осмотреть имение, или поручить что-нибудь по хозяйственной части управляющему, или отдать приказ старосте, то ему приходится изучать сочинение карфагенянина Магона? А не хватит ли нам тут просто здравого смысла? Так почему же и в области гражданского права, особенно когда мы хлопочем по судебным, общественным и другим делам, не довольствоваться нам теми нашими сведениями, каких хватает для того, чтобы не казаться чужаками и пришельцами в своем отечестве?»<sup>1</sup>

По-видимому, такая ожесточенная защита свидетельствует о напряженном отношении в «цеху ораторов» к малообразованным людям (Антоний говорит, что из необразованных людей лишь ему Красс позволяет вести дела), хотя, как мы увидели, «на публике» ораторы не стремились щеголять своей ученостью. Глубокое различие «образованности для себя» и «образованности для профессии» проводит в тексте Цицерона учитель Красса и самого Цицерона Квинт Муций Сцевола (ок.140-82), упрекая своего ученика, ритора Красса в бесполезном и опасном для него привлечении в выступление тематики, напрямую не связанной с делом: «Ну, а что сказать о конце твоей речи, в которой ты, словно решая тяжбу, предоставлял оратору право рассуждать обо всем на свете со всею возможною полнотою? Право, не будь мы здесь в твоем царстве, я тотчас же принял бы меры и помог бы многим вчинить против тебя иск посредством ли интердикта, путем ли наложения рук, – и все за то, что ты так необузданно вторгся в чужие владения. Прежде всего с тобой

---

<sup>1</sup> Cic. De or. I. 248-249.

завели бы тяжбу все пифагорейцы и демокритовцы, да и прочие физики заявили бы свои права, всё народ с речью красивой и веской, и нельзя было бы тебе выиграть против них спора о залоге. Кроме того, стали бы напирать на тебя толпы философов, начиная с их родоначальника и главы, Сократа, и уличать тебя в том, что ты не имеешь никакого понятия ни о добре, ни о зле, ни о движениях души, ни о людских нравах, ни о смысле жизни, что ты ровно ничего не исследовал и ничего не знаешь. А после этого общего натиска, начали бы против тебя отдельные тяжбы все философские школы: набросилась бы на тебя Академия, заставляя тебя отрицать собственные слова; запутали бы тебя мои стоики в силки своих препирательств и вопросов; а перипатетики стали бы доказывать, что только к ним следует обращаться даже за теми подспорьями и украшениями речи, которые ты считаешь бесспорной собственностью ораторов, и стали бы показывать, что Аристотель с Феофрастом писали об этом не только лучше, но и гораздо больше, чем всевозможные учителя красноречия. Я уже не говорю о математиках, грамматиках, музыкантах, с науками которых ваше красноречие не состоит ни в малейшей связи (*missos facio mathematicos, grammaticos, musicos, quorum artibus vestra ista dicendi vis ne minima quidem societate coniungitur*). Поэтому я полагаю, Красс, что не следует брать на себя такие громадные и многосложные обязательства. Достаточно и того, что ты и в самом деле можешь исполнить; достаточно, что в судах то дело, которое защищаешь ты, кажется справедливее и предпочтительнее, что на сходках и при подаче мнений твоя речь сильнее всех по убедительности, наконец, что люди опытные находят твоё изложение искусным, а простаки – даже справедливым. Если же тебе под силу что-то большее, то в моих глазах это заслуга не оратора, а Красса, владеющего искусством, лично ему свойственным, а не общим всем ораторам».<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cic. De or. I. 41-44.

Образование для себя и образование для других здесь разделены весьма отчетливо и однозначно. Можно говорить, вероятно, о том, что Сцевола воплотил точку зрения о различных путях общего и специального образования, о том, что первое далеко не всегда, совсем не обязательно должно быть пропедевтикой к специальному; что иногда оно даже способно мешать профессионализму и потому является не только бесполезной, но и вредной вещью. Таким образом, мы наблюдаем в античности и в период Рима существование теорий общего образования как приличествующего профессионалу и общего образования как неприличествующего профессионалу вовсе. Либо это один путь, либо два разных и временами даже идущих в противоположных направлениях. Оратору как таковому, по мысли Сцеволы, не нужно ни юридическое (а он тем не менее обучил ему Красса), ни историческое познание, ни философское воспитание, поскольку использование их открыто означает вторжение в чужую профессиональную область. Общее образование как подоснова профессиональных занятий, оказывается вещью для самого человека и его частного круга, а не для публичной деятельности.

Вероятно, такое противоречие общего и специального образования в условиях античного типа общества наиболее ярко проявилось и было теоретически осознано именно в такой публично важной фигуре как оратор, чей статус в полисном мире был особым. Если применительно к философу можно было говорить просто о бесполезности общей образованности, то в случае с оратором она может становиться ему даже помехой.<sup>1</sup> Входящие в традиционный список «детских» науки уже чувствуют

---

<sup>1</sup> Сцеволе вторит Антоний: «все остальное, дорогой мой Красс, что ты набрал из самых разнообразных занятий и наук и изучил самым основательным образом, все-таки не имеет никакого отношения к прямому делу и обязанности оратора (*cetera quae collegisti ex variis studiis et artibus, tamesti ipse es omnia consecutus, tamen ab oratoris proprio officio atque munere seiuncta esse arbitror*)» (Cic. De or. I. 262).

себя настолько самостоятельными и настолько глубоко эшелонированными по подготовке и традиции, что к ним становится невозможным подступиться «просто так», если это «просто так» не для своего досуга.<sup>1</sup> В целом, Цицерон, конечно, проводит различие между а) «совершенным оратором», которому не мешает достаточно глубокое изучение других наук и который занимается этим до конца своей жизни; б) профессионалом в другой науке, у которого изучение ее становится бесконечным процессом, поскольку все более глубокое погружение в нее порождает все большее количество вопросов; в) изучающим те или иные предметы поверхностно, в меру общего интереса, который не помешает практической жизни; д) «человеком жизни», который свои профессиональные качества черпает и совершенствует из повседневного существования и которому даже отвлечение на поверхностное образование в других предметах нежелательно, поскольку отвлекает от основного занятия (таков обычный оратор).<sup>2</sup> Многознающий профессионал не должен демонстрировать этого своего качества публике, поскольку оно лишь только раздражает его аудиторию и клиентов.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> В другом сочинении – «Оратор» Цицерон выведет понятие «простой оратор», показывая профессионально грамотного, но невысокого полета человека (Cic. Or. 81ff.).

<sup>2</sup> Cic. De or. III. 82, 86-89; I. 77, 81.

<sup>3</sup> Трудно сказать, содержится ли в этом утверждении Цицерона ламентация по поводу нравов его эпохи или простое прагматическое указание, со ссылкой на практику. Его тексты не дают, как нам кажется, возможности решить данный вопрос однозначно. См., например : Cic. De or. II. 4, 153, 156. Хитрец Антоний рассказывает о себе: «Я всегда был убежден, что в нашем обществе будет более приятен и вызовет более к себе доверия такой оратор, который будет обнаруживать как можно менее искусства и вовсе никакой греческой учености. Однако же, с другой стороны, я считал бы себя бессловесным скотом, а не человеком, если бы не прислушивался к этим грекам, которые ухватывают, присваивают, обсуждают столь важные вопросы и даже обещают открыть людям способ и видеть предметы самые сокровенные, и жить хорошо, и говорить обстоятельно. Если и не всякий решится слушать их открыто, дабы не ронять себя в глазах сограждан, то все-таки можно, подслушивая, ловить их слова и

После ухода Цицерона из жизни полемика по поводу общего образовательного уровня стала еще более обостренной. Известны многочисленные жалобы времени Ранней Империи о плохой общей подготовке и необразованности в «детских науках» многих ораторов.<sup>1</sup> Причину падения самого красноречия многие авторы видели во все большем забвении цицероновского идеала приличествующего оратору общего образования. Военный трибун и оратор, человек из знатного рода Випстан Мессала (ок.47-ок.80) в диалоге Тацита говорит о недостаточности общего образования молодежи, которая сразу после изучения самых основ берет уроки грамматики и затем приступает прямо и непосредственно к специальному риторическому образованию. Мессала, защищая свою позицию, в полемическом задоре абсолютно несогласен с мнением предшественников о том, что образованность оратору (если она у него есть) следует прятать, как бы не замечая, что он здесь вступает в противоречие с «классическими римскими ценностями» времен «до эллинизации» (он отодвигает это противоречие «на потом»): «Опущу начальное обучение; впрочем, скажу все же о том, что и оно требует от учащихся слишком мало усилий; ведь они не прилагают достаточного труда ни для ознакомления с творениями вели-

---

издали внимать тому, что они проповедуют. Так я и поступил, Катул, и слегка отведал то, как все они ведут дела и на какие роды их разделяют... я не против этих занятий, если знать в них меру; но считаю, что для оратора невыгодно, когда судьи догадываются об этих его занятиях и подозревают его в искусственных приемах, – это подрывает и уважение к оратору, и доверие к его речи (*opinionem istorum studiorum et suspicionem artificii apud eos, qui res iudicent, oratori adversariam esse arbitor; imminen enim et oratoris auctoritatem et orationis fidem*)» (De or. II, 153, 156). «Искренность», таким образом, оказывалась выше образованности, особенно в греческих навыках водить за нос философскими спекуляциями и запутывать ясное дело.

<sup>1</sup> Такие ламентации содержатся уже у Дионисия Галикарнасского, прибывшего в Рим в 29 г.до н.э. и впоследствии написавшего несколько риторических сочинений, в том числе «О древних ораторах (*Peri ton archaion rhetoron hypomnematistoi*)». См.: Dion.Hal. De vet.orat. 1 ; De comp.verb.206.

ких писателей, ни для понимания древности, ни для познания вещей и людей, а также событий прошлого. Все торопятся как можно скорее перейти к тем, кого именуют риторами. Предполагая чуть дальше остановиться на том, когда именно в нашем городе впервые обосновались люди этого ремесла и сколь малое уважение оказывали им наши предки, я нахожу, что сейчас мне следует мысленно перенестись к той науке, которая, как мы знаем, усердно изучалась теми ораторами, чей бесконечный труд, и повседневное размышление, и непрерывные занятия всеми, какие только ни существуют, отраслями науки засвидетельствованы и их собственными сочинениями. Вам, конечно, известно сочинение Цицерона, которое носит название «Брут» и в заключительной части которого (ибо предыдущая содержит в себе повествование о древних ораторах) он рассказывает о своих первых шагах в учении, о своих успехах и как бы историю развития и совершенствования его красноречия: гражданское право он изучил у Квинта Муция; все разделы философии основательно усвоил у Филона Академика и Диодота Стоика; но, не удовлетвовавшись этими преподавателями, которых ему пришлось слушать в Риме, перебрался в Ахайю и в Азию, чтобы охватить все многообразие всех известных наук. И действительно, по сочинениям Цицерона можно установить, что ему поистине не были чужды ни геометрия, ни музыка, ни грамматика, ни любая другая из высоких наук. Он знал до тонкостей диалектику, знал, как применить с пользой раздел философии, разбирающий, что есть нравственность, знал движение явлений и их причины. Да, наилучшие мужи, да, из этой величайшей учености и множества наук и знания всего сущего проистекает и разливается полноводной рекою это поразительно щедрое красноречие; ведь мощь и богатство оратора не замыкаются, как все прочее, в тесных и узких пределах, но настоящий оратор — лишь тот, кто может говорить по любому вопросу красиво, изящно и убедительно, сообразно значительности

предмета, на пользу современникам и доставляя наслаждение всякому, кто его слушает. И древние твердо усвоили это и понимали, что для достижения такой цели нужны не декламации в школах риторов (*in rhetorum scholis declamarent*) и не упражнение языка и гортани в надуманных и никоим образом не соприкасающихся с действительностью словесных схватках, а обогащение души такими науками, в которых идет речь о добре и зле, о честном и постыдном, о справедливом и несправедливом; ведь только с этим приходится иметь дело оратору. Ибо в суде мы почти всегда толкуем о справедливости, на совещаниях — о пользе, при произнесении похвальных речей — о честности и в большинстве случаев связываем и перемешиваем одно с другим. Но говорить обо всем этом пространно, разнообразно и убедительно может лишь тот, кто познал человеческую природу, и могущество добродетелей, и извращенность пороков, и смысл всего остального, что не причисляется ни к добродетелям, ни к порокам. Из этих источников проистекает и прямая поддержка, ибо знающий, что есть гнев, может легче разжечь или смягчить разгневанного судью, а знающий, что есть милосердие, — легче склонить его к состраданию. Вот какие науки и упражнения поглощают оратора, и выпадет ли на его долю выступать перед судьями, враждебно настроенными, или перед пристрастными, перед завистливыми или перед угрюмыми, или перед боязливymi, он должен чувствовать, что у них в глубине души, и, взявшись за поводья, соразмерять стремительность своей речи с тем, к чему больше привержена их природа, имея при этом в запасе любые средства и готовый применить их при первой необходимости. Существуют судьи, которым внушает больше доверия сжатый, собранный и тотчас снабжающий выводом отдельные доказательства род красноречия, — здесь принесут пользу прилежные занятия диалектикой. Другим больше по вкусу речь многословная, ровная и исходящая из обыденных мыслей и чувств; чтобы воздействовать на



таких, давайте позаимствуем у перипатетиков подходящие к случаю и для любого судебного разбирательства заранее подобранные места. Академики снабдят нас задором, Платон — возвышенностью, Ксенофонт — живостью, а если потребуют обстоятельства, то пусть не будут чужды оратору и иные добропорядочные высказывания даже Эпикура и Метродора. Ведь мы поучаем не философа и не приверженца стоиков, а того, кому необходимо некоторые науки знать досконально, а остальные только отведать. Вот почему старинные ораторы усваивали науку гражданского права и впитывали в себя и грамматику, и музыку, и геометрию. Ведь случаются судебные разбирательства, — и их больше всего, да и почти все такие, — для ведения которых требуется знание гражданского права, но при многих других желательно также знакомство и с остальными науками. И пусть никто не вздумает ответить на это, что нам достаточно, если в этом возникнет нужда, изучить что-нибудь простое и относящееся только к определенному случаю. Во-первых, мы совершенно по-разному пользуемся своей личной собственностью и взятым нами со стороны, и сразу бросается в глаза различие между тем, кто высказывается, владея своим предметом, и тем, кто признал сведения у других. Затем, знание многих наук, даже если мы говорим о совсем ином, украшает, а также отмечает и выделяет нас, когда мы и не помышляем об этом. И это понимает не только просвещенный и мыслящий слушатель, но и народ, тотчас же воздающий нам похвалу и тем самым свидетельствующий, что тот, кто выступает пред ним, и в самом деле учился как следует, превзошел все разделы красноречия, наконец, что он — настоящий оратор; и я утверждаю, что стать оратором может лишь тот — и никто другой никогда им не становился, — кто приходит на форум, вооруженный всеми науками, как если бы он шел в бой, запасшись необходимым оружием. Но этим настолько пренебрегают современные краснобаи, что в их судебных выступлениях встречаются отврати-

тельные и постыдные ошибки, присущие повседневной речи; они невежественны в законах, не знают сенатских постановлений, больше того, потешаются над гражданским правом и испытывают величайший страх перед изучением философии и наставлениями философов. Как бы изгнанное из своего царства красноречие они сводят к крайне скудному кругу мыслей и нескольким избитым суждениям, и оно, которое некогда, властвуя над всеми науками, наполняло сердца блеском своего окружения, ныне ощипанное и обкорнанное, утратившее былую пышность, былой почет, почти лишившееся, я бы сказал, своего благородства, изучается как одно из самых презренных ремесел. Я считаю это первой и главной причиной, почему мы так далеко отошли от красноречия древних ораторов. Если нужны свидетели, то назову ли я среди греков кого-нибудь, кто внушал бы больше доверия, чем Демосфен, относительно которого передают, что он был усерднейшим слушателем Платона? И Цицерон, сколько мне помнится, именно в таких словах говорит, что всем, чего он достиг в красноречии, он обязан не заведением риторов, а садам Академии (*non rhetorum officinis, sed Academiae spatiis consecutum*). Существуют и другие причины, значительные и важные, но было бы справедливо, если бы их вскрыли вы сами, поскольку я уже выполнил взятые на себя обязанности, и по своему обыкновению обидел достаточно многих, которые, если бы им довелось выслушать это, сказали бы, я уверен, что, восхваляя знание законовещения и философии как необходимое для оратора, я наградил рукоплесканиями свои собственные никчемные и бессмысленные занятия».<sup>1</sup> Возможно, на такие возражения Мессалу натолкнуло продолжающееся оскудевание общего образовательного ценза профессионалов слова, и стало уже необходимо не прятать, а наоборот, подчеркивать образованность оратора. По сути, ему противостоит Квин-

---

<sup>1</sup> Tac.Or. 30-32.

тилиан, в котором все же было больше педагога-профессионала, чем просто теоретика образования. *Artes liberales* никакого отношения к красноречию не имеют, замечает Квинтилиан, одновременно отдавая им должное утверждением, что они самостоятельные и самоценные дисциплины. Предвидя возражения, Квинтилиан специально останавливается на том, что умение строить треугольники или разбираться в цитре не помогает не только для достижения успеха в практической деятельности оратора, но и – для педагогической полемики здесь у него главный акцент – не помогает и в процессе самого обучения оратора.<sup>1</sup> К аргументу «от теории» Квинтилиан добавляет аргумент *ad hominem* «от человека». Много, говорит он, было вельми умелых ораторов, которые не знали ли геометрии, ни музыки.<sup>2</sup> Но даже если и признать их пользу либо необходимость, все равно у молодежи «не достанет» сил одновременно выучить объем всех этих «различных» и «трудных» «свободных наук».<sup>3</sup> Ведь даже те, кто занимаются одной наукой, не могут выучить ее в течение всей своей жизни, замечает Квинтилиан, имея в виду и себя. Что же говорить тогда о необходимости для человека изучать много разных наук?<sup>4</sup> Повторение Квинтилиана-

<sup>1</sup> Quint. Inst. Or. I. 10, 2f.

<sup>2</sup> Quint. Inst. Or. I. 10, 4: “enumerent etiam fortasse multos quamlibet utiles foro, qui neque geometren audierunt nec musicos nisi hac communi voluptate aurium intellegant”. Так же и Instit.or.I. 10, 8.

<sup>3</sup> Quint. Inst. Or. I. 12, 1; I. 12, 8; XII. 11, 9.

<sup>4</sup> Как в лице Цицерона «свободные искусства» получили защиту среди профессиональных риторов, так в лице Квинтилиана они обрели своего изящного, но принципиального противника среди наставников этих риторов. Человеку нужно было бы иметь более длинную жизнь, напоминает он, чтобы быть в состоянии устроить себе такую общую образовательную программу из разнообразных наук. См.: Quint- Inst. Or. XII. 11, 20: “nec vero si geometrae (et musici) et grammatici ceterarumque artium professores omnem suam vitam, quamlibet longa fuerit, in singulis artibus consumpserunt, sequitur ut pluris quasdam vitas ad plura discenda desideremus. neque enim illi didicerunt haec usque in senectutem, sed ea sola didicisse contenti fuerunt ac tot annos non in percipiendo exhauserunt, (sed in praecipiendo).»

ном уже выдвинутых еще за полтора века до Цицерона возражений позволяет предположить, что полемика по поводу общего и профессионального образований, их значимости, превалирования, доминирования того или иного пути приобрела в I в.н.э. достаточно устойчивый характер. Точки зрения определились, аргументы выработались. «Ученое воспитание» профессионала противостояло «воспитанию через практику». Оставалось только либо переводить аргументы в разряд актуальных, сейчас высказанных, либо пробовать аранжировать в несколько иных сочетаниях друг с другом. В условиях республиканского Рима тезис о том, что практическая политическая деятельность важнее для подготовки оратора, чем что бы то ни было другое, находил широкую сознательную поддержку в кругу ораторов. Политическая культура Рима того времени позволяла думать о подобном пути в профессиональное образование достаточно искренне. *Usus*, практика являлась серьезным аргументом против длительного изучения «детских наук» (*egkyklios paideia*).<sup>1</sup> Знаменитый «практический разум» римлян оказывается ни чем иным, как выполнением «требований практики» того времени. С переходом к эпохе империи римская культура, с одной стороны, стала все менее воспринимать «греческие науки» как нечто чуждое себе, а с другой стороны, свободное обучение ораторскому искусству становилось все более проблематичным по мере проблематизации самой свободы ораторской профессии в Риме, равно как и нарастающего мировоззренческого кризиса концепции свободного римского гражданина.

Образование ради собственных не внешних качеств, публичных и общественных, но внутренних, индивидуальных и част-

---

<sup>1</sup> См.: Cic. De or. I. 78f., 208 ; II. 4, 72. Цицерон устами Красса говорит от имени тех, кому он сочувствует как не соответствующим идеалу совершенного оратора, что эти люди рано начинали действовать, не имея возможности учиться где бы то ни было еще, кроме как на практике. И Антоний у него говорит, что он сможет объяснить молодежи свое ораторское искусство лишь исходя из практического опыта и более ни из чего.

ных, все более выходило на повестку дня. Само красноречие стало «переходить в школу», удаляясь от практики и форума. Возникает основа того «школьного», уже не сильно практического риторического образования, которое станет достоянием, эталоном и оплотом античной мысли в течение ее последних столетий. В эпоху императорского Рима латинская риторика становится основой не профессионального, но общего образования. Объединившись с литературой, со словесностью и ее подходами к жанрам речи и письма, риторика войдет в фундамент образованности «античного человека вообще». Перемещение ораторского искусства из профессионального измерения в сферу литературного образования в спектре общей образованности явилось очень важным изменением. Оно обусловило позднейшее представление риторики как общеобразовательной дисциплины, изучение которой требовалось от каждого более или менее образованного человека. Именно с этой общезначимой, но уже «школьной» «риторикой свитка» и ученических упражнений по составлению речей и их декламированию среди группы соучеников, будут впоследствии спорить христиане II-V вв., используя одновременно ее же приемы. Пока же еще перемещение риторики из профессиональной сферы в общеобразовательную только начиналось. Оратор становился декламатором в угоду публике и ради ее восхищения. Основой и критерием его подготовки (*ratio declamandi*) становятся, соответственно, учебные декламации.<sup>1</sup> Возникает иная проблема: из-за увлечения учеников и их наставников школьными декламациями остаются без внимания *egkyklia mathemata*. Общее образование как бы становится легковесным, с точки зрения критиков риторического идеала императорской эпохи.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Quint. Inst.or. II. 10, 2.

<sup>2</sup> Квинтилиан, конечно, упоминает «наставников в искусствах» (*praesepiores artium*), которые в первую очередь могут быть виноваты в том, что в ходе обучения не хватает времени на науки общего ряда. Он

Подводя некоторые промежуточные итоги рассмотрению отношений общего и профессионального обучения среди ораторов в античном Риме, можно сказать, что в цicerоновое время многие ораторы были склонны отказываться от общего образования, во-первых, в связи в благоприятной политической ситуацией, дававшей им разворачивать свои таланты и учиться в процессе непосредственной деятельности, поскольку непосредственная политическая деятельность считалась важнее любых теоретических наук; и во-вторых, в связи с некоторым пренебрежением, недоверием, презрением и нерасположенностью к «греческим наукам», «развращавшим» и отвлекавшим римский ум. В императорское время, когда речи сменились выступлениями, ораторы стали обращать большое внимание на обучение декламации, все равно отказываясь от общего теоретического образования в «науках». Природный талант на публике играл большую роль, нежели обученность, а тем более – образованность оратора.<sup>1</sup> Конечно, подобное отношение к «детским на-

---

также считает, что стремление ораторов подчеркивать, что они всего добились лишь сами, собственными природными дарованиями, приводило к демонстрации презрения ко всему «теоретическому образованию». Quint. Inst.or. XII. 11, 9f; 15; X. 5, 17; II. 5, 11f.; 11, 2; 12, 7; VIII pr.25; 2, 21; XI. 1, 50; XII. 8, 3; 9, 8. Во второй книге своего «Наставления» (11-12) Квинтилиан задается, например, вопросом о том, почему необразованные ораторы выглядят в общем «гениальнее» образованных. Тацит в диалоге «Об ораторах» вывел Марка Апра, которого он слушал мальчишкой и который «пропитанный всевозможными знаниями, скорее презрительно относился к литературе, чем был в ней несведущ, считая, что достигнет гораздо большей славы за трудолюбие и старательность, если будет казаться, что его дарование не поддерживается опорами, позаимствованными из других наук и искусств (Aper omni eruditione imbutus contemnebat potius litteras quam nesciebat, tamquam maiorem industriae et laboris gloriam habiturus, si ingenium eius nullus alienarum artium adminiculis inniti videretur).» (Or. 2).

<sup>1</sup> Интересно, что у Тацита Мессала, с одной стороны, хвалит раторов, рассуждавших в домашней обстановке об «учености и литературе», но с другой стороны, порицает Апра за его увлечение «модными новыми» «школьными словопрениями (scholasticis controversiis)», то есть за замену, как он метко выражается, «старой раторики» «новой риторикой».

укам» нельзя распространять из области ораторской практики на все виды профессиональной деятельности. Мы уже упоминали, насколько важными были многочисленные познания для архитектора (по концепции Витрувия), хотя многие из них также получались в практике.<sup>1</sup>

Можно сказать, что в целом *egkyklia paideia* так и не стали в античной образовательной традиции и практике средством подготовки учеников к той или иной профессии. Профессиональное образование осуществлялось все же отдельно от них, в особых условиях. По-видимому, именно в античной цивилизации явно намечилось противоречие между общемировоззренческим, общеобразовательным обучением, и – профессиональным наставничеством. Первое «дрейфовало» в сторону школы. Второе оставалось в рамках ученичества. Переходным «мостиком» между этими двумя направлениями служили *egkyklia mathemata*, исполняя роль (реально либо в теории) средства формирования умственных способностей человека, которые независимо от того содержания, на основе которого формировались, могли применяться впоследствии для успешного обучения любой профессии и во взрослой жизни любого профессионала.<sup>2</sup> Первоначальной целью античного общего образования закрепилось, по крайней мере, в теории (при всей ее вари-

---

кой», то есть пустыми декламациями (Tac. Dial. Or. 14, 3-4).

<sup>1</sup> Vitruvius. *De arch.* I. 1, 4-17. Автор говорит, что вопросы трудности и перегрузки учеников поднимаются лишь в основном людьми без опыта, невежественными (*inperiti*), в том числе в обучении кого-либо. Витрувий долго рассуждает о том, что изучение многих наук возможно и легко, особенно если вспомнить, что у них есть целый ряд общих теоретических опор.

<sup>2</sup> Как писал О.Гвинн, «целью *egkyklia paideia* не было давать каждому ученику детальное знание специалиста, ... но, скорее, предоставлять в его распоряжении такие общие принципы, которые позже могли бы помочь ему правильно использовать то [специальное] знание, которое он приобрел» (Gwynn A.O. *Roman education: from Cicero to Quintilian*. Oxford, 1926. P.89).

тивности и противоречивости), обучение мышлению, способности делать правильные умозаключения и выводы, то есть выстраивать умственную, духовно-интеллектуальную культуру человека, компетентного в жизни.<sup>1</sup> Однако даже для общемировоззренческого воспитания общее образование виделось играющим лишь второстепенную роль, причем не только и не столько начальное, но и «среднее», которое претендовало уже на достаточную серьезность и «научность».<sup>2</sup>

Поздняя античность особенно актуализирует «генеалогические предания» о происхождении тех или иных искусств и, соответственно, профессий, откликаясь на необходимость создания профессиональной культуры и профессионального мировоззрения – как в связи с развитием самих наук, ремесел и искусств, так и в связи с тем, что общая полисная идеология, которой соответствовало общемировоззренческое и просто общее образование индивида, разрушалась в эпоху кризиса полиса и поздней империи. Уход из ниши «свободного человека», пользующегося «свободным досугом», отвечающего за себя и за свой выбор, участвующего в управлении государством и принимающего обоснованные решения в совместных обсуждениях и взаимодействиях, чему его учили в системе общего образования, так тщательно отделяемого от частичного и не-свободного по мироотношению профессионального, – такой уход был возможен либо в направлении абсентеизма, либо в направлении того углубления занятий тем или иным искусст-

---

<sup>1</sup> При этом «жизнь» и «профессия» в культуре и идеологии свободных граждан античных городов-государств явно отделялись друг от друга. «Жизнь в профессии» считалась недостойной свободного человека древнегреческого полиса и древнеримской цивитас/муниципия.

<sup>2</sup> Многочисленны споры в античном педагогическом дискурсе о том, какие дисциплины каким служат и помогают, являясь второ- и третьестепенными. Например, если для Посидония *mathemata* – вспомогательные дисциплины к философии, то для Цицерона все «искусства» – вспомогательные науки и служанки риторики, а общее образование в целом помогает ораторскому делу (*De or.*I.20, 75; III.64, 125).



вом, наукой, даже ремеслом, от чего так активно предупреждал и чего стремился избежать, к примеру, Аристотель. Своего рода «профессионализация досуга» (мы видим ее и в увлечении филологией, риторическим фигурами и т.п., поскольку это было одно из самых близких «полей», куда можно было «отползти» из-под пресса имперской бюрократии) приводила к усилению элементов «профессиональной идеологии». Мы видим, например, на материалах Плутарха, как учащаются упоминания Гермеса – изобретателя музыки и грамматики, Прометея – мудрости и способностей дивинации.<sup>1</sup> От античных авторов такой «генеалогический» (или «генетический») подход воспримут средневековые авторы, для которых вопрос преемственности станет особенно важным уже по другим, доктринальным, ве-

---

<sup>1</sup> Plutarch. De Osir. et Is., 3. Божественному происхождению наук позволяет Плутарху с большим пиететом писать о египетских жрецах, которые «предаются мудрости, учась и уча южественному» во время тех праздников, когда и вино под запретом, и обычные дела отставлены (там же, 6). Преемственность ученичества античных мудрецов, не стеснявшихся ездить в Египет, у тамошних жрецов для Пифагора представляет особую интригу, соединяя увлечение древней мудростью с увлеченностью обучением вообще. В рассказе о том, как Солон, Фалес, Платон, Эвдокс, Пифагор, Ликург ездили в Египет и учились у тамошних жрецов, у Плутарха уже нет никакой исократовской, аристотелевской, или стоической меры. Они брали так много, сколько могли, и Плутарх, действительно, с гордостью перечисляет те достижения, каковые, по его мнению, были заимствованы из Египта (там же, 10). Существовало много различных версий того, какой мифический или легендарный персонаж изобрел то или иное искусство. Мы сейчас не будем обсуждать данные варианты (Манерос или Лин как изобретатели музыки и т.д.), важен принцип утверждающегося обоснования искусств, наук и ремесел их «изобретением» и «передачей» от одного авторитетного лица древности к другому вплоть до времени жизни того позднеантичного автора, который составлял такой перечень. С письменной культурой коррелирует народная, не очень умудренная в букве, зато изображавшая высоких покровителей того или иного ремесла в пластике, именах и фресках. В любом случае, вероятно, сказание об изобретении какого-либо полезного ремесла или искусства связано с тем, что божественный персонаж упорядочивает неупорядоченное, гармонизирует негармонизированное (см.: De Osir. et Is., 55).

роучительным причинам.<sup>1</sup> Профессиональное ученичество в Средние века вновь в большей степени соединиться с общемировоззренческим ученичеством, чем в античности. Новый их разрыв наметится с переходом к эпохе Возрождения, к началу новоевропейской культуры обучения и воспитания. Профессиональное будет в большей степени институализировано, чем раньше, что позволит наметить контуры индустриальной революции XIX века. Общемировоззренческое ученичество укрепитися в школе и церкви.

---

<sup>1</sup> Интересен сам «феномен сохранения» в средневековых текстах о разных науках и ремеслах «генеalogий», возводящих их к тем или иным не только библейским, но и античным персонажам, причем от века к веку подобные объяснительные схемы менялись, одни имена уходили в тень, другие, наоборот, акцентировались (аналогично использованию античных авторов в целом). См.: Антология педагогической мысли христианского Средневековья в 2х тт. М., 1994.

## ГЛАВА ВТОРАЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКИ В ЭПОХУ РАННЕЙ ИМПЕРИИ

Феномен ученичества нередко определяется через синонимы, связанные с наличием у того или иного наставника последователей, следующих ему, вбирающих и воплощающих его назидания и советы, обсуждающих с учителем их результаты и полученный на данном пути опыт. Такое «хождение вслед» учителю оказалось в центре христианского религиозно-философского учения и христианской церкви.<sup>1</sup> Подобные же отношения ученика и учителя мы встречаем и в других религиозных традициях. Интересно, что они присутствуют и вне религиозного контекста, когда, например, в древнем Риме «следование за учителями», в том числе и буквальное сопровождение учителя везде в течение дня воспринималось современниками как «обычайи того времени».<sup>2</sup> Данный параграф посвящен репрезентации отношений с учителями в римской литературной традиции I – II веков. Они показаны по преимуществу на материале текстов Гая (Тита) Петрония Арбитра (ок.14 – 66 гг.) и Авла Геллия (между 146 и 169 гг.). Помимо ряда стихотворных фрагментов Петронию атрибутируется «Сатирикон», сохранившийся не полностью, но в больших фрагментах. Авла Геллия прославили его «Аттические ночи».

О «Сатириконе» известно немного. Плохая сохранность не позволяет даже назвать общее число глав (по латинской терминологии, книг). До нас дошли фрагменты 14-й (возможно), 15-й и 16-й книг. Если предположить, что их было всего 16 (вряд ли, судя по сюжету), то мы имеем в своем распоряжении около одной десятой полного текста. Содержание «Сатирикона» можно назвать авантюрно-сатирическим романом. Он пародирует

---

<sup>1</sup> См.: Бонхеффер Д. Хождение вслед. М., 2002.

<sup>2</sup> Тыжов А.А. Авл Геллий и его «Аттические ночи» // Авл Геллий. Аттические ночи. Книги I – X. СПб., 2007. С.6.

многие формы античной литературы, показывая одновременно широкий спектр типажей, по-видимому, считавшихся Петронием типичными для городской римской культуры его времени: свободных граждан разного достатка и положения, нередко превосходящих их вольноотпущенников, и, разумеется, рабов. Большой репертуар персонажей, случаев, обсуждаемых тем, ученических стихотворных фрагментов делает текст если и сатирической, то все же энциклопедией римской жизни при императорах Тиберии (14-37), Калигуле (37-41), Клавдии (41-54) и Нероне (54-68). Жизнь Петрония пришлась на правление этих четырех императоров. Его собственное взросление, взросление и обучение его близких знакомых и посторонних ему лиц стали материалом для художественного произведения. Поскольку оно напрямую не посвящено воспитанию и обучению, то можно предполагать не только специальное «сгущение красок», но также более или менее «адекватное» «проговаривание» автора о тех «педагогических» сторонах жизни римской цивилизации, которым он был непосредственным и произвольным свидетелем.

Если «Сатирикон» фрагментарен вследствие своей плохой сохранности в веках, то эрудитское произведение Авла Геллия, сохранившееся почти во всех его двадцати «книгах» (плохо сохранилась 8-я книга, вступление и послесловие), фрагментарно подходом к нему со стороны автора и читательской аудитории. «Аттические ночи» еще более «Стромат» Климента Александрийского выглядят как своего рода записные книжки римского интеллектуала, где перемежаются биографические сведения, обсуждения терминов, стилистики и семантики латинских выражений, приводятся различные случаи, происшествия и обычаи, молва о которых сохранялась в сообществе интеллектуалов.<sup>1</sup> Авл Геллий перерабатывает материал греко-римской

---

<sup>1</sup> Виппер Р.Ю. Моральная философия Авла Геллия // ВДИ. 1948, № 2; Новицкая К.И. «Аттические ночи» как исторический памятник II в. // ВДИ. 1960, № 3; Маяк И. Л. Римские боги в сочинении Авла Геллия // ВДИ. 1998.

историографии и литературы, собственный опыт и опыт своего поколения, составляя своего рода «Полезные для потомков записи», которые могут служить и наставлением, и профессиональным справочником, и пособием для светских бесед на общекультурные темы, показывая начитанность и общую (но не поверхностную) образованность.<sup>1</sup> Фрагментарность «Сатирикона» вынужденная, фрагментарность «Аттических ночей» нарочитая.<sup>2</sup> Оба произведения сильно трансформируют ту куль-

---

№ 1. Ср.: Безрогов В.Г. Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М., 2003.

<sup>1</sup> Неоднозначный жанровый характер произведения привел к наличию в историографии весьма крайних точек зрения на его автора. В основном их четыре. Авла чаще всего называют либо литературным критиком, больше всего уделявшим внимания языку (Джанбьяджио Конте и др.); либо профессиональным науковедом, больше всего уделявшим внимания посредническому характеру собранного им знания (Михаэль фон Албрехт и др.); либо антикваром, больше всего уделявшим внимания древности собранного им в «Ночах» (Манфред Фурман и др.); либо автором смеси из мемуаров, энциклопедии, а также тетради или блокнота для выписки литературных цитат с комментариями владельца блокнота (Элейн Фентэм и др.). См.: Conte G. *Latin Literature*. Baltimore, 1994; Albrecht M.von. *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boethius mit Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Neuzeit*. 2.Aufl. München, 1994; Fuhrmann M. *Geschichte der römischen Literatur*. Stuttgart, 1999; Fantham E. *Roman Literary Culture from Cicero to Apuleius*. Baltimore-L., 1996; etc. Поскольку составление «Аттических ночей» началось во время довольно позднего для Авла ученичества в Афинах, продлившегося год, прежде всего у Кальвизия Тавра и Герода Аттика, то в широком смысле мы можем считать начальным стимулом к составлению «Ночей» стремление создать ученический конспект, который мог бы впоследствии пригодиться в разного вида деятельности, в том числе, может быть, и учительской. В таком случае можно ли типологически сопоставлять «Аттические ночи» и, с одной стороны, «Строматы» Климента Александрийского, а, с другой – «Памятную книжицу» Луция Ампелия? При разных вариантах ответа на этот вопрос мы имеем в наличии более или менее единое направление позднеантичной педагогической деятельности, связанной с наставничеством одновременно одного или нескольких учеников, происходившем посредством специально составленного для этого дидактического текста.

<sup>2</sup> См. подробнее: Beall S.M. *Civilis eruditio. Style and Content in the "Attic nights" of Aulus Gellius*. Ann Arbor, 1988.

турную реальность и наследие, с которыми работают. Петроний - с усмешкой «арбитра изящества (*elegantiae arbiter*)», иронизирующего над несовершенствами римской жизни и нравов различных слоев населения. Авл – с уверенностью комментатора и «учителя культурности», демонстрирующего грань между профессиональным и общим знанием, особенно для образованных или претендующих на это римлян.

Читая то, что осталось от «Сатирикона», мы видим пеструю картину различных образовательных сред и выбираемых учителями и учениками стратегий. Сохранившийся фрагмент романа (книга 14-я) начинается с беседы о недостатках школьного образования, о наставниках, кичащихся своими заслугами перед «народом» Империи, но не обучающих «молодежь» (*adolescentia*) «ничему жизненному», ничему практическому, что можно было бы с толком применить (*quae in usu habemus*; I). Практическая польза образования понимается вполне «по-римски»: не пусторечие, но «истинно возвышенное», «целомудренное» красноречие понимается как практическое умение, необходимое в повседневной жизни, соединяющей через риторику культурную и профессиональную грамотность. Правда, осмысленность и наполненность речей начинается у Петрония с того момента, когда прежде всего... соблюдаются законы риторики, разработанные греческими ораторами в классическую и раннеэллинистическую эпоху, а во вторую очередь – старыми римскими авторами времен Республики (II; IV).<sup>1</sup> Бессмысленность школьного риторического образования времен Нерона объясняется персонажами романа Петрония тем, что *eloquentiae magister* вынужден подстраиваться под суетные и по-детски несерьезные желания школяров, поскольку работа учителем зависит от количества детей, посещающих школу. Фактически Петроний, «забывая» формообразующую для римской культуры роль шко-

---

<sup>1</sup> Петроний по-видимому выступает против *umbraticus doctor*, наставника кабинетного типа, школьного преподавателя, оторванного от жизни.

лы как инструмента складывания и поддержания литературно-дидактического канона и «помня» ее уход в массовость и «опрофанированность», показывает беды школьного образования, опирающегося на групповые занятия и потому зависящего от посещаемости образовательного учреждения учащимися.<sup>1</sup> Риторской школе свойственна торопливость, она «выпихивает» учащихся на социальное поприще, не озаботившись, насколько они к нему готовы (*cruda adhuc studia in forum impellunt*, IV).

Ритор Агамемнон (показательное имя!), знакомый, вероятно, с римскими школами не понаслышке, жалуется в «Сатириконе» на то, что лстящее школярам обучение приводит молодых людей к неудачам на форуме, преследующим их всю жизнь, ибо те не в силах признаться в своей плохой обученности, в том, что они сами плохо учились в свое время (IV). Основной враг профессионализма – пустословие, приобретаемое легковесным, авральным и непоследовательным обучением в школах. Выбор учителя в такой обстановке происходит случайно и поэтому чреват вышеперечисленными издержками.

Помимо специального места в романе, где обсуждается получаемое в римских школах образование, сведения о разных типах обучения разбросаны по всему тексту. Мы встречаем обучаемых наставником (*magister*) скороходов (гонцов, вестников, *cursori*, XXIX), встречавшихся для занятий в портике. Наблюдаем и другие типы обучения: а) домашнее обучение ребенка приходящим учителем вкупе с самостоятельным обучением тем или иным знаниям и навыкам; б) отдачу ребенка после элементарного обучения грамотности, счету, рисунку в ученики к тому или иному ремесленнику, если ребенок также из семьи торговца или ремесленника (XLVI); в) обучение рабов тем или иным навыкам и профессиям в самом хозяйстве или через

---

<sup>1</sup> О роли школы в истории римской культуры см.: Гаспаров М.Л. Поэт и поэзия в римской культуре // Он же. Избранные труды. Т. I. О поэтах. М., 1997. С. 49-80.

посещение их учителя, находящегося вне хозяйства владельца (XXIX).<sup>1</sup> Дополнительной темой выступает фигура общего руководителя занятиями обучающегося, фигура, подлежащая греческому слову «педагог», хотя оно в романе нечасто употреблено (ср.: LXXXV-LXXXVI и XCIV, в последнем случае видим претензию одного из взрослых персонажей быть *paedagogus et custos*, «детоводителем/педагогом и защитником/хранителем»). В целом вполне достаточным уровнем «общего образования» считалось умение читать и производить простейшие арифметические действия с деньгами и мерами веса (LVIII). Целые города изображены обходящимися без *litterarum studia* и *eloquentia* (CXVI) при том, однако, что для времени Петрония характерен взлет употребления навыка письма (на камне и других материалах, *lapidariae litterae*) широкими массами римского населения (LVIII).<sup>2</sup> Высокая культурность была уделом немногих, но об-

<sup>1</sup> Интересно, что в романе с рабами общаются и с помощью письменного слова объявлений. В хозяйстве вольноотпущенника Тримальхиона висело объявление «QVISQVIS SERVVS SINE DOMINICO IVSSV FORAS EXIERIT ACCIPIET PLAGAS CENTVM» (XXXVIII), предупреждавшее рабов о том, что если который из них без разрешения господина выйдет из домохозяйства за ворота, такой раб получит сто палок. Трудно сказать, насколько смысл надписи является издевкой автора романа, но все же мы можем предположить, что в данном случае в его словах не было большой издевки над уровнем грамотности среди рабов. По крайней мере, смысле надписи был всем ясен, и она не случайно красовалась на воротах или дверях (в оригинале *ianua*). Тримальхион считал себя вполне вправе общаться с рабами через письменные объявления (*libelli*, ед. *libellus*). Известно, что в реальных римских домах, равно как и на кладбищах надписи играли немаловажную роль для обращения к определенным группам населения (эта их роль лучше демонстрирует уровень грамотности, чем официальные надписи на форумах). См.: Humphrey J.H., ed. *Literacy in the Roman World*. Ann Arbor, 1991.

<sup>2</sup> Nelis-Clément J. & D.Nelis. *Petronius' epigraphic habit* // *Dictynna*, 2, 2005. Авторы данной работы обращают внимание, в частности, на то, что в римском публичном доме для простого народа выставлены некие надписи (*tituli*), содержавшие как обозначение характера места, так и особенностей, имен, цен предлагаемых партнерш, равно как и – возможно – рисунки некоторых характерных для них сцен или поз (*Satyrical*, VII; Nelis... *op.cit.*, p.4). Эти надписи были так исполнены, чтобы служить своего



быденная путем домашнего обучения, ученичества и начальной школы – стала распространяться гораздо более быстрыми темпами, чем раньше. Вероятно, сказалось совместное и параллельное участие в обучении вышеуказанных трех образовательных сред. Что касается профессионального обучения, не связанного с риторикой и вообще «культурной и политической грамотностью» граждан, то к нему – при всех издержках – относились весьма тщательно. Роман сохранил такую любопытную черту ремесленного обучения как изготовление орудий ремесла, специально предназначенных только для обучения (например, затупленных бритв для учеников брадобрея, XCIV).

Позиция автора «Сатирикона» характеризуется весьма пренебрежительным отношением к «преподавательскому корпусу», даже к тем, кто выведены в романе действующими лицами. Твердолобость, бесстыдство и бодливость учителей (*scolastici*) происходит, по мнению богатого, но невежественного вольноотпущенника Трималхиона, прежде всего оттого, что они часто рождаются под знаком Овна (XXXIX). Однако, все же «*Litterae thesaurum est, et artificium nunquam moritur*» (XLVI).<sup>1</sup>

---

рода общедоступной рекламой. Данное обстоятельство свидетельствует о распространенности начальной грамотности в Риме первого века нашей эры. Однако герой рассказа Петрония не понимает (или, по крайней мере, не сразу прочитывает) эти надписи и не сразу ориентируется относительно того, куда он попал, хотя и претендует на статус ученого и образованного. Идет ли речь здесь о претензии, о разных языковых стилях, небрежности написания или еще о чем-то, но использование подобных надписей для рекламы и объявлений (см. также, к примеру, XXXVIII, где приведены объявления о сдаче жилого помещения в наем и о вещевом аукционе) есть характерный показатель уровня образованности римского общества в целом.

<sup>1</sup> Данное выражение в традиции русского перевода демонстрирует диаметрально противоположные варианты прочтения. В. Амфиатров-Кадашев и Б. Н. Ярхо интерпретируют его так «Наука — это клад, и искусный человек никогда не пропадет». Г. М. Север переводит его как «Наука-то клад, да ремесло никогда не помрет». Разная трактовка смысла союза и противопоставление *artifex/orifex*, ремесленника/мастерового, книжному знанию (знанию словесности, письменной и устной) приводит либо

Какой бы вариант перевода данной фразы мы ни выбрали бы, все равно из нее следует достаточно высокая оценка и образования как пути к общей грамотности, и обучения ремеслу, ценность какового не прейдет вовек. В силу сатирического жанра произведения ценность обучения грамоте перевернута: не только элементарное ему обучение заявлено необходимым для нужд «домашнего красноречия», но и наличие аж даже двух библиотек – греческой и латинской (XLVIII).<sup>1</sup> Однако, и при их наличии посылали на выучку вне дома (с разной степенью успеха, LXVIII). По всему роману рефреном разбросаны отсылки на сложности, ламентации на дороговизну и/или качество обучения, рассуждения об успехах/неуспехах ученичества у сторонних по отношению к римскому дому учителей. Один из персонажей, вызывая другого на состязание, заявляет: «Увидишь, что твой отец даром тратился, хоть ты и риторику превзошел (одолеl, выучил)... Хороша штучка и тот, кто тебя учил! Обезьяна [в другом переводе: выжига], а не учитель!», - противопоставляя сопернику и его наставнику себя и своего учителя, не забивавшего ученикам голову лишним знанием (LVIII).<sup>2</sup> Похвальба своим учителем и уничижительная критика учителя своего противника представлены в романе вполне обыденной вещью в дискуссиях и спорах.

Петроний исподволь подводит читателя к мысли о том, что качество учителей выявляется в том, умеет ли закончивший обучение жить самостоятельно, добывая себе средства на существование, или нет (см.: LXXV). Подобный результат обучения, дома ли, у профессионального наставника или ремесленника,

---

к идее сопоставления и взаимодополнения общего и профессионального образования, либо к идее их противопоставления и противоположности.

<sup>1</sup> «Ego autem si causas non ago, in domus uionem tamen litteras didici. Et ne me putes studia fastiditum, tres bybliothecas habeo, unam Graecam, alteram Latinam.»

<sup>2</sup> “Iam scies patrem tuum mercedes perdidisse, quamvis et rhetoricam scis. ... Bella res et iste, qui te haec docet: mufrius, non magister.”

на худой конец, в школе, - выступает в пространстве романа чуть ли не главным признаком обоснованности получения того или иного вида образования. Школьное обучение «ученого мужа» (*scholasticus*) выступает в романе как самое бесполезное, поскольку его обладатель не владеет той «культурной грамотностью», каковая потребна в повседневном существовании для коммуникации, понимания других и успеха во взаимодействии с ними.<sup>1</sup> В любом случае выбор конкретного наставника предопределяет весь процесс обучения. В финале сохранившейся части романа показан (хотя и в иронической форме) процесс поиска и нахождения матерью индивидуального наставника для своих детей (CXL). Индивидуальное наставление значило в судьбе ребенка в Риме времен Петрония намного более группового натаскивания. И данное обстоятельство определяло важность подбора учителя.

По-своему и уже совсем не в сатирическом ключе продолжает тему выбора учителя Авл Геллий. Наставничество становится ведущей темой как в его «Аттических ночах», так и самих «Аттических ночей» как единого произведения энциклопедически-учительного типа. Уже во введении автор называет свой компендиум хранилищем учености (*litterarum penus*; Praef., 2), к которому можно будет при необходимости обращаться за справками. Собственно чтение как удовольствие, личное усовершенствование (образование, «возделывание» себя как результат чтения и запоминания), памятование прочтенного должны быть основными результатами знакомства с сочинением Авла.<sup>2</sup> Автор ставил целью собирание лишь самого важ-

---

<sup>1</sup> Так, главный герой романа Энколпий все время попадает в странные и тупиковые ситуации. Его школьная образованность в мифологии, риторике, «науках» ему постоянно вредит (в ряде случаев из-за того, что она ему внутренне чужда, где-то из-за недо-, а где-то из-за «переобразованности» - не в том, в чем было бы желательно). В ряде случаев он вынужден опуститься до раба ради достижения позитивного результата.

<sup>2</sup> “Quod sit aut voluptati legere aut cultui legisse aut usui meminisse”, что

ного: «Я же, поскольку хранил в сердце знаменитое изречение эфесского мужа Гераклита, которое буквально таково: «Многознание уму не учит», то, хотя в перерывах от трудов, когда я мог улучшить [минуту] досуга, до утомления занимался чтением и просмотром весьма многочисленных свитков, но воспринял из них немного и лишь то, что либо легким и кратким путем привело бы ясные и восприимчивые умы к жажде благородной учености и размышлению о полезных науках, либо освободило бы людей, уже занятых другими житейскими заботами, от действительно постыдной и грубой неосведомленности о делах и словах» (praef., 12).<sup>1</sup> Образование, образованность (*humanitas, paideia*), просвещенность (*eruditio*) и стремление к ней выступает одной из главных задач данного сочинения, которое само, как представляется при ближайшем его рассмотрении, претендует на то, чтобы сыграть роль молчаливо-красноречи-

---

послужило бы удовольствием при чтении, образованности после прочтения и пользе при воспоминании» (пер. А.Б.Егорова, praef., 11).

<sup>1</sup> Пер. А.Б.Егорова (Авл Геллий. Аттические ночи. Книги I – X. СПб., 2007. С.23). В переводе Б.С.Тритенко данное место выглядит так: «А сам я, - поскольку всегда хранил в глубине души известное изречение Эфесца: «Многознание уму не научает», - хотя все то время, свободное от будничных забот, когда мог предаться досугу (*otium*), усердно и до изнеможения занимался, разворачивая и просматривая множество разных свитков, [а также обдумывая их содержание], однако из них заимствовал в меру и то лишь, что или быстро и легко могло бы ревностные и способные умы привести кратчайшим путем к увлечению благородной ученостью и к восприятию полезных наук, или то, что обезопасило бы людей, отягощенных уже иными житейскими заботами, от провинциальной и, конечно, позорной неосведомленности в словах и поступках» (Авл Геллий. Аттические ночи. Избранные книги. Томск, 1993. С.5-6). Ср.: «Ego vero, cum illud Ephesii viri summe nobilis verbum cordi haberem, quod profecto ita est: *polymathie noon ou didaskei, ipse quidem volvendis transeundisque multis admodum voluminibus per omnia semper negotiorum intervalla, in quibus furari otium potui, exercitus defessusque sum, sed modica ex his eaque sola accepi, quae aut ingenia prompta expeditaque ad honestae eruditionis cupidinem utiliumque artium contemplationem celeri facilique compendio ducerent aut homines aliis iam vitae negotiis occupatos a turpi certe agrestique rerum atque verborum imperitia vindicarent*».

вого наставника.<sup>1</sup> Этот «наставник» сразу заявляет о том, что способен предоставить лишь «начатки» (*primitias*) и «образчики» (*libamenta*) «благородных/свободных наук/искусств» (*artes ingenuae*) (*praef.*, 13). Он обращается прежде всего к *vir civilis*, гражданину, пользующемуся защитой римского гражданского права, своего рода «среднему классу» «истинных/свободных римских граждан». Таким образом, Авл не считал себя наставником перегринов и прочих нестатусных жителей Империи, но лишь ее верхушки ради сохранения ее «образовательных преимуществ» перед остальным населением римского государства. Если «Сатирикон» демонстрировал образованной элите состояние и проблематику жизни всех социальных слоев, даже возможность увидеть порой в своих рядах выходцев из низов (XCVI), то «Аттические ночи» «работают» по преимуществу лишь с самой элитой, предоставляя ей наставления (*admonitiones*, *praef.*, 16) в известном и неизвестном, стремясь сохранить ее образовательный уровень, вероятно, несколько пошатнувшийся за прошедшее со времени Петрония время (в силу разных причин, в том числе претензий на «элитарность по образованию» со стороны отдельных представителей более низких социальных статусов).<sup>2</sup> Сочинение Авла предназначено прежде всего для посещающих форум, комиции, вершащих суд магистратов и т.п. людей, а не для «простого люда» и не для плебей-

<sup>1</sup> Вероятно, сочинение Авла отметило собой важную веху на пути развития чтения про себя в истории европейской культуры. Известно, что в классической Античности преобладало чтение вслух, в Средневековье оно уже становилось молчаливым чтением с помощью лишь только глаз. Переход от одного типа взаимодействия с написанным текстом к другому занял долгие столетия и не всегда был прямолинейным и сопоставимым по различным регионам. Авл упоминает, как он искал укромный уголок, где бы ему никто не мешал сосредоточиться над взятой на время книгой; неясно, читал ли он ее молча или вслух (XIV, 6, 2).

<sup>2</sup> Авл ясно указывал, что не желающим «шлифовать/закалять» себя образованием в словесной культуре нечего даже подступаться к его сочинению. Он сетует на значительное число вокруг себя *male doctus*, «малообразованных» людей, чуждых *ludus musicus* (*praef.*, 19-20).

ских разговоров на перекрестках (1, 22, 2). Типичным учеником-адресатом его книги, вероятно, можно считать выведенный им в 12й книге персонаж: «Один молодой человек из учеников/последователей [философа] Тавра, не лишенный познаний в области философии/весьма усердный в философских науках».<sup>1</sup> Насмешкам подвергает Авл молодых людей из низких сословий, не уделявших много времени обучению и не прошедших через необходимого для получения истинной образованности наставника ([iuvenibus] magister, doctus, docens, doctor, litterator, litteras sciens, grammaticus), но тем не менее стремившихся стать вровень с «весьма образованными юношами (adulescens non indoctus)». Такие «малообразованные из торговцев на агоре (рыночных торговцев, genus agoraious или agoraioi)» не получают прав войти в круг адресатов автора «Аттических ночей» (XVII, 3, 1-3). Вероятно, сказывается не только происхождение, но и различие в биографическом сценарии и бюджете времени.<sup>2</sup>

Автор «Ночей» призывает считать свое сочинение лишь начальным, демонстрирующим там, где оно недостаточно ясно, лишь «след» (vestigium), по которому можно будет разыскать более глубокие/ясные книги или живых наставников (magistri) в том или ином «предмете», сопоставить найденное с изложен-

<sup>1</sup> XII, 5, 4: «Tum e sectatoribus Tauri iuvenis in disciplinis philosophiae non ignavus...»

<sup>2</sup> По всей видимости, Авл полагает, что различия между свободными гражданами и ремесленным людом системны и непреодолимы. Он опирается в этой точке зрения на Аристотеля, цитируя по-гречески из его «Problemata enkuklia»: «Почему ремесленники Диониса [комики, трагики, музыканты] по большей части дурны? Потому что приобщаются к худшим словам и худшей философии из-за занятия необходимым ремеслом в течение большей части жизни и потому что много времени проводят в невоздержанности, а когда и в бедности. И то и другое подготавливает почву для дурных качеств (Dia ti hoi Dionysiakoi technitai hos epi to poly ponerai eisin? hoti hekista logou kai philosophias koinonousi dia to poly meros tou biou einai, kai hoti en akrasiis ton polyn chronon eisin, hote de en aporiais; amphotera de phaulotetos paraskevastika)» (XX, 4, 4; пер.О.Ю.Бойцовой).

ным у него, не держась за авторитет Авла (*praef.*, 17-18).<sup>1</sup> Книга играет таким образом роль «посвятителя» и «просветителя» уже имеющих/сохранивших потребность в «ученых занятиях» (*ludus musicus*; *praef.*, 20). При этом он, однако, не имеет в виду собственных детей, которых наставляет сообразно их возрасту отдельно (*praef.*, 23). Вероятно, сочинение Авла предназначалось юношам, заканчивавшим свое образование на форуме и начинавшим там же свою карьеру.

Тема назидания, учительства вполне может считаться центральной у Авла. Ей подчинены остальные, даже его ученое «антикварство». Назидательная роль своей книги мыслилась Авлом гораздо шире, чем можно было бы предполагать от учебника. Уже в первой ее части говорится, к примеру, о том, что стоит учить и обучаться пределам отступления от пути следования закону ради дружбы и интересов друга (1, 3). Таким образом, «Аттические ночи» предстают перед нами средством совершенствования характера, работающим в условиях применения для такого воспитания широкого культурного контекста (причем применения вплоть до критики авторитетов, занимавших особые места в культурном наследии авловых времен).

«Нужные» авторитеты получают характеристики, в которых используются критерии, необходимые для Авла как наставника в образованности и культуре. Например, о государственном муже Перикле сообщается прежде всего о его одаренности и глубоких познаниях в науках: «*Pericles ille Atheniensis, vir egregio ingenio bonisque omnibus disciplinis ornatus* (знаменитый афинянин Перикл, муж, на славу одаренный и прекрасно владевший всеми благородными науками; пер. А.Б.Егорова)» (1, 3, 20). Из образованности Перикла выводится и его благородное, образ-

<sup>1</sup> В сочинении Авла перед читателем проходит обширнейшая классификация книг, от весьма рекомендуемых для обучения до «сочиненных скорее ради напоминания самому себе/в помощь своей памяти, чем для обучения других/читателей» (XVI, 8, 3; XVII, 7, 5).

цовое поведение. В частности, вероятно, именно поэтому Авл при характеристике большинства положительных персонажей книги подчеркивает их образованность. Каждая небольшая главка преподает читателю тот или иной урок в науках ли, в морали ли, в языке или литературе, в праве, философии и риторике. Внешне не связанные друг с другом, они как бы заполняют соты в «окультуриваемом» Авлом сознании своих современников, читателей и/или слушателей. Можно предполагать, что в итоге заполнения большого объема данных «сот» предполагалось как обучение, так и воспитание культурно образованного, достойного члена общества, имевшего перед внутренним взором ряд важных персон в качестве примеров уважения к наукам и искусствам, уважения, обращенного на авторитетных наставников. Они «всякого рода увещеваниями и наставлениями ведут своих последователей к правилам благой и безупречной природы».<sup>1</sup> Их воспитанник сможет быть своим и в частной беседе, и на форуме.

Поскольку основной идеей произведения Авла становится обучение, то важнейший статус среди персонажей приобретают учителя и наставники различного рода, начиная с учителей (грамматиков и раторов) и заканчивая толкующими тот или иной вопрос профессионалами. Общее для них призвание – собирать вокруг себя учеников (XIX, 1, 4). Внешне справочно-энциклопедическое произведение «зашивает» внутрь себя фигуры учителя и ученика, обучающегося и обучающего. Большинство сцен «Ночей» описаны происходящими среди «образованных мужей (*virī eruditī*)» (см.: 1, 6, 1 и мн.др.), то есть среди аудитории, интересующейся познаниями и обладающей уже их известной частью. Книга выступает пособием по дальнейшему

---

<sup>1</sup> X, 19, 4: «Sic Taurus omni suasionum admonitionumque genere utens sectatores suos ad rationes bonae inculpataeque indolis ducebat». Долг хорошего учителя – отсечь от обучения не заботящихся о душе (*animus*), безнравственных, низких, дерзких, самонадеянных, ищущих только инструментального применения знаний (XVII, 19, 3-4).



обучению, обучению во многом повышенного уровня, когда для постижения предлагаемого уже требуется образовательный ценз. Основной вид отраженной в ней образовательной деятельности – постоянное чтение, слушание устных выступлений/бесед (*auditio*, *-onis*) и комментирование прочитанного/услышанного. Именно чтение и беседа с ученым наставником (равно о римских и о греческих реалиях) является для Авла пропуском в релевантную для него и для пространства его труда группу «образованных людей». Данная идея прослеживается на протяжении всех «Аттических ночей». Образованность, получаемая чтением и беседами, противопоставляется «вздорной школьной выучке», «всяким школьным мелочам», напыщенно-формальному красноречию и неглубокому познанию, связанному с отсутствием подлинного ученичества (IV, 1, 1-18).<sup>1</sup> Авлу, равно как до него Петронию, ясно, что «человек основательной учености» (*doctrina homo seria*, V, 21, 2) не может выйти из стен школы. Он даже о самом себе говорит как о человеке, обучавшемся в уединении с помощью книг и учителей (ученых наставников), а затем – вышедши на форум и набираясь ума-разума у выступавших (дискутировавших) там «общественных наставников и советчиков», как и другие обычные римские юноши свободного гражданского сословия (XIII, 13, 1).<sup>2</sup> Особо упоминает Авл тот период в своей жизни, когда в пору позднего отрочества (около 16 лет от роду), сняв «претексту и детскую тогу», он вместе с другими юношами «сами искали себе более опытных/испытанных наставников» (*«magistrosque tunc nobis*

<sup>1</sup> См.: «*atque ibi in circulo doctorum hominum Favorino philosopho praesente ostentabat quispiam grammaticae rei ditior scholica quaedam nugalia de generibus et casibus vocabulorum disserens cum arduis superciliis vocisque et vultus gravitate composita...*»

<sup>2</sup> «*Cum ex angulis secretisque librorum ac magistrorum in medium iam hominum et in lucem fori prodissem, quaesitum esse memini in plerisque Romae stationibus ius publice docentium aut respondentium, an quaestor populi Romani ad praetorem in ius vocari posset.*»

nosmet ipsi exploratiores quaereremus», XVIII, 4, 1).<sup>1</sup> Не школа, но широкая учительская среда – как начальная, так и последующая – вкупе с интересом к книжной традиции – определяет личностную направленность Авла Геллия.<sup>2</sup> Немые преподаватели (книги) дополняли его обучение «с живого голоса» (XIV, 2, 1). Даже редкие позитивные упоминания идут не собственно о школе как регулярном учреждении, но о том, что условно может быть названо школьной средой в широком смысле, в античных реалиях – т.е. групповым преподаванием со стороны одного наставника. Здесь прежде всего следует отметить рассказ Авла о «школе» Аристотеля и о выборе им своего преемника в связи с приближением смерти (XIII, 6, 1-12). Интересно, что хотя у него и фигурирует термин «магистр», но термина «schola, школа» нет, вместо него он применяет слова «diatribe» и «ludus», верифицируя окружение Аристотеля скорее как школьный кружок, философскую школу интеллектуальной игры, а не как собственно школу в качестве институционального учреждения.<sup>3</sup> Подобная интерпретация подтверждена последней фразой главы, в которой говорится о том, что ученики Аристотеля «перешли

<sup>1</sup> Сначала это происходило в Риме, где время делилось между учителями, посещением лекций, частных бесед и чтением (см.: XIX, 8, 1). Затем – знаменитая поездка в Афины, давшая начало составлению «Ночей».

<sup>2</sup> В начале XVI книги (1, 1) Авл мельком упоминает о своих отроческом (adulescentia) пребывании в школе (schola), говоря о запомнившемся с тех пор афоризме (моральном силлогизме, enthymemation). Поскольку оценка афоризма позитивная, данное упоминание выглядит внутренним, неявным или, по крайней мере, не афишируемым, противоречием с демонстрируемым пренебрежением к школьному типу обучения. Авл никак не комментирует такой противоречивый состав своего труда. Конечно, следует принять во внимание тот факт, что противоречие не носит непримиримый характер, допуская разницу личного биографического и собранного автором «Аттических ночей» прочего опыта иных людей (посредством наблюдения, расспросов, чтения, обсуждения и т.п.).

<sup>3</sup> Школьные кружки в Греции Авл предпочитает называть прежде всего «диатрибами», подставляя ludī лишь в качестве подчиненного синонима (ср.: XVII, 20, 4: diatribe философа Тавра в Афинах).

к Теофрасту», то есть, сменили наставника, переместившись и образовав новый школьный кружок, хотя и на основе преемственности группы учеников.<sup>1</sup> Диатрибы Аристотеля и Теофраста не представляли из себя обычных школ с их «плоским» набором изучавшихся текстов и т.п.<sup>2</sup> Вероятно, именно поэтому они заслуживают в глазах Авла иной оценки, нежели применявшаяся им для собственно школ. Школьные кружки и «школки» в Риме Авл предпочитает именовать словом *ludus*, *ludi*, возводя, скорее, его базовое значение «место начального обучения» в более широкий регистр употребления, нежели примыкая к *ludus* как месту обучения гладиаторов и вообще *ludus militaris*, как у Тита Ливия. Мы не встречаем в «Ночах» военных коннотаций к «школе, школке, школьному кружку, месту занятий».

Произведение демонстрирует широкий спектр образованных людей, выступающих громкими или тихими, звучащими или же немymi наставниками для Авла, для упомянутых в книге персонажей, для слушателей и читателей «Ночей». Оно само как бы обеспечивает публику своего рода «корпусом учителей»,

<sup>1</sup> Обратим внимание на то, что в данном случае не учитель приходит к ученику(ам), но ученики группируются вокруг того или иного учителя. В таком процессе можно увидеть размывание грани между ученичеством и школой, имевшее длительную историческую перспективу, важную для устойчивости передачи в социуме социокультурной традиции, имеющей возможность опереться на флуктуацию между неформальным и институционализированным образованием.

<sup>2</sup> В другом месте «Ночей» Авл повествует о двух уровнях преподавания у Аристотеля – относительно широкому кругу «вольнослушателей» (внешня, экзотерическая наука) и гораздо более узкому кругу подготовленных учеников, «чью разумную способность и уровень знаний, а также прилежание в учебе и труде он прежде проверил (*quorum ante ingenium et eruditionis elementa atque in discendo studium laboremque explorasset*)» (внутренняя, акроатическая/эзотерическая наука). Оба вида занятий именовались «прогулками», ибо наставник «рассуждал прогуливаясь (*ambulans disserebat*)», что обуславливало даже в случае вечерних, общедоступных занятий весьма небольшое число учеников. Не случайно в данном фрагменте (XX, 5, 1-12) Авл совсем не применяет «школьных» терминов (*schola*, *diatribe*, *ludus*).

не только назидających в литературной культуре своего века, но и обладающих к тому способностями и репутацией.<sup>1</sup> «Аттические ночи» дают возможность отсеять от обучающегося тех «философов», которые «добровольно бегут к дверям богатых юнцов, чтобы обучать, и сидят, ожидая до полудня, пока ученики не проснутся после ночной попойки».<sup>2</sup> Они и не рассчитаны на таких учеников. Для по-настоящему стремящихся к познаниям Авл показывает уловки тех, кто хвалится знаниями, на самом деле их в должной степени не имея (XIII, 31, 1-13; и др.). Такие «наставники» для Авла – «мелкие ученые мужи», «ремесленники» (*minuta/minutale doctoris, technichoi, rhetoricus artifex*; XVII, 5, 3, 9), не разбирающиеся в том, что говорят и преподают. Со стороны таких учителей могут некоторые ученики воспринимать и как знающих, искусных, но, на самом деле, как демонстрирует Авл, это может быть далеко не так. Решить верно проблему выбора истинного авторитета оказывается весьма сложно.

Отдельной частью данной проблемы для Авла была ситуация, когда наряду с изучением «благих наук (*disicplinae bonae*)», делающих ученика и впоследствии – учителя – достойным и честным в своем отношении к занятиям, недостойное изучение наук другими делало их склонными к обману, скрывающемуся под личиной псевдообразованности (см.: VII, 15, 1-2; IX, 2, 1-11; и др.). Авл приводит и случай из собственной жизни, когда в городе Элевсине он дискутировал с «грамматиком-обманщиком», «уловлявшим души неопытных людей».<sup>3</sup> Обучение «дисципли-

---

<sup>1</sup> Редкие случаи ложной преподавательской славы оговариваются и разбираются особо (например, см.: VI, 17, 1-12; и др.).

<sup>2</sup> VII, 10, 5: «*videre est philosophos ultro currere, ut doceant, ad fores iuvenum divitum eosque ibi sedere atque opperiri ad meridiem, donec discipuli nocturnum omne vinum edormiant.*» Ср. у Тацита: «Они привлекают к себе учеников не строгостью дисциплины, не дарованиями, проверенными на опыте, а заискиванием, лестью и низкопоклонством» (*dial. 29*)» (цит. по: Сергеев М.Е. Жизнь...).

<sup>3</sup> VIII, 10: «*Qualis mihi fuerit in oppido Eleusino disceptatio cum grammatico quodam praestigioso tempora verborum et puerilia meditamenta ignorante,*

нам всех благих наук (*omnium bonarum artium disciplinae*)» (X, 11, 2), согласно точке зрения, разделяемой Авлом, формирует достойных и реально прославленных людей. Можно предполагать, что каждая учебная дисциплина, по Авлу, содержит в себе позитивный вариант (в случае с философией – «науку всех добродетелей», с риторикой – обучение чистой, ясной, прозрачной, этимологически и стилически правильной речи; и т.д.) и негативный вариант (философия – «бесполезное и ребяческое упражнение в хитросплетениях, не способствующее ни защите, ни устройению жизни» X, 22, 24, риторика – темная, вычурная, нагромождающая лишнюю и искусственную цветистость речь; и т.д.). Соответственно, нам даются многочисленные примеры первого и некоторые – второго. «Благие науки» – это те «свободные искусства», путь изучения которых идет на пользу личности и всей общины. Они дают почувствовать «силу и преимущество мысли (*sententia*)» в противоположность «пустой усладе» (*voluptas inanis*) такой речи (*oratio*), которая отражает лишь квазизнание. «Сильная, цельная, искусная фраза» (*gravis atque integra et sincera sententia*) противостоит в образовательной среде, конструируемой Авлом, фразе, имеющей «пустой, ничтожный, ненадежный» (*frigidi et leves et futtiles*) «смысл» (*sensus*), «пустой и бессвязной» речи, состоящей из «толпы слов» (*vili et incondita verborum caterva*), пусть даже иногда «связной и ритмичной» (XI, 13, 5, 10; XV, 2, 3). Школьные же упражнения чаще всего как раз пусты и мало(бес)содержательны. Термин «*magister*», который ближе всего к «школьному ряду» слов, чаще других применяется Авлом при обсуждении недообразованных людей, много о себя мнящих и напрашивающихся в наставни-

---

*remotarum autem quaestionum nebulas et formidines capiendis imperitorum animis ostentante*». Такие наставники под маркой «славных наставлений (*doctrina incluta*)» протаскивают «хвастовство и софистику (*iactantia et sophisteia*)» (XVIII, 6, 1-2).

ки молодежи (см., например: XV, 9, 6-11).<sup>1</sup> Истинное образование (*disciplina*) равно как и природный ум/рассудительность (*ingenium*) – средство для удержания человека от совершения дурного поступка (*peccatum*; XII, 11, 4; и др.). Оно обретается индивидуальным общением с учителем, чтением, рассуждением и личным опытом. Термин «дидаскал» вполне нейтрален – в отличие от грекоязычного Диогена Лаэртского, младшего современника или даже «внука» Авла.

Итак, «Аттические ночи» и «Сатирикон» Петрония не рассматривают школьное образование как лучшую или высшую форму образования. Наоборот, они ставят его на одну из низших ступеней, не поднимая выше плохого ремесленного обучения. Интерсубъектное общение того или иного типа, дополняемое – особенно в случае Авла – чтением греческих и латинских авторов, воспринимается как основная педагогическая модель. Поэтому правильный выбор наставника-собеседника, обладающего *auctoritas*, одновременно истинным мнением и властью его передать ученику (IV, 16, 3 и др.), превращается в важную задачу. Не случайно приводит Авл историю с Демосфеном, пленившимся ораторским даром Каллистрата, афинского «демагога» и политика первой половины IV столетия до н.э., и оставившим Академию и Платона, у которого он обучался уже некоторое время (III, 13, 1-5). Если Петроний уделил внимание и домашнему обучению подрастающего человека, то Авл почти проигнорировал этот этап. Он лишь упоминает мельком контроль над обучением отца мальчика и обучение знатного мальчика в семье его родного дяди (XV, 20, 2-4; 17, 1). Но фигура учителя, индивидуально наставляющего своего воспитанника, важна для обоих писателей в любых описываемых ими обстоятельствах. Мы вполне можем заключить, что проблема выбора учителя

---

<sup>1</sup> Об отрицательных коннотациях, связанных со словом «magister», ассоциировавшимся с начальным училищем самого низкого пошиба (*ludus*), см.: Сергеев М.Е. Жизнь древнего Рима. М., 1964.

ля, правильного, качественного, отвечающего задачам момента и целям обучения, действительно, таким образом, являлась одной из животрепещущих проблем античной педагогики.<sup>1</sup> Феномен учителя, поэтому, является важнейшей темой. Античная образовательная традиция, как нам представляется, в гораздо большей степени опиралась на преемственность «учитель-ученик», нежели мы себе это обычно представляем. Характерный для нее призыв не отдаляться от «свободных искусств и ученых занятий»<sup>2</sup> был напрямую связан с концептом образованного, мудрого и морально добродетельного наставника, «весьма ученого/образованнейшего мужа» (см. *doctus vir, non sane indoctus vir, doctissimus*, и т.п. формулы, разбросанные у Авла Геллия по всему произведению), т.е., более общими словами, - концептом «моего/нашего учителя», составлявшим основу педагогического идеала греко-римской цивилизации, измерявшей качество человека фигурой его учителя, уровнем его подготовки и конфигурацией личностных качеств наставника.

### **ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ УЧИТЕЛЮ: КОНСПЕКТ В ДРЕВНЕРИМСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Как мы увидели с Авлом, римская педагогика конструирует в качестве вполне типичного образца системы «учитель-ученик» индивидуальные отношения высокостатусного элитного ученика и более низкого, но не слишком – его учителя. Наиболее известны такие пары как Александр, будущий царь ма-

---

<sup>1</sup> Равно как и проблема выбора учителем – ученика. Эта тема должна стать предметом отдельного исследования. В «Аттических ночах» содержатся очень важные для античного педагогического сознания сюжеты, связанные с нахождением учителем истинного ученика и их последующими взаимоотношениями.

<sup>2</sup> См.: «*a liberali tamen Musa et a studiis humanitatis numquam afuit*; IX, 3, 2»; это сказано о Филиппе Македонском, несмотря на царские обязанности «никогда не отдалявшимся совсем от свободных искусств и ученых занятий» (пер. А.П.Бехтер).

кедонский, и Аристотель; Нерон, будущий император Рима, и выдающийся римский мыслитель Сенека. Подобные пары мы встречаем постоянно и в жизни других, менее известных царственно-элитных учеников, а также их наставников. Памятником, вероятно, одной из таких пар, от «биографии» которой не сохранилось почти никаких других источников, является «*Liber memorialis* (Памятная книжица/Книга напоминаний)», приписываемая некоему Луцию Ампелию, сделавшему из своего индивидуального наставничества акт публичной демонстрации подготовленных для обучения средств.<sup>1</sup> По-видимому, перед нами «двуязычный грек, профессиональный учитель».<sup>2</sup> Варианты датировки его жизни разбросаны по четырем векам (от II по V в.н.э., скорее всего, между 175-267 гг.). Различные исследователи называют как минимум трех императоров, которые могли быть потребителями рассматриваемого нами «учебника для властных особ».<sup>3</sup> В любом случае учитель приготовил для кого-то из них особое «пособие», адресатом которого поначалу предполагался лишь наставляемый им царственный ученик, но которое в силу разных причин затем распространилось и нашло возможным сохраниться до наших дней.

Характер обучения человека на троне проглядывает прежде всего из содержания рассматриваемого нами «пособия для памяти». Книга не снабжена единым оглавлением, и тема каждой

<sup>1</sup> Луций Ампелий. Памятная книжица. Издание подготовил А.И.Немировский. СПб.: Алетей, 2002; Бугаева Н. В. К вопросу об информативности «Памятной книги» Л.Ампелия // Вестник МГУ. Сер.8: История. 2008, 2. С.123-132; Она же. Ещё раз к вопросу о жанре, адресате и достоверности «Памятной книги» Л. Ампелия // ВДИ, 2011, 1. С. 93-105.

<sup>2</sup> Немировский А.И. Луций Ампелий и его труд // Там же. С.9. В традиционной англоязычной литературе предпочитали подчеркивать неизвестность атрибуции Ампелия: либо к *tutors*, либо к *schoolmasters* (см.: [http://www.1911encyclopedia.org/Lucius\\_Ampelius](http://www.1911encyclopedia.org/Lucius_Ampelius)).

<sup>3</sup> См.: Marie-Pierre Arnaud-Lindet (ed., tr.). *L. Ampelius, Aide-Mémoire (Liber memorialis)*. Paris: Les Belles Lettres, 1993 (Collection des Universités de France, Budé).



из пятидесяти глав, весьма кратких по объему, возникает перед учеником по мере первого знакомства с текстом всего учебника. Вот его последовательность. 1. О мире. 2. О 12 знаках Зодиака. 3. О звездах. 4. В каких частях находятся 12 знаков 12-ти ветров. 5. О ветрах. 6. О круге земель. 7. Об окружности моря. 8. Чудеса, что на земле. 9. Сколько было или есть Юпитеров и где места богов и богинь. 10. Об империях. 11. Цари ассирийцев. 12. Цари мидян. 13. Цари персов. 14. Военачальники/*duces* и цари лакедемонян в Спарте. 15. Самые прославленные цари и полководцы/*duces* афинян. 16. Цари македонян. 17. Цари римлян. 18. Знаменитейшие вожди/*duces* римлян. 19. Римляне, прославившиеся в тоге. 20. Пожертвовавшие собою на благо. 21. Совлекшие доспехи с врага. 22. Вызванные врагами на поединки. 23. Те, кто воюя за римлян, одолели народы. 24. Сколько было знаменитых Сципионов. 25. Сецессии. 26. Мятежи. 27. Имевшие преступные намерения против отечества. 28. С какими народами воевали римляне и из-за чего. 29. Изменения в статусе римлян. 30. Возникновение царства Митридата. 31. Цари парфян. 32. Цари Каппадокии и Армении. 33. Цари Азии и Пергама. 34. Цари Понта и Вифинии. 35. Цари Александрии. 36. Военачальники и цари/*duces et reges* карфагенян. 37. Цари Нумидии. 38. Цари Мавретании. 39. Кто поднял оружие против римлян. 40. Гражданские войны. 41. Роды войн. 42. Последовательность Марианской войны. 43. Последовательность войны между Цезарем и Помпеем. 44. О Македонской войне. 45. В каких войнах римляне потерпели поражение. 46. О трех Пунических войнах. 47. Кто до правления Траяна был побежден и какими римскими военачальниками/*duces*. 48. О комициях. 49. О членениях римлян. 50. О государствах/*de res publica*.

Налицо вполне определенная направленность обучения и воспитания на сферу деятельности и интересов римского государственного мужа, занимающего высокий, если не главный пост в империи, продолжавшей называться *res publica*. В нача-

ле не случайный раздел об устройстве всего космоса: императору важно представлять себе место, занимаемое в мире его страной. От географических и религиозных тем, изложенных максимально кратко, Ампелий переходит к историко-политическим, каким и посвящает сорок одну из пятидесяти главок «пособия для императора». Традиции царской (императорской) власти, история войн, мемориализация подвигов во славу родины, само Отечество как центральная идея, его геополитическое положение (поданное через призму сведений об образцовых правителях соседних стран), возможные направления политики и административного управления – выступают главным содержанием наставления ритор Луция Ампелия своему царственному ученику. Сообразно иерархии ценностей в окружении своего «воспитанника», автор «Памятной книжицы» очень редко отмечает необходимость человеку обладать глубокой ученостью, великой образованностью. В отличие от Авла Гелия, автора «Аттических ночей», в отличие от Петрония с его «Сатириконом», в отличие от «Стромат» Климента Александрийского, Луций в своем «учебнике» не числит идущие от образованности мудрость и изящество в актуальном арсенале постигаемой его учеником активной государственной деятельности. У него мудр (*sapientissimus*) лишь царь Пирр Эпирский (28, 3), а ученые (*litteratissimus*) царь Египта Птолемей Филадельф (35, 3) да царь Мавретании Юба II (38, 2), но остальные свыше трехсот персонажей «Памятной книжицы» (более половины из них – цари и полководцы) не отмечены данными качествами. Даже относительно Цицерона, привившего римской культуре понятие *humanitas*, говорится только как о мужественном политике (19, 13).

Ритор, моделирующий конспект для знатного ученика, мог исходить, как мы наблюдаем в «*Liber memorialis*», из совсем иной структуры формирующегося самосознания адресата, далекой от идеалов античной пайдеи и близкой горизонту профессио-

нального образования, даже если конкретная «профессия» ученика была самой главной для Империи. Ученичество античного типа позволяло наставнику и ученику спокойно «дрейфовать» из сфер высокой и обширной образованности в сферы более узкого, но не менее высокого профессионального обучения. Обучение конкретизировалось, и ритор, дававший обычно общее образование, мог стать на время географом, историком и политологом, исполняя властное, хотя и неписанное пожелание своего единственного в своем роде – на тот момент – ученика. Он концентрировал традицию в нужном направлении, сужал, фильтруя, пайдею до *techné*, приближался или даже переходил границу общего и партикулярного образования. В нашем случае царственность ученика привела Ампелия к умелому балансированию на грани между конспектом римской «пайдеи/ *humanitas*» и руководством к политической *techné*. «Памятная книжица» положена ее автором-составителем ровно на границе общего и профессионального образования: общее знание географии и истории представлено учителем-ритором в конкретных рамках, необходимых для ученика-политика. Популярностью «книжица» Ампелия могла быть обязана процессу становления своего рода канона общей образованности *внутри* обучения профессии, процессу формирования в истории педагогики более сложной структуры, нежели диада *paideia* (*humanitas*) – *techné* (*ars*). Вероятно именно такое развитие, опирающееся на индивидуальное и групповое обучение у наставника, приводило со временем к появлению профессиональных субкультур и внутренних педагогических традиций в каждом из искусств и ремесел. Расцвет такого процесса мы увидим уже на следующем, средневековом этапе истории образования, когда наставниками в профессии станут в подавляющем большинстве случаев лишь представители той профессии, которой обучаются их подопечные.

## ГЛАВА ТРЕТЬЯ

### ГРАМОТНОСТЬ, УЧЕНИЧЕСТВО, ШКОЛА В АНТИЧНОСТИ

В античную эпоху грамотность подразделялась на устную (т.н. культурную грамотность) и письменную. По вопросу о доли письменного и устного в античной педагогике нет однозначных решений. Первоначально в историографии отдавали предпочтение доминанте устной грамотности ограниченного слоя населения Древней Греции даже вне пределов «отсталой» Спарты. Затем все больше и больше заговорили о широкой функциональной грамотности древнегреческого общества, причем не только устной.<sup>1</sup> Изменение точек зрения связано в частности с появлением в последние полвека массового археологического материала с многочисленными т.н. «школьными упражнениями».<sup>2</sup> Сопоставив литературные тексты и эпиграфику, специалисты теперь настаивают на широкой грамотности античного общества, считая ее неотъемлемой чертой данного типа цивилизации: «Начиная с V в. до н.э., если не еще раньше, письменное слово являлось фактом повседневной жизни как в греческом, так и в римском мирах. Оно использовалось в большинстве сфер политической и административной деятельности, религии, праве, экономике, военных делах», не говоря уже о художественной культуре, с которой мы прежде всего сталкиваемся, рассуждая об античности. «Грамотность была образом жизни, способом деятельности, образом мышления», - продолжает Т.Морган.<sup>3</sup> Она считает, что с начала III в.до н.э. уже в ка-

<sup>1</sup> Boring T.A. Literacy in Ancient Sparta. Leiden, 1979.

<sup>2</sup> См., например: Cribiore R. Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt. Atlanta, 1996.

<sup>3</sup> Morgan T.J. Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds. Cambridge, 1998. P.2-3; Harris W.V. Ancient Literacy. Cambridge-L., 1989. P.112-114; Thomas R. Literacy and Orality in Ancient Greece. Cambridge, 1992. Еще, правда, не закончена полемика по поводу степени грамотности, письменной и/или устной, в Спарте, начатая в 1970е гг. П.Картледжем,

ждом греческом селении в Европе и в Азии можно было встретить учителя или даже нескольких.

Частное учительство (ученичество в доме частного учителя) и общественное (полисные гимнасии и другие отведенные для обучения места) существовали в едином взаимодополняющем друг друга контексте, несмотря на критику школы и формального преподавания в ней со стороны ряда древнегреческих и древнеримских мыслителей. Судя по находкам ученических упражнений, для периода позднего эллинизма можно предполагать значительную унификацию обучения письменной речи на всем пространстве греко-римского мира и во всех его социальных стратах. Только в Египте найдено и идентифицировано свыше 700 упражнений, выполненных обычно на дешевом папирусе, на обломках керамики, костях, камнях и деревянных табличках.<sup>1</sup> Их исполняли как сами ученики, так и учителя в качестве образцов. Встречаются таблички, на которых учителем даны образцы слов и/или фраз, вслед за которыми ученик повторяет их несколько раз на той же самой табличке. Такие таблички идентифицируются как школьные, хотя не содержат никаких доказательств группового исполнения или проверки.<sup>2</sup> Трудно отрицать большую вероятность существования

---

доказывавшим значительную степень грамотности несмотря на стереотипы, отразившиеся в источниках, и Т.Боринг, считавшей, что уровень грамотности в Спарте все же был низким: Cartledge P.A. Literacy in the Spartan Oligarchy // *Journal of Hellenic Studies*, 98, 1978. P.25-37; Boring T.A. Literacy in Ancient Sparta. Leiden, 1979.

<sup>1</sup> Интересно, хотя и вполне логично, что по крупным городам ученических текстов (которые были и более пространны, и включали более высокие уровни обучения) сохранилось гораздо меньше, чем по небольшим поселенным пунктам. Динамика городской жизни и ее коллизии не способствовали сохранности ученических «экзерсисов».

<sup>2</sup> Трудно сказать, может ли служить доказательством школьного, многолюдного контекста исполнения упражнения наличие в нем механического воспроизведения вместе с образцом текста учительских помет типа «а теперь скопируй это», «и повтори это» и т.п. Яркий пример пятикратного копирования строчки греческого гекзаметра вместе с учительской поме-

подобного же «корпуса» ученических текстов в других частях греко-римской ойкумены, даже при отсутствии сопоставимого с египетским количества сохранившихся там ученических упражнений.

По типам ученические упражнения, оставшиеся от эпохи позднего греко-римского Египта, делятся на а) письма, б) перечни букв в алфавитной последовательности, в) перечни слогов, г) отдельные слова, д) списки слов (названия месяцев, рек, профессий, животных, имена людей, искусственные слова, демонстрирующие соединения слогов), е) афоризмы, ж) тексты классиков и впоследствии также и раннехристианских авторов, з) грамматические и риторические упражнения, и) перечни цифр и чисел, к) парафразы и л) словари. По языковой принадлежности среди «школьных тестов» эллинистического Египта выделяют греко-демотические, греко-коптские, греко-латинские, латинские и коптские.<sup>1</sup>

Развитие грамотности подкреплялось тем, что центральной компонентой образования было чтение греческих и латинских классических авторов как обязательных. Образование было фактором, как сплачивающим людей (для высших слоев), так

---

той см.: Cribiore R. A Schooltablet from the Hearst Museum // *Zeitschrift fuer Papyrologie und Epigraphik*. Bd.107, 1995. P.263-270. Школа греко-римского Египта, также как и Месопотамии, объединяла в одном месте индивидуальное в данный момент общение учителя и ученика, происходившее на фоне ожидания той же участи со стороны других учеников. В Месопотамии поток учеников и доступ их к учителю регулировался «старшими братьями» из числа прошедших начальную подготовку более взрослых учеников, фактически – подмастерьев учителя.

<sup>1</sup> Tassier E. Greek and demotic school exercises // Johnson J.H., ed. *Life in a Multicultural Society: Egypt from Cambyes to Constantine and Beyond*. Chicago, 1992. P.311-316; Hazitzka M.R.M. *Neue Texte und Dokumentation zum Koptisch-Unterricht*. Vienna, 1990; Cavaile R. *Corpus Papyrorum Latinorum*. Wiesbaden, 1958; Gaebel R.E. The Greek world-lists to Vergil and Cicero // *Bulletin of the John Rylands Library*, 52, 1969-1970. P.284-325; Moore C.H. Latin exercises from a Greek schoolroom // *Classical Philology*, 19 (4), 1924. P.317-328 ; Pack R.A. *The Greek and Latin Literary Texts from Greco-Roman Egypt*. 2. ed. Ann Arbor, 1967.

и дифференцирующим (выходцев из низших слоев от всех прочих представителей достигнутого первыми более высокого социального уровня). Ученические работы свидетельствуют о большом значении для всех слоев населения обучения грамоте и письменной культуры в целом. Эта сфера приобретала все более самостоятельный и регулярный характер, отделяясь не только от физического воспитания и обучения музыке (пению), но и от профессионального обучения, например, медицине. Какие-либо профессиональные термины и категории, могущие свидетельствовать об объединении обучения грамоте и профессии, пропадают после IV в. до н.э. из начальных упражнений на письмо.<sup>1</sup> Однако, темы, связанные с арифметикой, геометрией, алгеброй, остаются. В надписях, как и в педагогических трактатах, они тесно соседствуют с максимами, парафразами, с другими грамматическими, стилевыми и риторическими темами и вопросами.<sup>2</sup> Те, кто обучались грамоте, обучались в это же время счету, арифметике, алгебре, геометрии, но не обучались профессии; даже на оратора нужно было теперь поучиться у ритора специально. Грамота и счет вошли в канон «обычного преподавания», а профессиональные занятия – нет.<sup>3</sup>

В истории развития европейских образовательных систем именно в античности произошло отделение «школы» от профессионального ученичества, а затем становление не только про-

---

<sup>1</sup> Morgan T. J. *Literate Education...* P.6.

<sup>2</sup> Boyaval B. *Le cahier scolaire d'Aurelios Papnouthion* // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 17, 1975. S.225-235 ; Oellacher H. *Homerische Schulübung*, *Homer Z* 387-410 // *Etudes papyrologique*, 4, 1938. P.133-135; Parsons P.J. *A schoolbook from the Sayce collection* // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 60, 1970. P.133-149. От классических времен осталось гораздо меньше свидетельств математических упражнений, их практически нет в археологических материалах.

<sup>3</sup> О школьных текстах, содержащих математические упражнения, см.: Zalateo G. *Papiri scolastici* // *Aegyptus*, 20, 1961. P.160-235; Fowler D.H. *A catalogue of tables* // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 75, 1988. P.273-280.

фессиональной, но и образовательной школы как социального института. Ни то, ни другое не означало потерю «общим образованием» статуса полезного. «Законы» Платона рекомендуют всеобщую грамотность. Оратор Лисий изображен тем же Платоном пишущим письма и читающим написанное. Аристотель в «Политике» полагает *grammata* (буквы, их внешний вид) и *graphike* (начертание) «полезными для жизни», в том числе для ведения хозяйства, для остального образования, для «всех политических дел». <sup>1</sup> Критик стереотипов сознания и поведения Сократ в «Воспоминаниях» Ксенофонта дразнит Евтидема тем, что тот собрал полный дом книг и мнит себя ученым, а обучиться добродетели от книг не может. <sup>2</sup> Не была ли реплика Аристотеля принципиальным ответом-возражением традиционалисту Сократу, борцу за устное обучение вне школы и письменной культуры?

Вероятно, древнегреческая школа как институционализированное учреждение изначально возникла все же не как школа грамотности, а как школа музыки (пения) и как школа гимнастики. В этих сферах особенно важно слаженное, одновременное действие нескольких учеников как цельной группы. Вспомним рассказ Геродота о юношеском хоре. Аристофан в «Облаках» говорит, что в «старые времена» для юношества было достаточно обучения игре на кифаре <sup>3</sup> и гимнастического совершенствования тела, а теперь, в его дни, гораздо больше внимания вместо устного «мусического» обучения и гимнастики уделяется, к сожалению, чтению Еврипида (889ff.). На пиру Федиппид, персонаж того же произведения Аристофана, отказывается петь Симонида и Эсхила и читает Еврипида без сопровождения лиры. Автор сетует на «устарелость» обычая распевания текстов и подобного типа образованности вообще (1361сл.).

---

<sup>1</sup> Arist. Pol. 1337b23ff., 1338a16ff.

<sup>2</sup> Xen. Mem. 4.2.9ff.

<sup>3</sup> В канон обучения кифариста входили пение, драматическая игра, поэзия, иногда танец; все это было обучением устным.



Переход от рецитации к работе с письменным текстом, за которым ученик следит глазами, укреплял позиции систематического, нередко школьного обучения письменной культуре. Время Аристофана, вероятно, отразило начальный этап перехода от доминанты в обучении устного слова к доминанте письменного. С таким переходом связана трансформация интерсубъектного ученичества и появление грамматической школы как нового явления. В «Лягушках» Аристофана данный переход уже виден отчетливо. Дионис сидит на корабле и читает «Андромеду» все того же Еврипида, а хор жалуется, что больше никто не занимается гимнастикой и у всех под мышкой или в руке книга (букв. «свиток»; 52-54; 1113). Речь не идет, конечно, о кардинальных изменениях, но тенденции прослеживаются достаточно четко.<sup>1</sup> Например, музыка из практической дисциплины становится все более и более дисциплиной теоретической, предметом для избранных, получавших очень хорошее и изрядно дорогое образование. «Музыкальная тема» практически полностью отсутствует, например, в «школьных папирусах» из птолемеевского Египта. Она сохраняется в теоретических трактатах и педагогических руководствах как материал для общих рассуждений.<sup>2</sup>

В эпоху классики грамматическое и мусическое (в том числе и практически-музыкальное) образование еще шли рука об руку, равно как ученичество и школа.<sup>3</sup> В «Протагоре» (326сff.) и «Евтидеме» (276a) *grammata* и *kitharisis* упомянуты вместе, но отдельно от гимнастики. В «Государстве» хотя об изучении

---

<sup>1</sup> Woodbury L. Aristophanes Frogs and Athenian Literacy // Transactions and Proceedings of the American Philological Association, 106, 1976. P.349-357. Ярым сторонником вывода о широком развитии грамотности, сделанного в том числе на основе Аристофана, но все же несколько поспешного в своей однозначности, является Ф.Харвей (Harvey F.D. Literacy in the Athenian Democracy // Revue des études grecques, 79, 1966. P.585-635).

<sup>2</sup> Quint. Inst. 1.10.27; Comotti G. Music in Greek and Roman Culture. L., 1989.

<sup>3</sup> Pl. Prt. 312a-b, 325e – 326b, Cleit. 407b-c; Xen. Lac. 1.10 ; Arist. Pol. 1337b23ff.

грамматики, поэзии и музыки сказано по отдельности, но те, кто ими заняты, отделены от совершенствующихся в гимнастике.<sup>1</sup> *Grammata* явно отходят к концу классического периода от *gymnastike*. В IV в. до н.э. впервые появляются и первые раздельные упоминания «мусического» и «грамматического». Обучение элементам музыки остается, но практическая музыка (пение и игра на музыкальных инструментах) выскальзывает из обучения тому, что мы бы сегодня назвали «общей грамотностью». В ней продолжает присутствовать «теоретическая музыка», учение о ладе и т.п.<sup>2</sup> Надписи показывают существование учителей музыки, но по преимуществу в системе ученичества.

В конце IV в. до н.э. простое чтение с листа заменяет пространенную ранее музыкально-ритмическую рецитацию учеником учебных текстов. Таким образом, в школьном образовании сначала отделилось, по-видимому, «умственное» от «физического», а затем произошла дифференциация внутри умственного, в результате которой словесное осталось в школе, а музыкальное сконцентрировалось за ее пределами. Один тип школы все более ассоциируется с табличками, слогами и словами, а другой – с физическими упражнениями и подготовкой к спортивным состязаниям.<sup>3</sup> Музыка, породившая греческую школу вместе с гимнастикой, теперь, как видим, вероятно снова уходит к индивидуальным учителям.

<sup>1</sup> Платон подчеркивал важность физической подготовки, чего не делал, например, Исократ, в «Антидосисе» также отделивший *grammata* и *mousike* от гимнастических наук. Pl. Resp. 376e1ff.; Is. Antid. 266-267. Платон, так же как Сократ и Исократ, не одобрял атлетизма, широко распространенного в то время в Греции.

<sup>2</sup> Morgan T.J. Literate Education... P. 13.

<sup>3</sup> Недалеко от афинской агоры в начале 1960х гг. найдено помещение с сотней шифероподобных плоских камней, имеющих грубо процарапанные буквы и слова, приспособленных для подвешивания или несения. Именно такие места и маркируют обычно место школы. Ее знаком и в греческом мире становится табличка. См.: Vanderpool E. News letter from Greece // American Journal of Archaeology, 69, 1965. 179-183.

Аристофан свидетельствует также и о наметившихся противоречиях между школой и ученичеством. Ученики Сократа, обитатели его «мыслительной мастерской» (*phrontisterion*), в «Облаках» воздерживаются от занятий в гимнасии как типе школы, причем об этом им дана специальная директива со стороны «хозяина». <sup>1</sup> Сам Сократ предпочитал изучению письменных текстов устное общение, обучение и самообучение в процессе устного индивидуального общения учителя с учеником. Культура мыслительной деятельности была для него гораздо более важна, нежели культура текста. Образовываясь, Сократ расспрашивал мудрецов, провидцев, учителей, поэтов, ремесленников, хотя, правда, читал Анаксагора.

Таким образом, к концу классического периода намечаются две линии противоречивого развития античной школы: школа – внешкольное ученичество; письменное обучение – устное обучение. Именно на рубеже поздней классики и раннего эллинизма в жизнь греческого мира прочно входит книга как свиток. «Книга (свиток) является одним из характерных знаков нового, эллинистического мира». <sup>2</sup> Вероятно, в ее укоренении сыграла свою роль и «антикварная» тенденция, направленная на сохранение наследия уходящих столетий. Свиток теперь мог сыграть роль, аналогичную, например, образцовой глиняной табличке в Месопотамии.

Роль свитка в эволюции древнегреческой школы и становлении письменной основы образования вообще огромна. Греческая культура, распространявшаяся в эллинистический период вне пределов собственно Греции, не могла уже транслироваться из поколения в поколение на основе доминирования устных методов ее преподавания и изучения. Грамматическая школа оказывалась в одном ряду с книгой и библиотекой. В связи с этим ее

---

<sup>1</sup> Nub. 412ff. Cp.: Pl. Ap. 20d6ff., Men. 94b-c, Resp. 376e, Leg. 764c-3, 795d-3.

<sup>2</sup> Pfeiffer R. History of Classical Scholarship from the Beginnings to the End of the Hellenistic Age. Oxford, 1968. P.102.

место в обществе и статус изменялись, школьное обучение как обучение письму становилось более авторитетным, чем раньше. Этому способствовала встреча греческой школы на Востоке с парадигмами обучения писцов, традициями писцовых школ и идеалами культур письменного знака. Античная цивилизация периода эллинизма приобретала характер «школьной цивилизации». Именно в таком виде она войдет затем в диалог с первоначальным христианством. Мы вполне можем применить к эллинистическо-римскому миру термин «школьная цивилизация», поскольку школа, а не армия и, в общем-то, не торговля, была тем инструментом, с помощью которого эллинизм смог утвердиться в широких географических пределах. На негреческих территориях именно школьный канон обучения выступил центральной компонентой в фундаменте эллинистической культуры. Утвердились довольно устойчивые списки «школьных текстов» из греческой классики, воспроизводящиеся впоследствии вплоть до ранневизантийских времен.<sup>1</sup>

На протяжении всей античности мы видим не прочно установившуюся школу, а *школу в становлении*. Это не школа в таком виде, в каком нам подсознательно хотелось бы ее видеть. Ее границы с внешкольным ученичеством продолжают быть местами хорошо проницаемы, ее сходство с кружками вокруг авторитетного и умелого наставника продолжает сохраняться, несмотря на дисциплинарные взыскания и строгие физические наказания слишком вольно ведущих себя школяров.<sup>2</sup> Достаточно богатые и статусно независимые учителя продолжали давать

---

<sup>1</sup> Davies P.R. *Scribes and Schools: The Canonization of the Hebrew Scriptures*. Louisville, 1998. P.29.

<sup>2</sup> Интересно, что даже школьные упражнения вмещали в себя пожелания ученику хорошо учиться, чтобы не быть битому. На одной из табличек сохранилась сделанная наставником по-гречески надпись и потом четырежды повторенная учеником: «Мальчик, усердно трудись, чтобы не быть битым» (Bonner S.F. *Education in Ancient Rome. From the elder Cato to the younger Pliny*. L., 1977. P.61).

«общее образование» в своих собственных домах, так что обучение у них внешне практически ничем не отличалось от ученичества.<sup>1</sup> Школа античного мира – это школа в античном мире, по отношению именно к нему, но это школа в развитии, причем типологически продолжавшая принадлежать миру полисных общин. Она не соответствует нашим представлениям о школе. В ней еще только начальные стадии проходил процесс утверждения «подлинно школьного» детализированного и организационно установившегося учебного плана, процесс формирования однозначно маркированного специального пространства для разных учебных занятий и т.д. Она будет не столь далека организационно от ранних церковных христианских общин, как это обычно представляется, но еще достаточно далека от централизованного, внешнего по отношению к ней регулирования по образцу XIX-XX. вв., лежащего в основе современного понимания школы как учреждения.

Мы вынуждены в большей степени изучать идеал и саморепрезентацию античной школы, нежели ее реальную практику.<sup>2</sup> Исследователь оказывается в четырехугольнике между конвенцией, идеей, традицией и практикой. Конвенция встречается во

---

<sup>1</sup> Quint. Inst. 1.2.1-16, 2.1-16; Plut. Cat. 20.2ff. В этом смысле можно сказать, что школа происходит, скорее, «от бедности» образовательных ресурсов, а не от их расширения и обогащения.

<sup>2</sup> Все античные авторы, писавшие об образовании, делали это на уровне теории, то есть, описывали не текущее состояние античного образования, а то, каким оно, с их точки зрения, должно быть. Этот «идеальный портрет» мог в большей мере опираться на сопоставление с имевшейся практикой, как у Квинтилиана, или в меньшей, как у Платона и Аристотеля, но он все же был подправленным, «романтизированным» изображением. Не обсуждались преподавательские неудачи, нерадивые ученики, ленивые учителя; списки для чтения и перечни упражнений были исключительно велики: никто из авторов не предполагал, что дети смогут прочитать или выполнить все. Другой полюс – сохранившиеся ученические упражнения, фрагментарная и однобокая демонстрация некоторых результатов практики. Они показывают, где теоретики слишком увлеклись отвлеченными построениями, а где жаром перечисления всего того, что освоить ученики не в силах – как по объему, так и по доступности.

многих документах (ее очень трудно вычленять в силу малого процента сохранившихся «чисто» педагогических текстов<sup>1</sup>), идея

<sup>1</sup> При издании сохранившихся обрывков, фрагментов, табличек и т.п., дошедших до нас от древних цивилизаций, их атрибутика как «школьных» или «нешкольных» опирается обычно на школьный опыт самих издателей. Поэтому грамматические или математические таблицы, сборники правил языка и стиля считаются явно «школьными». Привязка текста к тому или иному уровню образования также осуществляется на основе наших представлений о четкой последовательности изучаемых предметов, выстроенной от простого к сложному, имеющей «логические» переходы от предмета к предмету. Слова должны иметь одну форму, поэтому в «ошибки» начального уровня обучения записываются варианты спеллинга, которые могут быть характерны и для вполне взрослых и выучившихся людей, то есть встречаться во всех текстах данного региона и периода без исключения. См.: Mandilaras B.G. *The Verb in the Greek Non-Literary Papyri*. Athens, 1973; Gignac F.T. *A Grammar of the Greek Papyri of the Roman and Byzantine Periods*. 2 vol. Milan, 1981; Horrocks G. *Greek: A History of the Language and its Speakers*. Harlow, 1997. Некоторые опираются при атрибутике на почерк и начертание. Неуверенное, грубое, угловатое относят к ученическому. Но где грань между ученическим написанием и грамотным, но имеющим малую практику взрослым, провинциальным дидаскалом, дома обученным рабом и т.д.? Иногда дополнительные критерии выдвигают наличие вертикальной или горизонтальной разлиновки (разметки), деление слов на слоги. Кроме того, необходимо отличать «школьные тексты», то есть повторяемые или сочиняемые учениками, от текстов, просто использовавшихся в образовании, исполненных, к примеру, профессиональным переписчиком. Такие копии приходится отличать еще от тех персональных копий, которые образованные греки и римляне делали для своего досуга, а не для использования в образовании. Бывает иногда практически невозможно сказать: перед нами школьное упражнение или фрагмент переписанной взрослым для себя копии текста. Причем почерки этих взрослых невозможно идентифицировать, поскольку от них не осталось комплексов документов в силу все же гораздо меньшей распространенности письменного слова, чем, скажем, в наши времена (правда, аналог папируса – бумагу – сейчас заменяет все больше компьютер). Если мы признаем текст школьным, то далеко не всегда можем сказать, что он определенно всеми учителями и всеми учениками использовался именно вот, например, на таком-то этапе обучения. Тексты могли применяться и не применяться довольно волнотно. Получается, что «учебные тексты» либо шире школы, либо уже нее. Попытались, но не совсем удачно, подсчитать процент сохранности школьных текстов на основе идеи о том, что он соответствует проценту сохранности нешкольных литературных текстов, и вывести из этого заключения о распространенности образования и прочее (T.Morgan.

содержится в немногих или даже в одном сочинении, традиция разлита в повседневности воспитания, а практика начинается внутри за порогом школы, хотя традиция на нем не заканчивается... Идейной основой для античной школы выступила схема «круга наук», «круга образованности», «обычного / общераспространенного образования», *enkyklios paideia*.<sup>1</sup> В каждом регионе, в каждом поколении, в каждом трактате или упражнениях в том или ином предмете у того или иного наставника в той или иной школе «круг образованности для всех» проявлялся несколько иначе, чем в соседних регионах, поколениях, школах и т.д.<sup>2</sup> Мо-

---

Literate...). Однако, данное предположение совершенно не принимает во внимание разный «функциональный износ» школьных и нешкольных рукописей. Если последние подвергались только стихийным климатическим, физическим и политическим воздействиям, то первые прежде всего страдали от рук студиозусов. Недавние исследования Р.Крибиори позволили с учетом вышеуказанных трудностей и специально без опоры на литературные тексты выделить среди собрания египетских папирусов как наиболее массово сохранившихся тексты аналогичных упражнений, которые сначала писались в качестве образца учителем, а затем повторялись по несколько раз учеником. Выделенная таким образом группа, во-первых, подтвердила содержание *enkyklios paideia*, которое приводят литературные тексты; и во-вторых, удалось реконструировать порядок исполнений упражнений, совпавший с описываемым в сохранившихся педагогических трактатах и размышлениях. К сожалению, сохранившиеся фрагменты по другим регионам эллинистического мира не настолько массовы. Исследование Крибиори см.: Cribiore R. *Writing, Teachers and Students in Graeco-Roman Egypt*. Atlanta, 1996.

<sup>1</sup> Подробнее о данном понятии см.: Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002. С.319-358.

<sup>2</sup> Мы также должны учитывать наличие в каждом регионе эллинизированного мира собственных, негреческих традиций в образовании. Ветхозаветные школы, позднеегипетские школы, в которых применялся демотический алфавит; финикийские и другие системы обучения по-разному взаимодействовали с греко-римской. Ближе всего к ней подошла, по-видимому, наследница писцовых школ древности демотическая школа Египта, в которой изучались числа, арифметика и геометрия, документоведение, составление писем, изучение и составление наставлений, молитв, гимнов, изучение антологий из других художественных и дидактических произведений; грамматические упражнения; отсутствовавшие в греческой школе списки слов, особенно имен. См.: Bresciani

дель enkyklios paideia не была «учебным планом», предписывающим всем детям эллинистического мира от Испании до Персии в одном и том же возрасте изучать одни и те же вещи. Наиболее полно ее единство было представлено в структуре и последовательности обучения, состоявшего из следующих фаз:

- чтение и написание букв алфавита;
- чтение и написание списков слогов и полных слов;
- чтение и написание сначала коротких, затем более длинных фрагментов художественных текстов;
- упражнения на грамматические правила, парафразы, риторические упражнения;
- иногда начатки философии (риторика в развитом виде, философия, астрономия не появляются на страницах школьных тетрадок);
- параллельно с обучением словесности чтение и написа-

---

E. Testi demotici nella collezione Michaelidis // *Oriens Antiquus*, 2, 1963. P.1-20; Idem. *Ostraka Demotici da Narmuti* 1-33. Pisa, 1983; Caminos R.A. *Late Egyptian Miscellanies*. Oxford, 1954; Devauchelle D. *Remarques sur les methods d'enseignement du démotique* // *Grammata demotika. Festschrift für Erich Lüddeckens zum 15. Juni 1983* / Heinz-Josef Thissen; Karl-Th. Zauzich [Hrsg.]. Würzburg, 1984. P.47-59; Erichsen W. *Eine Ägyptische Schulübung in Demotischer Schrift*. Copenhagen, 1948; Johnson J.H. *Ancient Egyptian linguistics* // Lepschy G., ed. *History of Linguistics II: Classical and Mediaeval Linguistics*. L., 1994. P.63-76; Kaplony-Heckel U. *Schüler und Schulwesen in der ägyptischen Spätzeit* // *Studien zur altägyptischen Kultur*, 1, 1974. S.227-246; Smith H.S. & W.J.Tait. *Saqqâra Demotic Papyri*. L., 1983. Очень мало свидетельств взаимодействия эллинистической и демотической школы, весьма трудно сказать, проходили ли дети в этом регионе оба типа школы последовательно (одновременно) или разные дети ходили в демотические и в греческие школы. См.: Tassier E. *Greek and demotic school exercises* // Johnson J.H., ed. *Life in a Multicultural Society: Egypt from Cambyes to Constantine and Beyond*. Chicago, 1992. P.311-316; Vleeming, S.P. *Some notes on Demotic scribal training in the Ptolemaic period* // *Proceedings of the 20th International Congress on Papyrologists*. Copenhagen, 1994. P.185-187; Tait W.J. *Some notes on Demotic scribal training in the Roman period* // *Proceedings of the 20th International Congress on Papyrologists*. Copenhagen, 1994. P.1988-1992. О возможном обратном влиянии негреческих школ на греческую систему обучения см.: Guéraud, R. & P. Jouguet. *Un livre d'ecolier du IIIe siècle avant J.C.* Cairo, 1938.



ние списков и таблиц чисел, арифметика, геометрия, алгебра и временами элементы астрономии (последнее подтверждается только трактатами);

– сохраняется некоторая неясность с музыкой, поскольку сведения о ней исходят только из «высокой» литературы (но в том числе из записок о собственной жизни и пьес, а не только из трактатов).

Начиная примерно с рубежа эр и далее, из модели *enkyklios paideia* все больше исключались философия, астрономия, музыка, сложные риторические темы как предметы, чье изучение составило привилегию избранного меньшинства профессионалов слова. В педагогических сочинениях такие темы и сферы знаний попадали в разряд отдаленных целей, альтернатив в образовании или дополнительных штудий, но никак не средств основного образования. Ученики обучались тому, что полагалось подходящим для их происхождения и ожиданий, понимая, что образование некоторых могло бы развиваться дальше и быть шире, чем у других.<sup>1</sup> Педагогическая теория находилась от педагогической практики на значительном отдалении, защищая идеальную программу обучения. В то же время общий канон образования все дальше отходил и от нее, и от профессиональной подготовки, становясь для многих детей постепенно отдельным, начальным периодом внесемейного обучения. Элементарное «общее образование» явилось в исторической перспективе наиболее серьезным соперником парадигмы индивидуального интересубъектного ученичества. Однако индивидуальное ученичество сохранилось и в Средние Века, отчасти вследствие упадка античной школы, отчасти вследствие влияния раннехристианского видения ученичества как пути прихода к вере и укрепления в ней.

---

<sup>1</sup> Квинтилиан, например, признавался, что смоделированный им учебный план больше обычного (Quint. Inst. I pr. 2, 4-5).

## ЧАСТЬ ПЯТАЯ В НАЧАЛЕ СРЕДНИХ ВЕКОВ: ОБУЧЕНИЕ РАВВИНОВ И ЕПИСКОПОВ

### ГЛАВА ПЕРВАЯ ПЕДАГОГИКА ХРИСТИАНСКОГО ОБРАЩЕНИЯ

Впервые вопрос о том, что «новое» может быть лучше «старого», был поднят, по-видимому, в концепции линейного хода истории от несовершенного состояния к совершенному, которая была выработана в культуре древней Палестины времен Ветхого Завета (X в. до н.э. – II в. н.э.). Провозглашенное в ветхозаветной культуре движение к новому осуществлялось с помощью «старого» «прежнего» человека.<sup>1</sup> Первоначальное, более или менее «техническое» значение термина *vir novus* связано с римским *honoris causa* – последовательностью занятия римским гражданином общественных должностей на протяжении жизни. Первые люди из рода, ставшие сенаторами, добившиеся консульства или просто впервые из сословия всадников попавшие в сенат, получали титул *novus civis* (мн.ч. *novi cives*). «Нормативная биография» считалась неотъемлемой и почетной для полноправного гражданина Рима (к примеру, так публично сказано о первом консуле из плебеев, 141 г. до н.э.: «Квинт Помпей, новый человек и храбрейший муж» *Cic. Mur.*, VII, 16). Люди, которые только становились таковыми, часто именно через получение общественных должностей, то есть которые впервые в своем роду начинали занимать наивысшие должности в рим-

---

<sup>1</sup> Новое вообще воспринималось в античном мире как дурное. Платон предостерегал от новой музыки как пути к гибели государства (*Plat. Resp.* IV, 424bc); в Риме политический переворот называли *res novae* (*Sall. Cat.* 39, 6). Гораций страдал от нелюбви аудитории к новому в стиле (*Hor. Epist.* II, 1, 21 – 78). «Новый народ» не котируется в межнациональных и даже в междоусловных взаимоотношениях (см.: *Jos. Flav. Antiq. Jud.*; *Idem. Contr. Ap.*).

ском государстве, именовались *homines novi* (ед.ч. *homo novus*). Первые такие люди появились в самом конце IV – начале III в.до н.э. Довольно быстро, со второй половины III в.до н.э., когда плебеи получили право на сенаторский пост, это выражение начало приобретать также и негативный смысл, хотя и старое значение его сохранялось (последнее приходилось нередко отстаивать в публичном дикурсе, как делает Цицерон в процитированной речи в защиту Луция Лициния Мурены; он там защищает и других «новых людей», в том числе и себя; VIII, 17).<sup>1</sup> В эпоху Катона Старшего (234-149 до н.э.) выражения «новые люди», «новые учителя», «новое просвещение» получают особенно отрицательный смысл. Оно означало выскочек, следующих «изнеженной», но модной греческой культуре, начинавшей в то время завоевывать Рим. «Новые» (читай: греческие) учителя ничему хорошему не научат, только уведут молодое поколение от традиционных ценностей: старые учителя лучше, они учат проверенному, соответствующему имеющимся от века божественным образцам совершенного римского гражданина.<sup>2</sup> Сенат в 161 г.до н.э. поручил претору Помпонию, отвечавшему за порядок в городе, обеспечить отсутствие греческих риторов и философов среди учителей в Риме, поскольку считалось, что греческие «учителя нового» в Риме представляли тогда опасность для традиционной культуры. Усилия реформаторов типа Сципиона Эмилиана по введению «нового», то есть «гре-

---

<sup>1</sup> Подробнее см.: Wiseman T.P. *New Men in the Roman Senate*, 139 B.C.-14 A.D. New York: Oxford University Press, 1971.

<sup>2</sup> Scullard H.H. *A History of the Roman World 753 to 146 B.C.* L., 1976. P.357 ff.; Батлук О.В. Педагогические идеи в Древнем Риме // *История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения*. Под ред. Т.Н.Матулис. М., 2004. С.187-191. Парадокс истории заключается в том, что по традиционным понятиям сам Катон Старший был «новым человеком», поскольку впервые в своем роду добился в 195 г.до н.э.должности консула. В число «новых людей», парвеню входили такие как Цицерон, Гай Марий, Марк Випсаний Агриппа, Гай Фламиний, Гней Маллий Максим.

ческого», просвещения после завоевания Римом Греции в середине II в. до н.э. воспринимались весьма негативно.

Однако через 70 лет Рим, привыкший к греческим учителям, борется уже против следующего новшества – подражателей вошедшим в авторитет учителям-грекам, преподававших, однако, на родной для Рима латыни. В 92 г. до н.э. принимается цензорский эдикт Гнея Домиция Агенобарба и Луция Лициния Красса, текст которого показательно демонстрирует принципиальную нелюбовь античных граждан к актуально новому: «Донесено нам, что появились люди, которые ввели новый способ учения, и что к ним в школы стекается юношество; они присвоили себе имя римских риторов, и молодежь проводит у них целые дни. Предки наши установили, чему учить детей и в какие им ходить школы. Это новое учение, идущее наперекор нравам и обычаям предков, возбуждает неудовольствие и представляется незаконным».<sup>1</sup> Цицерон, одобрявший действия Красса, вложил в его уста такие слова, объяснявшие принятие эдикта: «В этих новых наставниках я замечал, что они не способны учить ничему иному, как только не робеть».<sup>2</sup>

Итак, новое, с точки зрения грека и римлянина рубежа эр, скорее несовершенно, нежели приемлемо; учить следует лишь содержанию, проверенному мифологизированным прошлым.<sup>3</sup> В латинской языковой традиции значение «выскачка», пробившийся «из грязи в князи», пусть талантливый, но не имеющий глубокого воспитания и культуры, закрепилось за *homo novus* вплоть до эпохи Просвещения.

Идея обучения новому в позитивном смысле проявилась в

---

<sup>1</sup> Цит. по: Мелихов В.А. Очерк воспитания и обучения в Древнем Риме. Часть I. Римское воспитание во времена республики. Харьков, 1913. С.89.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Ср.: Хоружий С.С. Концепция совершенного человека в перспективе исихастской антропологии // Совершенный человек. Теология и философия образа. Сост. Ш.М. Шукуров. М., 1997. С.41-51.

новозаветном вероучении, дополнившим и кардинально изменившим идеей качественного скачка в развитии личности ветхозаветные идеи прогресса, незыблемой передачи традиции в нетронутом виде, абсолютной ценности каждого человека как получателя, хранителя и передатчика этой традиции.<sup>1</sup> Идея «нового обращения» легла в основу всего последующего развития христианской образовательной традиции.<sup>2</sup> С утверждения

---

<sup>1</sup> Этот сдвиг был связан с переосмыслением в первоначальном христианстве отношения ко всему новому. Он увенчан самим названием «Новый Завет», а начат ап. Павлом (2 Кор 5: 17; Рим 6: 4). Настоящее с приходом Христа стало содержать нечто новое (в отличие от цикличности эллинского мировосприятия и целенаправленной линейности иудейского), и Павел постоянно подчеркивал данное обстоятельство. См.: Mueller H. The Ideal Man as Portrayed by the Talmud and St. Paul // The Catholic Biblical Quarterly, 28, 1966. P.290-291. По всей видимости, такая «легитимизация обновления» произошла на фоне ожидания ветхозаветным палестинским обществом прихода «нового века, новых времен» во исполнение мессианских пророчеств. Например, очищая иерусалимский Храм от осквернения римскими легионерами, оскверненные части алтаря сложили на храмовой горе ожидать времен «пока придет пророк и даст ответ о них» (1 Мак 4: 46). От прихода пророка «наподобие Моисея» (см.: Деян 3: 21-27) ждали наступления нового периода в истории Палестины. Об ожидании от прихода пророка «нового» как лучшего, нового по сравнению с текущим негативным состоянием дел, «легализованного» искупления и освобождения с его помощью от дурного, прежнего состояния, см.: Reumann J. Jesus in the Church's Gospels. L., 1964. P.219-221. Однако мессианские чаяния в иудаизме, зародившиеся во время вавилонского плена и реактуализированные при греческом и римском господстве, были в основном связаны с реставрацией прошлого состояния. Новое должно было быть возрождением прежнего. Поэтому ветхозаветный мессианизм не противоречил идее ценности каждого индивида, которого Бог создает «печатью Адама Первого» и который призван в детстве учить Закон, а во взрослости хранить его и передавать своим детям (и детям других членов общины, если у них нет отцов). Христианство в своем «экуменизме» («несть ни эллина, ни иудея») произвело качественное разделение социума (в котором и раньше, конечно, не было единства: саддукеи, фарисеи, ессеи, и т.д.) на основании отношения к «новому закону/веро-учению», коррелировавшему Тору.

<sup>2</sup> О феномене обращения в эпоху эллинизма и раннего христианства см.: Нок А.Д. Обращение. Старое и новое в религии от Александра Великого до Блаженного Августина. СПб., 2011.

христианства начинается история положительного прочтения идеи «обучения новому». Раннее христианство, взяв своим базовым понятием слово «новый», сформулировало в итоге бинарную оппозицию «ветхий человек» - «новый человек». Согласно этой схеме, ветхий человек придерживается приоритета мирских интересов к земному, новый человек духовен, устремлен к небесному, к вечному спасению. Сущность педагогики христианства формулируется как споспешествование совлечению с человека его ветхих одежд и одевание его в сияющие новые одежды вечного царства Божия. «Новым Адамом», приход которого возвестил обновление всего мира новой верой и новым состоянием душ, считался Иисус. Затем этот концепт был перенесен на всех, обращавшихся в новую веру.

Как новый Адам, Иисус с детства, согласно каноническим и апокрифическим евангелиям, обладал способностями, знаниями и мудростью, превышавшей уровень взрослых людей. В историю педагогической мысли входит образ малого дитяти (апокрифы) и отрока (канон), наставляющего почтенных годами и опытом (в том числе в книжной культуре). Парадигма ребенка, просвещающего и обучающего неразумных взрослых, распространяется впоследствии, с одной стороны, на других праведных детей, а с другой – на поучаемых ими их собственных родителей. Христианская педагогика допускает, таким образом, возможность говорить не только о высокой роли благочестивых родителей, исполняющих данный им от Бога долг воспитания собственных детей, но и о детях, поучающих и наставляющих собственных родителей, «корректирующих» таковым наставлением данную Богом власть родителей над детьми. *Pater familias* обнаруживает перед собой некое малолетнее возрастом, но не душой, подобие ветхозаветного пророка, бесстрашно выходившего говорить перед царями. Примером подобной ситуации может служить «Повествование, или Житие и чудеса во святых отца нашего и вселенского учителя и архиепископа констан-

тинопольского Иоанна Златоуста», составленное в VII в. Его автором заявлен александрийский патриарх Георгий (620-630). Так это или не так, но текст все равно атрибутируется седьмым столетием н.э.<sup>1</sup> Конструируя образцовые и поучительные ситуации автор жития пишет, что несмотря на то, что отрок Иоанн<sup>2</sup>, а затем и его знатные и богатые родители крестились, «природа человека, в особенности того, кто отличается богатством, каким-то образом питает расположение к надмению и представляет, что богатство вечно. Поэтому его родители, когда он отправлялся в училище, приставили к нему лошадь, чтобы он на ней ездил, и слуг, чтобы они сопровождали его с наставником и множеством копьеносцев. Он же... поступал противоположным образом, презирая и не желая делать того, что приводит к безумию, так как он жил в великом смирении. Однако, когда многие из его сверстников с большой пышностью приходили в школу, они порицали его за простоту». Иоанн же подражал «остальным моим простым школьным товарищам» и стремился «не смутить ум бесполезными делами» гордыни и внешнего богатства. Далее агиограф повествует, что слуги вынуждены были рассказать родителям о том, что ребенок ведет себя не по ста-

---

<sup>1</sup> См.: Norton R. The Vita S. Chrysostomi by Georgius Alexandrinus // Classical Philology. 1925. Vol. 20. P. 69-72; Baur Ch. Georgius Alexandrinus // Byzantinische Zeitschrift, XXVII. 1927. S.1-16; Idem. John Chrysostom and His Time. 4 vols. 2d ed. L., 1958-1960; Beck H.G. Kirche und theologische Literatur im Byzantinischen Reich. München, 1959; тексты: Douze récits byzantins sur St. Jean Chrisostome / Ed. F. Halkin. Brux., 1977. P. 68-285. (SH; 60); Die Vita des Iohannes Chrysostomos des Georgios von Alexandrin in kirchenslav. Übers. / Hrsg. E. Hansack. Würzburg, 1975. Bd. 1; Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.247-360. Из-за сомнений в авторстве составителя данного жития иногда называют Псевдо-Георгием Александрийским.

<sup>2</sup> Разные жития Иоанна сообщают различные версии о времени его крещения. Наиболее ранние тексты V века сообщают, что он крестился в возрасте около 20 лет. Рассматриваемое житие уменьшает данный возраст, чтобы показать изучение им «святых и наилучших книг» не только у частного наставника, но и в «училище».

тусу. «Услышав это от них, родители его, призвав его, сказали ему: «По какой причине, чадо, так презрев нашу честь и достоинство, не следуя обычаям, подобающим богатым в городе сем, ты умеряешь нашу известность через твое смирение? Или ты не знаешь, что ты являешься сыном столь знатных родителей? Удались от такого поведения и делай то, что подобает нам». Сей же мудрый Иоанн, отвечая им, кротко сказал: «Вы никогда не слышали Священного Писания, провозглашающего, что нужно жить в смирении, и презирающего тех, кто живет в гордости и суете? Разве я лучше Даниила или трех отроков, живших в смиренном образе в израильском плену в Вавилоне? ...в той стране они стали управляющими самими царскими делами... Им я и подражаю... Пусть лучше я сделаю все то, что подобает для тех, кто благочестив, надеясь получить от богатого дарами Бога во много раз больше лошадей, слуг, чести и земного великолепия... я унизил себя, чтобы в необходимое время я был бы возвышен Богом». Этими и подобными этим словами обращаясь к своим родителям, блаженный Иоанн изумил их своими речами». Происходит невиданное в мире, пронизанном родительской властью над детьми: «Подчинившись его словам, они согласились на то, чтобы он поступал, как хотел, прося [!] его согласиться, чтобы хотя бы один из слуг сопровождал его, когда он ходил в школу, чтобы он не один совершал путь. Он же, убежденный ими, решил это сделать».<sup>1</sup> Новое, внесловное поведение ребенка,

---

<sup>1</sup> Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.252-254. Подобная ситуация была допускаема в позднеантичные времена в отношении особенно выдающихся персонажей, своей высокой необычностью получавших право возражать родителям. Таким предстает, например, в «Книге Юбилеев» (II в. до н.э. – I в.н.э.) патриарх Авраам в дни его детства и отрочества: «взял себе Фараг жену, по имени Една, дочь Арема, сестрину дочь его отца, себе в жены. И в седьмой год этой седмины она родила сына, и он нарек ему имя Аврам, по имени отца его матери; ибо он умер, прежде чем приобретен был ее и его сын. И дитя начало замечать греховность земли, как она была соблазнена к греху чрез извращения и нечистоту. И его отец научил его писать. И когда он был двух седмины, то отдалился от своего отца, чтобы



его невиданная убежденность и проникновенное объяснение недавно крестившимся родителям причин своего благочестивого поведения в мире стало агиографу обоснованием для того, чтобы позволить будущему святому и церковному пастырю уже в детстве обучать и воспитывать в новых устоях своих собственных родителей. Обновленный отрок обновляет у родителей если не все мировоззрение сразу, то его значительную часть. Они входят в учительный диалог. Ребенок обучает родителей скромности не по статусу, а по вере; родители обучают ребенка смиренному достижению равновесия между верой и сыновней почтительностью. Педагогика обновления таким образом может быть распространена и на самих педагогов, допуская корректировку родительской воли истинной верой.

В том же повествовании о св.Иоанне Златоусте рассказыва-

---

не поклоняться вместе с ним идолам. И он начал молиться Творцу всех вещей, чтобы Он спас его от обольщения сынов человеческих и чтобы его наследие, после того как он стал праведным, не впало в греховность и нечестие». Примерно в 34 года Авраам пробует воспитывать отца, но не добивается полного успеха (вспомним компромисс между Златоустом и его родителями): «сказал Аврам отцу своему Фарагу, говоря: “Отец, отец мой!” И он сказал: “Вот я здесь, мой сын!” И он сказал: “Что нам за помощь и услаждение от всех идолов [...], что ты поклоняешься им? Ибо в них совсем нет духа (души); но они, которых вы почитаете, суть проклятие и соблазн сердца. Почитайте Бога небесного, Который низводит на землю дождь и росу, и все совершает на земле, и все сотворил Своим словом, и вся жизнь пред Его лицом! Зачем вы почитаете тех, которые не имеют духа? ибо они нечто сделанное, и на своих плечах вы носите их, и не имеете от них никакой помощи, но они служат великим поношением для тех, которые делают их к соблазну сердца и почитают их. Не почитайте их!” И отец его сказал ему: “И я знаю это, сын мой. Но что я сделаю с моим родством, которое заставило меня служить им? Если я скажу им истину, то они убьют меня, ибо их душа прилепилась к ним, чтобы почитать и прославлять их. Молчи, сын мой, чтобы они не убили тебя!” И он сказал эту речь своим двум братьям, и они разгневались на него. Тогда он замолчал.» (глава 11; Книга Юбилеев: Введ. и рус. пер. проф. прот. А. Смирнова: 2-й вып. апокрифов Ветхого Завета. Казань, 1895; [http://krotov.info/spravki/essays\\_bible/varia/vz\\_apokr1.htm](http://krotov.info/spravki/essays_bible/varia/vz_apokr1.htm), последнее обращение к ресурсу 20.05.2012). Авторы первых житий Иоанна Златоуста, несомненно, знали данный памятник.

ется о семье, в которой супруг «с молодых ногтей» «получил» еретическое вероисповедание секты маркионитов. «Родившись в семье, исповедующей эту веру», он «следовал ей», «полагая, что является благочестивым не отступать от родительской веры». Болезнь жены, неспособность врачей и сектантских священников ее исцелить, чудо исцеления, произведенное Богом через Иоанна, привели его и супругу к отречению «от их родного исповедания».<sup>1</sup> Корректировка родительской воли становится возможной и без достижения с ними компромисса (в житии не сказано, были ли живы родители мужа на момент ухода героев легенды от маркионитов) – в случае, имевшем свое оправдание в отвержении религиозно-мировоззренческих устоев предков, объявляемых ложными.

Движение от ветхого к новому заявлено в христианской педагогике образовательной траекторией ученика/воспитанника. Можно говорить о существовании в истории педагогики концепции нового-ветхого человека примерно со 150 г., когда складывается корпус новозаветных текстов. Делать индивида знающим в христианской системе означало – делать его обновленным. Познание поставлено в контекст соотношения истины и правды.<sup>2</sup> «Незнающий» истины принадлежит «ветхим» людям. Знание же истины может быть дано по-разному. Крайние точки спектра вариантов: школа и непосредственное откровение. В любом случае новый человек – это человек, просвещенный истиной (с помощью ли какого-либо учителя или без него), *восстанавливающий* свое утраченное божественное качество и возвышающийся над обычной идентификацией себя по полу,

---

<sup>1</sup> Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.289-290.

<sup>2</sup> Знаков В.В., Романова И.Л. «Истина» и «правда» в античной философии, христианстве и психологии понимания // Психология личности: новые исследования. Под ред. К.А.Абульхановой, А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. М., 1998. С.161–183.

расе, прежней религии<sup>1</sup>. Новизна восстановления – так, по-видимому, наиболее правильно охарактеризовать тот процесс, который подразумевается при пожеланиях победы и господства нового над ветхим. Учение Иисуса для первых христиан есть помимо всего прочего и новый образ жизни. Новым считался тот человек, который ведет образ жизни новый по сравнению с отвергаемым прежним. Первые христиане явно понимали, почему провозглашен идеал нового человека. Поколения, жившие в эпохи победившего христианства, должны были активизировать переход от «неправильного» образа жизни к «правильному» независимо от других людей. Новый Завет стал источником традиции, говорившей о необходимости постоянного обновления человека (крещение, исповедь, причастие).

Изучение педагогики раннего христианства как системы, впервые поднявшей вопрос об обновляющем влиянии образования, началось давно.<sup>2</sup> Аббат Клод Флери в своем “Трактате о выборе и методах занятий” (1686) отметил эсхатологические идеи христиан о том, что получение образования – пустая трата времени в свете подготовки к вечности, что изучение светских наук таит в себе опасность тщеславия, что ученость должна быть на службе Писания и веры. Христианский ученик, согласно Флери, находился вне обычной педагогической среды, вне школы и традиции<sup>3</sup>. В многотомном труде Г.Буассье “Падение

---

<sup>1</sup> Климент Александрийский на рубеже II и III вв. очень четко выразил данную позицию: “в Нем [Христе] нет ни варвара, ни иудея, ни эллина, ни мужчины, ни женщины, в Нем – новый человек Божий, преображенный Святым Духом” (Clem. Protr. XI, CXII, 3. Пер. А.Ю.Братухина).

<sup>2</sup> Outreman P.d'. Le Pédagogue chrestien, ou la manière de vivre Chrestiennement. Tirée de la sainte Ecriture & des Saints Peres, confirmée, & éclaircie par Raisons similitudes & Histoire. P., 1656.

<sup>3</sup> Fleury C. Confesseur du Roi. Traité du choix et de la methode des etudes. P., 1722; Fleury C. De l'éducation des anciens // Fleury, ancien Professeur Royal de Mathématiques, de Génie & d'Artillerie. Essai sur les moyens de réformer l'éducation particuliere et générale, destiné a l'instruction des Peres & Meres, a celle des Directeurs de Collèges & de tous les Educateurs. P., 1788. P.195-368.

язычества. Исследование последней религиозной борьбы на Западе в IV веке” (1891) автор показывает тот трудный путь, который прошли Тертуллиан, Минуций Феликс и Августин, переживая неизбежное сочетание духовного ученичества и школьного обучения, «нового вина в старых мехах».<sup>1</sup>

Среди классических отечественных работ XIX столетия следует прежде всего отметить труд Л.Н.Модзалевского, представившего российской публике в 1866 году первый выпуск “Очерка истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен”, в котором Модзалевский скромно обозначил себя как составителя текста “по Шмидту, Раумеру и др.”<sup>2</sup> Первым поводом к институционализации школьного дела у христиан, по Модзалевскому, стало требование давать им полное образование не в языческих школах. Расширение понятия «новое» стало включать в себя со временем и школу. Это требование сформулировано после легитимации религии Христа при Константине Великом в IV веке. Августин, пишет Модзалевский, считал возможным из языческих дисциплин многое оставить; условия такого примирения “старого в новом” он обозначил прежде всего в своем главном дидактическом сочинении - “О христианском учении” (396; 426 гг.). В итоге легитимирована возможность школы как христианского образовательного института, включенного в «парадигму нового». Ильзетраут Адо<sup>3</sup>, прослеживая эволюцию Августина от трактата «О порядке» (*De ordine*) до

---

Об авторе см.: Wanner R.S. Claude Fleury (1640-1723) as an Educational Historiographer and Thinker. La Haye, 1975 (Archives internationales d'Histoire des idées, 76); а также: Gill N. Educational philosophy in the French Enlightenment: from nature to second nature. Farnham: Ashgate, 2010. P.65-115.

<sup>1</sup> Буасье Г. Собрание сочинений. Т.5: Падение язычества. Исследование последней религиозной борьбы на Западе в IV веке. Книги I-III. СПб., 1998. С.301.

<sup>2</sup> Модзалевский Л. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Вып.1. СПб., 1866.

<sup>3</sup> Hadot I. Arts libéraux et philosophie dans le pensée antique. P., 1984.

трактата “О христианском учении” (*De doctrina Christiana*), показывает, как заменяет он в перечне учебных дисциплин одну науку другой исходя из христианской систематики идеала образованности как образования «нового человека», то есть добродетельного христианского праведника.<sup>1</sup>

Интересной работой, направляющей дальнейшие изыскания, реконструирующей контекст, в котором существовало исследуемое понятие, является монография Уэйна Микса.<sup>2</sup> Автор задается вопросом, что изменялось в процессе того, как христианство становилось доминирующей культурной силой? Возникли новые убеждения относительно того, что следует делать и почему, новое понимание целей жизни, новые надежды и новые опасения. Язык христианской морали, каковая сложилась к IV - V векам, был скорее принят от прежних традиций морального размышления, чем изобретен. Идея «обновления» также прошла сложный путь, лишь некоторые следы которого отразились в соответствующих местах Матфея, Марка, Луки, в посланиях Павла к Римлянам, Ефесянам, Колоссянам и Коринфянам, в Откровении Иоанна.<sup>3</sup> Можно лишь предполагать, что она начала вырабатываться уже в кружке ближайших двенадцати учеников Иисуса. Автор предлагает вместо одностороннего и механистичного термина социализация ввести два - “социализация/ ресоциализация”. Ученичество у Христа как обращение в «новых людей» подпадает в этом случае под второй термин.

С.С.Хоружий обращает внимание на соотношение понятий «новое ученичество» и «обучение новой жизни, жизни по-новому»: «Радикальная новизна открывшейся жизни во Христе;

---

<sup>1</sup> Hadot I. Op.cit. P. 161-162.

<sup>2</sup> Meeks W.A. *The Origins of Christian Morality. The First Two Centuries.* New Haven and London, 1993.

<sup>3</sup> Многие исследования, однако, грешат тем, что не различают редакцию памятника и новозаветную традицию в целом. См., например: Meye R. *Jesus and the Twelve: Discipleship and Revelation in Mark's Gospel.* Grand Rapids, 1968.

уход, удаление, разрыв с прежним, «ветхим» человеком и всей «ветхой» жизнью, обращение и переворот, совершившиеся в человеческом существовании, - вот лейтмотив первохристианского мироощущения, и всего полнее и органичнее этот мотив могли выразить именно такие слова, как «новый человек» и «новая жизнь»...»<sup>1</sup>

О появлении именно в христианстве первых веков н.э. критически-позитивного прочтения «нового человека» как «последнего в ряду» учеников в истории сказала в работах 1997-1998 гг. Н.Д.Арутюнова: «Новое не бывает абсолютно первым. Оно скорее стремится занять позицию *последнего* в серии сменяющих друг друга состояний мира. ... Адам был *первым*, но не *новым* человеком, а Ева – *первой*, но не *новой* женщиной. Понятие *нового человека* появилось гораздо позднее, во времена раннего христианства. Оно возникало и в последующие периоды резких социальных и идеологических перемен»<sup>2</sup>.

Подводя итоги историографии проблемы «обучения как обновления» в раннехристианской педагогике, можно констатировать, что, во-первых, данная проблематика занимала очень важное место в христианской педагогической концепции; во-вторых, эта парадигма нового постепенно становилась стержнем образовательной традиции (воспитание нового как постоянный маркер христианской педагогической парадигмы: в каждом ученике есть «новый человек», если он заявляет о себе как о христианине); в-третьих, она определенным образом встраивалась в по-

---

<sup>1</sup> Хоружий С.С. Концепция совершенного человека в перспективе исихастской антропологии // Совершенный человек. Теология и философия образа. Сост.Ш.М.Шукуров. М., 1997. С.52.

<sup>2</sup> Арутюнова Н.Д. О новом, первом и последнем // Логический анализ языка. Язык и время. Посвящается светлой памяти Н.И.Толстого. Отв. ред. Н.Д.Арутюнова, Т.Е.Янко. М., 1997. С.174; см. также: Она же. Новое и старое в библейских контекстах // Слово и культура. Памяти Н.И.Толстого. Т.1. М., 1998. Вспомним первоначальную историю выражения *homo novus*, имевшего смысл «первый в роду, достойный высокой должности».

нимание истинной преемственности наставников в новой вере, необходимой для христианской педагогики (острота «нового» в первом столетии н.э. уступила в последующих пониманию нового в контексте передачи истины обновления истинно мудрыми учителями: мудрость не противоречит новизне); в-четвертых, что вопрос о бытии идеи «нового» внутри «традиционного» еще недостаточно разработан и требует дальнейших исследований.

Основа обновления в христианстве – обращение. Заглянув в Аристиды («О почитании Бога Всемогущего», II в.), мы увидим, что он полагал становлением человека христианином проживание опыта как бы иммигранта, покинувшего свою собственную родную землю и затем принимаемого вновь обретенной истинной родиной. Подобная трансформация требует достаточно радикального процесса ресоциализации. Новыми связями и обязательствами заменяли естественную семью и локальную культуру – на это указывает название в общине первых христиан друг друга «братьями, сестрами, отцом/матерью, детьми». Христиане определяли себя как движение обращенных, то есть с самых ранних пор был ими создан обычай своего рода инициации для перехода к новой жизни и обществу (крещение vs обрезание). Постоянным элементом раннехристианского морального увещания было напоминание о границе между старым и новым мирами. Через Христа все вещи в мире стали такими, какие они есть. И в то же время этот мир отринул Того, Кто пришел его спасти. Перед обращенным в христианство в качестве серьезной проблемы стояла необходимость определить свое отношение к миру: бороться ли с ним, бежать ли от него, или участвовать в его трансформации. Христианство взывало к каждому воспитывать в себе характер и добродетель, имевшие опору в обращении как результате скачкообразного обучения. Само слово «обращение» было метафорой и в греческом языке (*epistrophe*), и в латинском (*conversio*), буквально обозначая поворот вокруг себя<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> О языке обращения см.: Nock A.D. *Conversion: The Old and the New in Religion from Alexander the Great to Augustine of Hippo*. L., 1933; Pax E.

Лишь некоторые авторы до Августина рассказали о том, что для них значило облечение в «новые одежды». Среди них стоит прежде всего назвать апостола Павла<sup>1</sup>, Игнатия Богоносца, «апостольского мужа» рубежа I и II вв., и апологета II в. Иустина Мученика.

Павел назидает язычников: вы не так познали Иисуса, если продолжаете жить так же, как и прежде. «Истина в Иисусе: отложить вам прежнее поведение ветхого человека (*palaion anthron, veterem hominem*), разлагающегося в обманчивых похотях, и обновиться духом ума вашего, и облечься в нового человека (*kainon anthron, novum hominem*), по Богу созданного в праведности и святости истины». Уверовавшие должны подражать Богу как «любимые дети» (*hos tekna agapeta*), избегать всех пороков, «назидая друг друга».<sup>2</sup>

Игнатий Богоносец в «Послании к Ефесянам» осмысливает появление Христа как разрушающего старое (=узы зла, узы неведения) «нового человека»: «Звезда воссияла на небе ярче всех звезд, и свет ее был неизреченный, а новость ее произвела изумление. Все прочие звезды, вместе с солнцем и луною, составили как бы хор около этой звезды, а она разливала свет свой на все. И было смущение, откуда это *новое*, непохожее на те звезды, явление. От этого времени стала *упадать всякая магия*, и все узы зла разрываться, неведение проходить, и древнее царство распадаться, так как Бог явился по-человечески для *обновления* вечной жизни, и получало начало то, что было приготовлено у Бога. С

---

Beobachtungen zur Konvertitensprache im ersten Thessalonicherbrief // Studii Biblici Franciscani Analecta, 21, 1971. S. 220-261; Idem. Konvertitenprobleme im ersten Thessalonicherbrief // Bibel und Leben, 13, 1972. S. 24-37; Malherbe A. Paul and the Thessalonians: The Philosophic Tradition of Pastoral Care. Philadelphia, 1987.

<sup>1</sup> Gaventa B.R. From Darkness to Light: Aspects of Conversion in the New Testament. Philadelphia, 1986; Segal A.F. Paul the Convert: The Apostolate and Apostasy of Saul the Pharisee. New Haven and London, 1990.

<sup>2</sup> Еф 4: 22-24; 5: 1, 19. Стих 5:19 дан в интерпретации перевода под ред. еп. Кассиана. В подлиннике *lalountes heantois psalmois kai hymnois* «проносящие себе самим в псалмах и гимнах».



этого времени все было в колебании, так как дело шло о разрушении смерти. Если Иисус Христос, по вашей молитве, удостоит меня и будет воля Его, то я... раскрою только что начатое мною домостроительство Божие относительно *нового человека*, Иисуса Христа...» [курсив мой – В.Б.].<sup>1</sup> Раннехристианская педагогика формулирует для всего Средневековья представление об обновлении человека в процессе духовного ученичества.

В Диалоге с Трифоном Иустин (сер. II в.) представляет себя как философа, который испытал все философские школы прежде чем был приведен к истинной философии - христианству - таинственным стариком, встретившимся ему как-то во время прогулки по берегу моря<sup>2</sup>. Он утверждает, что христианское обращение делает членов общества и граждан Империи намного лучше исполняющими социальные, государственные роли. Иустин соединяет тезисы Павла и Игнатия, показывает значимость и глубину обращения, обновляющего к вечности каждого человека.

Тексты Павла, Игнатия и Юстина – отдельные моменты более широкого процесса институционализации христологии как основы содержания «нового воспитания» и концепции обращения=обновления в качестве пути и средства такого воспитания<sup>3</sup>.

Из тех, кто сам прошел через обращение в христианство уже во взрослом возрасте, ритор и философ Марий Викторин (ок.281-ок.365) принял христианство примерно в 75 лет. Для него обновление «духом ума вашего» стало переходом к «духов-

---

<sup>1</sup> Игнатий. Послание к Ефесеянам. Пер.П.Преображенского // Писания мужей апостольских Рига, 1994. С.277.

<sup>2</sup> Hyldahl N. Philosophie und Christentum: Eine Interpretation der Einleitung zum Dialog Justins. Copenhagen, 1966. S. 158-169; Skarsaune O. The Conversion of Justin Martyr // Studia Theologica, 30, 1976. P. 53-73.

<sup>3</sup> См.: Fredriksen P. Paul and Augustine: Conversion Narratives, Orthodox Traditions, and the Retrospective Self // J. of Theological Studies, n.s., 37, 1986. P. 3-34.

ному человеку», который «создан по Богу, т.е. по образу Божию» и вновь обрел возможность «мыслить в духе», «не прилепляясь ни к чему плотскому, ни к чему духовному».<sup>1</sup>

Восточные и западные Отцы церкви проводят в толкованиях на слова апостола Павла две линии: 1) новый человек есть Христос, 2) новым становится тот, кто входит «во Христа», в веру в него, в служение ему и подражание. Для Григория Нисского (ок.333-394), соединившего оба прочтения термина, «новый человек» в узком смысле этого слова, конечно, не кто иной как Иисус, поскольку он «создан по Богу». Но «во Христа» может «облечься» обратившийся в его веру. Потому он «облекается в нового человека», становясь им через обучение/обращение=подражание=следование Христу.<sup>2</sup> Появление нового человека-христианина патристика трактовала как великое деяние, на что, согласно Иерониму Стридонскому (ок.340-420), указывал в новозаветном послании Павла глагол «создать», примененный к появлению нового человека из бывшего язычника. Иероним также подчеркивал, что обновление ветхого человека есть совместное деяние духа и ума. Обновление человека, в котором преобразуется также и плоть, в интерпретации Иеронима похоже на смерть и воскресение: ветхий ученик умирает, новый «сын Божий» рождается.<sup>3</sup>

В раннехристианской литературе присутствуют в описании контрастные пары примеров старого-нового: раб-свободный, спящий-пробужденный, бедный-богатый, пьяный-трезвый, слепой-зрячий, глупый-разумный, плененный-освобожденный. Обращение направленно – оно происходит не просто так,

---

<sup>1</sup> Marius Victorinus. In Epistolam Pauli ad Ephesios // Commentarii in Epistulas Pauli ad Galatas, ad Philippenses, ad Ephesios. Ed.F.Gori. Wien, 1986. S.69 (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, t.83/2).

<sup>2</sup> Gregorii Nysseni Refutatio confessionis Eunomii // Gregorii Nysseni Opera. Vol.2:2. Ed.W.Jaeger. Leiden, 1960. P.340 (2:22).

<sup>3</sup> Hieronimus. Commentarius in Epistolam S.Pauli ad Ephesios // Patrologia Latina, t.26. Paris, 1845. Col.467-590.

само по себе, это обращение к чему-то, во что-то, в какое-то состояние, или к кому-то (Эпиктет 3.23.37). В притче о блудном сыне тот после долгих безобразий, наконец, “приходит к себе” и после этого возвращается в родительский дом (Лк 15:17). Изгнание и отправление беса «домой» есть тоже обращение-восстановление (реставрация) человека; иной, по сравнению с язычниками, вариант обновления (Мф 5:1-20). Духовное ученичество, таким образом, становится в христианстве обновлением. Речь идет о невиданном. Пришествие Иисуса принесло новое как окончательное. Обучение новому в этой системе есть обучение завершающей историю истине, невиданному ранее, но обретенному в Священной истории Нового Завета.

Провозвестие обновления через «новую песнь» (*canticum novum*) христиане видели в псалмах Давида.<sup>1</sup> Истина в лице Господа, пишет Климент Александрийский (II-III вв.), предстает новой, поскольку языческое заблуждение выглядит древним. Сам Иисус, по Клименту, и является этой «Новой Песней», Учителем Слова.<sup>2</sup> Уверовавший в него ученик «поет песнь новую», и такой песнью становится сам.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Пс 33(32): 3; 40 (39): 4; 96 (95): 1; 98 (97): 1; 149: 1. Псалмы имели длительную традицию комментирования и толкования. Экзегетика псалмов напрямую повлияла на легитимизацию позитивного наполнения понятия «новый». Например, Феодорит Кирский (393 – 457/460) слова «И вложил в уста мои новую песнь» (39: 4) трактовал следующим образом: «Вместо злочевого служения идолам научился я песнословить истинного Бога и возносить песнь не древнюю, но новую, соответственно новым благодеяниям» (Феодорит Кирский. Т.2: Изъяснение псалмов. М., 2004. С.139). Давид, согласно Феодориту, пророчествовал «новый образ жизни» (Пс 97: 1), «новый порядок дел» (Пс 95: 1; там же. С.340, 335).

<sup>2</sup> См. об идее Иисуса как нового Моисея: Allison, Dale C. *The New Moses: A Matthean Typology*. Minneapolis: Fortress Press, 1993; Lierman, John. *The New Testament Moses: Christian Perceptions of Moses and Israel in the Setting of Jewish Religion*. Tübingen: Siebeck, 2004; Grindheim, Sigurd [Rev.: Leirman J. Op.cit.] // *Trinity Journal*, 26, 2005. P.143-145.

<sup>3</sup> Clem. Protr. I, I-VII. Clemens Alexandrinus. *Protrepticus*. Hrsg. O. Staehlin. Leipzig, 1905.

## ОБУЧЕНИЕ КАК ОБРАЩЕНИЕ

В античном мире обращение как моральная трансформация, скорее, было делом философии или магии, а не религии как таковой. Религиозный характер оно приобретало на исходе самого процесса либо потом. Одним из основных средств для этого была протрептическая, увещательная-убеждающая речь философа-учителя жизни<sup>1</sup>. В самом слове *protreptic* присутствует метафора “переворота”. Целью протрептики было убедить тех, кто способен слушать, принять точку зрения философа и его образ жизни. Согласно Эпиктету, цель речей философа - изменение жизни слушателем, который не просто благодарит философа за стиль, но говорит, что поскольку тот сильно затронул его сознание, слушатель не может более поступать так, как привык ранее (Беседы 3.23.37). Сила сказанного слова подчеркнута и в новозаветном тексте 1 Фес 1:5,6,8. Там введено понятие “слово Господне” (*logos tou kyriou*).

Одна из наиболее популярных версий обращения с помощью философии - “Таблицы” Кебета, сочиненные в I в. н.э.<sup>2</sup>. Там выведены образы людей, идущих по дороге жизни, некоторые из которых достигают в ее конце Счастья (*Eudaimonia*) с помощью Раскаяния, Трансформации Разума, в широком смысле - Обращения (*Matanoia*, *Metameleia*). В “Таблицах” есть сведения о трех идеях, сопутствующих, по мнению их составителя, моральному обращению. Они были вполне понятны и античным школам философии, и ранним христианам:

1. Хорошим быть трудно, жизнь в добродетели есть состязание, борьба, схватка, конное ристалище.

2. Есть только один выбор - между легкой жизнью в пороке и трудной жизнью в добродетели.

---

<sup>1</sup> См.: Адо П. Что такое античная философия? М., 1999; Он же. Духовные упражнения и античная философия. М.-СПб., 2005.

<sup>2</sup> Fitzgerald J.T., and L.M. White, trans. and ed. *The Tabula of Cebes*. Chico, 1983.

3. Непременность правильного выбора есть правильный вид образования (*paideia*)<sup>1</sup>.

Чтобы достичь “истинного воспитания”, требуется, согласно автору, скрывшемуся под именем ученика Сократа Кебета, отнюдь не школа, но “раскаяние” (“обращение”) и помощь аскетических «сестер» Саморегуляции (*Enkrateia*) и Настойчивости (*Karteria*) (16.2). Обращение как уход от искаженных ценностей доминирующей культуры – тема, известная античным киникам и некоторым стоикам, подпавшим под их влияние. В письме, приписываемом Диогену и составленном, вероятно, во II в. н.э., говорится, как философ пришел к юноше, чей зал для приемов был так украшен, что совсем не было места, куда можно было бы сплунуть. И философ плюнул на самого молодого человека, сказав, что в этом месте лишь он один остался неукрашенным. На того это так подействовало, что он распределил имущество по родственникам и последовал в подобных кинику одеждах за этим философом.<sup>2</sup> Киническое обращение было отвержением конвенциональности жизни, свобода от моральных условностей которой достигалась аскетической практикой. Это было обращение, по-видимому, в радикальный индивидуализм, в *autarkeia* (суровую самодостаточность). Стоики подобные Эпиктету также говорили, что для превращения в философа следует отвергнуть «обычаи простецов» и даже уйти из своей страны (Беседы 3.16.11,16). Ценой такого поступка, правда,

---

<sup>1</sup> “Wealth is the viaticum for education” (*ephodion de paideias ho ploutos*). Artemidorus, *Oneiroc*. 4.67; Pack R.A., ed. *Artemidori Daldiani Oneirocriticon libri V*. Leipzig, 1963. S. 289, l.17. Но не только высшие классы – Петроний в Сатириконе (46) рассказывает о бедно одетом Эхионе, который повествует риторю Агамемнону о своем малом сыне, изучающем арифметику, греческий, латынь, живопись, а в будущем – и право. Он говорит, что образование есть сокровищница; особое умение никогда не даст пропасть. См.: Bonner S.F. *Education in Ancient Rome from the Elder Cato to the Younger Pliny*. Berkeley, 1977. P. 101-102.

<sup>2</sup> Pseudo-Diogenes, *Epistle* 38; Malherbe A.J. *The Cynic Epistles: A Study Edition*. Missoula, 1977. P. 163. Нет ли тут аналогов с милотью Илии?

становились изолированность и отрыв от традиции, которые частично восполнялись временным общением между собой учеников философской школы. У ранних христиан ситуация обращения несколько похожа на Сад Эпикура как место ресоциализации.

Формирование христианской идеологии воспитания «нового человека» напрямую зависело от позиции о вселенской единственности образцового учителя. Он обучает не так, как в школах Ближнего Востока, Греции и Рима. Там много учителей, а он – один; там обучают бывшему от века, а то, что говорит Он, не слышал еще никто. Новое одновременно со своим провозглашением объявляется единственно важной традицией. Утверждается принцип перманентного следования человека Иисусу как воспитание через обновление. Это обновление считалось, в конечном итоге, возвращением к безгрешному Адаму. Содержание новозаветной традиции так же ново, как нов Учитель, как новы Его ученики. Новозаветная идея утверждала: Учитель умер за ветхих людей, чтобы духовно обновить их Своею смертью, ветхую смертность их душ поправить Своей крестной мукой и смертью на кресте. Новизна христовых учеников прочитывалась как стремление к очищению человеческой природы от грехов и неправильных приоритетов в земном образе жизни.

### ВОСПИТАНИЕ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА

Исходя из написанной на греческом Книги Премудрости Соломона (II-I вв.), что премудрость, дарованная человеку, «все обновляет» (*omnia innovat*) в нем и вокруг него, будучи «отблеском вечного света», «зеркалом» и «образом» действия и благодати Бога (Прем 7: 27), а также из новозаветных слов Апокалипсиса: «И сказал Сидящий на престоле: се, творю все новое» (Откр 21:5), в раннехристианской концепции «новое» воплощалось в серии связанных друг с другом образов: Новый Завет, новое вино, новое сокровище, новая жизнь, новый закон, новый

дух ума, новый учитель, новый человек, новое существо (новая тварь – се, человек). Новое стало педагогическим измерением преобразования личности.

Преобразование стоит «обычно» как бы вне обычного педагогического процесса. Поэтому сотворение «нового человека» не предполагает в христианстве обязательного обучения и воспитания, хотя и не отвергает их. «Панпедагогизм» христианской идеи изменения людей обусловил возвращение педагогического через образы Учителя Истины и обретающего ее. «Новый учитель» синтезировал функции дидакала и педагога, пророка и жреца, мудреца и писца-книжника, ритор и советника, наперсника и адвоката, авторитета и помощника. Единственный «истинный учитель» делал «новыми» тех, кого он призывал в ученики или кто к нему приходил сам. Обновление стало искомым результатом индивидуальной трансформации ученика. Обращение могло происходить и без всякого долгого обучения и воспитания, все равно являясь условием образования ученика как нового человека и нового человека как преобразованного=ученика.

Педагогический идеал «нового человека» определил отношение возникающей системы к имевшимся педагогическим традициям. Оформление религии и передача традиции о ней начинается с момента восприятия учения первым учеником. «Благая весть» может обрести или не обрести черты передачи более древнего знания. В первом случае есть опора на образцы древности, во втором – ее отвержение и создание иной опоры, нового фундамента педагогической традиции. В любом из этих случаев есть различие между коммуникацией и передачей традиции. Коммуникация – это обмен синхронно возникающей информацией, передача же – транслирование чего-то, что уже существует<sup>1</sup>. Трансляция представляет собой функцию

---

<sup>1</sup> См.: Andersen O. Oral Tradition // Wansbrough, H., ed. Jesus and the Oral Gospel Tradition. Sheffield, 1991. P. 25f.

педагогике, коммуникация же - условие осуществления педагогического процесса. Иисус мастерски владел обеими, встроив коммуникацию в притчи и речи, а традицию создавая из своих действий и всей жизни. В наставлении учеников оба подхода соединились. Его ученики вложили в концепцию нового человека и технологию коммуникации (призыв, увещание – отклик), и технологию традиции (обновление как передача истины). Где находится опыт, исходя из которого позволено и рекомендуется сообщать детям, что мир должен быть крещен? Только в том новом, что Иисус внес в этот мир.

Быть новым человеком, по сути, равнялось утверждению «быть христианином» (в первые века н.э.) или «быть истинным христианином» в последующие столетия.<sup>1</sup> Христианин был «новым человеком», поскольку созданная его соратниками педагогическая парадигма требовала от каждого ученика и воспитанника внутреннего обновления. Образец функционирования такой парадигмы заложен новозаветной библейской экзегетикой нескольких первых веков н.э. Осмысливая соотношение Ветхого и Нового Завета, ища в первом прообразы второго, а во втором подтверждение и связь с первым, она интерпретировала фигуру Иисуса как «Нового Адама». Так, согласно Юлиану Галикарнасскому (V-VI вв.), в воплощении Бог Слово воспринимает природу первозданного Адама, «бесстрастную» и «нетленную», — потому и становится Новым Адамом. Подобно тому, как Иисус мог быть воспринят в качестве Нового Адама, так и конкретный человек восходил в ученичестве на иную ступень бытия, преображаясь в «нового человека». Христианство сакрализовало воспитание человека, поскольку оно являлось теперь воспитанием христианина. Кардинальное изменение че-

---

<sup>1</sup> О том, что «знать истину» означало «быть христианином» см.: Sell J. *The Knowledge of the Truth - Two Doctrines: The Book of Thomas the Contender* (CG II,7) and the False Teachers in the Pastoral Epistles. Frankfurt am Main-Bern, 1982.



ловека «новым воспитанием» сопровождалось сакрализацией желаемого результата.

Аврелий Августин (354-430) в трактате «Об истинной религии» говорит о самовоспитании «ветхого человека» к состоянию обновленного праведника. На этом пути особенно значим момент кардинального поворота от обычного жизненного сценария к истинному: «Обратим внимание сначала на природу и воспитание одного какого-нибудь родившегося человека. Первый его возраст, детство, проходит в телесном питании и совершенно забывается у взрослого. За ним следует отрочество, с которого мы начинаем кое-что уже помнить. За ним наступает юность, которой природа дает способность продолжать потомство и делать человека отцом. Далее идет мужество, способное уже к прохождению общественных должностей и подчинению законам, в этом возрасте наиболее строгое восприятие преступлений и связывающее преступников по рукам и ногам наказание рождает в плотских душах и наиболее бурные проявления страстей и вдвое усиливают кару за каждое преступление. Ибо это значит совершить не просто проступок, не только зло, а и то, что запрещено. Наконец, после трудов мужеского возраста, наступает пора некоторого покоя старости. Отселе и до самой смерти тянется возраст наиболее дряхлый и хилый, наиболее подверженный болезням и слабый. Такова жизнь человека, живущего по телу и связанного пожеланиями временных предметов. Такой человек называется ветхим, внешним и земным, хотя бы он и пользовался, как выражается толпа, счастьем в благоустроенном государстве... В состоянии этого человека, которого мы описали как ветхого, внешнего и земного, - в состоянии или в своем роде умеренном или даже превышающем меру рабской праведности, некоторые люди остаются целую жизнь, от рождения до самой смерти. Некоторые же по необходимости начинают свою жизнь с этого состояния, но потом внутренне возрождаются и остающееся начало его сокращают

и умерщвляют, укрепляясь духом, возрастая мудростью и прилепляясь к небесным законам, пока не достигнут, после видимой смерти, полного восстановления. Такой человек называется новым, внутренним и небесным, имеющим, в свою очередь, некоторые свои духовные возрасты, соответственно не количеству лет, а /внутреннему/ преуспеянию. Первый /возраст/ проводит он на ниве истории, которая питает его полезными примерами; второй - время забвения человеческого и стремления к божественному, когда человек не остается привязанным к человеческому авторитету, а в начинающейся деятельности разума опирается на высший и неизменный закон; третий - состояние уже более уверенное, когда человек силою разума объемлет плотское пожелание и внутренне радуется от ощущения этой как бы своего рода супружеской сладости, когда душа его соединяется с воспоминанием и покрывается стыдливым покровом, так что не по принуждению живет добродетельно, а хотя бы и все извиняли её, не желает грешить; четвертый - время, когда человек делает то же самое, но гораздо тверже и последовательнее, является мужем совершенным, способным и подготовленным к перенесению и препобеждению всяческих напастей, бурь и треволнений мира сего; пятый - период мирный и во всех отношениях покойный, когда человек живет в богатстве и изобилии неизменного царства высшей и неизреченной мудрости; шестой - время всестороннего изменения для вечной жизни, когда человек, вполне забывая о временной жизни, переходит в форму совершенную, созданную по образу и подобию Божию; седьмой - уже вечный покой и вечное блаженство, неразличаемое никакими возрастами. Ибо как концом ветхого человека служит смерть, так и концом нового человека служит вечная жизнь: потому что первый - человек греха, а второй - праведности».<sup>1</sup> Важно резкое качественное изменение в

---

<sup>1</sup> Августин. Творения. Изд.2е. Ч.7. Киев, 1912. С.39-41.

человеке. На первых порах обращения, обучения и воспитания ученик есть результат педагогического процесса, а на последующих он уже сам становится источником обновления окружающего мира. Не стоит забывать, что «новое» исполнено здесь как следование и подражание Христу. Ученик, подражающий Христу, есть чистый, обновленный, совершенный его ученик, - но не равный своему образцу.<sup>1</sup>

Насколько обновляется «ученик Христа»? Присутствует ли в нем прошлый, ветхий человек? Согласно Гал 2:11-21, в подражании Христу соблюдаются нормы, приводившие в палестинском обществе обычно к отвержению. С точки зрения ветхозаветной парадигмы, Иисус выступал подлинным «постмодернистом». Ученик, «сораспавшись», возрождал внутри себя живого Христа (Гал 2:20), обновляясь его светом как своим будущим (Αρνὸν. Adv.Нер. I, 34). Основным стержнем жизни провозглашалась вера в пришествие Сына Божия, а не в старую традицию. Педагогика, дотоле лишь воспроизводящая старое, превращалась в педагогику проектирующую, занимающуюся невиданным ранее преобразованием человека, ориентированного в будущее, на спасение своей души, обновляющего свою душу здесь для вечности. Таким образом, обновление сознания в результате ученичества у Христа выступало для первоначальных христиан онтологической задачей.

Постоянное обновление встраивалось в тему вечного возвращения Христа (в литургическом годе, Священной истории, в жизни каждого человека и т.д.). Христианской образовательной системе удалось соединить идею обновления с идеей вечности, выработав модель обновления для вечности=вечного обновления, постоянно протекающего здесь и сейчас в душе каждого

---

<sup>1</sup> Принцип копирования учителя и допущение возможности стопроцентного в нем успеха характерно для ветхозаветной и древнеиндийской традиций. Новозаветное христианство отменяет возможность второго и проблематизирует первое.

ученика. Любой человек мог выступить таким учеником (у) Христа, и возраст не являлся препятствием для «дитя Божьего». Вечно новый человек как идеальный ориентир встречал на пороге школы каждое поколение христиан, воплощая в себе призыв Бога и обучение властью Иисуса Христа, потомка царя Давида. Языческая школа, поддерживаемая властями, была не для него. Он провозглашал собственную школу, школу откровения и благовестия.

Только после легитимации христианства в 313 г. начинается история позитивных взаимоотношений государственной власти с педагогической концепцией нового человека, равно как и с самой идеей обновления человека как принципа, противоречащего государственному заказу древнеримской педагогике. До IV в. христиане посылали детей в языческую школу, но помнили, что там они постигают лишь искусство жизни ветхого, земного, нечистого человека. Изученное у язычников применяли при толковании Священного Писания в «школах» катехуменов.

## ПОСЛАНИЕ ПАВЛА К КОЛОССЯНАМ

Центральным текстом для раскрытия темы обновления является следующий фрагмент из этого послания: «Итак, если вы воскресли со Христом, то ищите горнего, где Христос сидит одесную Бога; о горнем помышляйте, а не о земном. Ибо вы умерли, и жизнь ваша сокрыта со Христом в Боге. Когда же явится Христос, жизнь ваша, тогда и вы явитесь с Ним во славе. Итак, умертвите земные члены ваши: блуд, нечистоту, страсть, злую похоть и любостяжание, которое есть идолослужение, за которые гнев Божий грядет на сынов противления, в которых и вы некогда обращались, когда жили между ними. А теперь вы отложите все: гнев, ярость, злобу, злоречие, сквернословие уст ваших; не говорите лжи друг другу, совлекшись ветхого человека с делами его и облекшись в нового (*neon anthropon, novum hominem*), который обновляется в познании (*eis epigno-*

sin, in agnitionem) по образу Создавшего его, где нет ни Елли-на, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного, но все и во всем Христос. Итак облекитесь, как избранные Божии, святые и возлюбленные, в милосердие, благодать, смиренномудрие, кротость, долготерпение, снисходя друг другу и прощая взаимно, если кто на кого имеет жалобу: как Христос простил вас, так и вы. Более же всего *облекитесь* в любовь, которая есть совокупность совершенства. И да владычествует в сердцах ваших мир Божий, к которому вы и призваны в одном теле, и будьте дружелюбны. Слово Христово да вселяется в вас обильно, со всякою премудростью; научайте и вразумляйте друг друга псалмами, славословием и духовными песнями, во благодати воспевая в сердцах ваших Господу. И все, что вы делаете, словом или делом, все *делайте* во имя Господа Иисуса Христа, благодаря через Него Бога и Отца. Жены, повинуйтесь мужьям своим, как прилично в Господе. Мужья, любите своих жен и не будьте к ним суровы. Дети, будьте послушны родителям вашим во всем, ибо это благоугодно Господу. Отцы, не раздражайте детей ваших, дабы они не унывали. Рабы, во всем повинуйтесь господам вашим по плоти, не в глазах только служа *им*, как человекоугодники, но в простоте сердца, боясь Бога. И все, что делаете, делайте от души, как для Господа, а не для людей, зная, что в воздаяние от Господа получите наследие, ибо вы служите Господу Христу. А кто неправо поступит, тот получит по своей неправде, у *Него* нет лицепрятия» (Кол: 3:1-25).

Текст Послания Павла к Колоссянам - дидактический, направленный на достижение внутренней трансформации у слушателей, на благополучное прохождение ими внутреннего кризиса, связанного с эпической по характеру борьбой с ветхим человеком, борьбой за преобразование ученика Христова в человека «нового» по отношению к земному миру. Принцип спора захватывал внутренний мир каждого человека. Послание к

Колоссянам демонстрирует механизм разрешения контроверз и солидаризирования религиозной общины. Оно направлено на помощь верующим в понимании их «внутреннего человека». Колоссяне призываются признать, подтвердить и исправить суть своей веры и поведения. Мы можем говорить о Послании как дидактическом тексте, составленном для совершенствования внутреннего опыта его аудитории. В таком контексте и появляются слова о «новом человеке», обновляющемся в познании бога, отвергающего этнические, ритуальные, культурные, социальные различия между людьми. Новозаветное послание как особый текстуальный жанр содержало в себе обращение, увещание, убеждение, поучение, воспитывающее требование, закрепление в общей системе взглядов и т.д.<sup>1</sup> Новый человек обновляется в познании и к познанию бога. Путь к богу, все большее постижение его и уподобление ему, - это и есть для первых христиан путь обновления. Это метацель становящейся новой христианской педагогики, невиданной ранее. Отцы церкви, в своих комментариях на данный текст синтезируя античное и евангельское начала, подчеркивали активность человека в перестройке себя и демонстрировали, что обновление есть, по сути, возвращение к прообразу человека, уход его от греховной ветхости.<sup>2</sup> Христианское новое встраивается в схему вечного обновления.

Греко-римские философы тоже видели *человечка* испорченным невежеством, пороком, слабостью, дурным нравом, неправильной тратой времени, низким происхождением. Реакция любой философской школы на нелегкие условия человеческого существования состояла в попытках перебороть их посредст-

---

<sup>1</sup> См.: Wilson W.T. The Hope of Glory. Education and Exhortation in the Epistle to the Colossians. Leiden, 1997.

<sup>2</sup> Библиейские комментарии отцов Церкви и других авторов I – VIII веков. Новый Завет. Т.IX: Послания к Колоссянам, Фессалоникийцам 1-е и 2-е, Тимофею 1-е и 2-е, Филимону. Под ред. П.Гордэя. Тверь, 2006. С.65-67.

вом персонального обучения и тренировки, самопознания и самоактуализации. Основное внимание обращалось на реализацию доктринальных положений в практике через *обновление* человека. Целью философа было объяснить новичку, как следует жить в соответствии с учением той или иной школы, как делать такую *новую для ученика* жизнь возможной. Предписываемый моральный переворот состоял из новых отношений между неопитом и философом-наставником. Ученики объединялись в некоторых движениях в особые закрытые общины приверженцев их основателей, их прозелитов. Слова “школа”, “учителя”, “ученики” приобретали особое значение<sup>1</sup>.

Объединение членов общины как учеников вокруг их наставника Павла было достигнуто проведением границы между истинными учениками-последователями Христа, становящимися «новыми» людьми, и – всем остальным миром. «Новый человек» выступил не как приказ власти государственной, но как приказ власти религиозного наставника-педагога, ведущего своих учеников путем новой веры к новому миру как на небе, так и на земле. Религиозный учитель Павел открыто заявил, что он учит «новому», тому, что не было осознано в мире, погрязшем в преходящем «ветхом».

### **ВОЗМОЖНО ЛИ ПОДРАЖАНИЕ НОВОМУ?**

Уникальность позиции Иисуса усиливает и поддерживает необычное для Древнего мира положительное отношение к открыто провозглашаемой Им «новизне». Учеников воспитывает невиданный прежде и потому «новый (*kainos*)» учитель. Педагогика раннего христианства направлена прежде всего на взрослого человека, на его “смену вер” и моральных ориентаций, а не на воспитание подрастающих поколений. Впоследствии приоритеты адресатов идеи обновления путем «нового ученичест-

---

<sup>1</sup> Hijmans B.L. *Askesis: Notes on Epictetus' Educational System*. Assen, 1959. P. 55-63, 70-72.

ва» снизились до малых по биологическому возрасту детей.

В евангелиях (Мк 2: 1-28; Мф 8; 9; 13; Лк 5) формулируется тема необходимого обновления человека, борющегося со своими негативными чертами. Евангелия уже подчеркивают, что преобразование ученика в «нового человека» может быть не одномоментно (как хотел бы его видеть Павел), скорее, наоборот, требует долгих усилий как со стороны воспитателя, так и со стороны воспринимающего учение. Если к тому же учитель учит невиданному, то в таком случае ситуация еще более сложна: далеко не сразу ученики поймут, что *это* новое вино лучше выдержанного поколениями их предков старого (то есть старого отношения к жизни, ее смысл, божественному авторитету и т.п.). Согласно евангелистам, человеческие недостатки апостолов окончательно уничтожаются не в момент их призвания к ученическому служению, но лишь во время распятия их Учителя и сошествия на них Святого Духа в пятидесятый после Воскресения день.

Евангелия, а за ними и Деяния Апостолов полностью утверждают идею, что в христианской педагогике обновление ученика происходит через следование за Иисусом (узкий или широкий круг апостолов – 12 или 72 – и «народ»), а затем – через подражание Христу, которое стало основным педагогическим стержнем христианства. Новое качество ученика приобреталось посредством *подражания* наставнику.<sup>1</sup> Призванные к ученичеству теперь не становятся сразу новыми людьми, но постепенно преобразовываются в них посредством назидания истиной. Между коротким путем (откровением) и длинным путем (покаянием и крещением в конце жизни) христианская система образования выстраивает церковь как срединное место.

Отношение «педагогики нового» к ее предшественникам

---

<sup>1</sup> О различии между следованием за Иисусом и подражанием Христу см., например: Betz H.D. Nachfolge und Nachahmung Jesu Christi im Neuen Testament. Tübingen, 1967.



ярко выражено в Посланиях к Тимофею, ученику Павла. Отправляя Тимофея в Эфес, Павел сразу поставил ему следующую цель: “Увещевать некоторых (quibusdam), чтобы они не учили иному и не занимались мифами и родословиями бесконечными, которые производят больше споры, нежели Божие домостроительство в вере” (1 Тим 1:3-4). Под “мифами и родословиями” понималось изучение сюжетов языческой мифологии и перечней предков еврейских племен и родов, либо изучение гностических или неоплатонических идей о нисхождении эонов или духа в материю. Отделяя себя от всего этого, христианская педагогика, несомненно, ощущала сущностную близость с понятием «воспитание новым». Ни прежнее образование, ни изобретенное человеком знание не делало жизнь человека эффективной с точки зрения новой доктрины (Деян 4:13). Лишь наполненность Духом давала «новое образование». Так было и с Иисусом (свидетельство тому – эпизод с мудрецами в храме, когда Иисусу исполнилось 12 лет, а он обучал мудрецов), так было и у апостолов. Противники приверженцев новой веры, например, члены синедриона как высокоученые профессионалы, не могли иначе охарактеризовать некоторых апостолов как совсем «неграмотных».

Первых христиан как сторонников обновления человека и общества, обвиняли в появлении невиданных ранее болезней и разных других напастей космического порядка, вызванных новым учением и его ритуалами. Такие подозрения возникали, в частности, вследствие того, что христиане, не участвуя в имперских культах, нарушали сакральное равновесие в государстве и являлись, с точки зрения римлян-язычников, угрозой процветанию империи под эгидой римских богов. Арнобий в трактате «Против язычников» доказывал, что всевозможные эпидемии, поражавшие людей в его время, гораздо старше появления новой религии, что они не новы уже тем, что обозначающие их слова достаточно древние. Арнобий даже обращается к автори-

тету языческих философов, говоривших о необходимости регулярного «очищения земли», не связанной с поведением людей. Он говорит, что его противники, приписывая новизну проявлению стихий и считая возможным их утихомирить отменой христианства, сами претендуют на управление этими стихиями.

После Миланского эдикта кардинально изменились отношения христиан к окружавшей их культуре и, соответственно, контекст их образовательной деятельности.<sup>1</sup> Начинается другой этап разработки соотношения нового и старого в образовании. Эффект переоценки значимости жизненных приоритетов, обозначавший начало преобразования ветхого человека в нового, описан в «Исповеди» Августина. Автор излагает рассказ некоего Понтициана об обращении «закоренелых римлян» в процессе спонтанного чтения житий ранних праведников: «Бродя туда-сюда, они набрали на хижину, где жили некие рабы Твои, «нищие духом, каковых есть Царство Небесное», и нашли там книгу, в которой описана была жизнь Антония. Один из них стал ее читать: дивится, загорается, читает и замышляет кинуться в такую жизнь – оставить мирскую службу и служить Тебе. Оба они были агентами тайной полиции. И вот внезапно, полный святой любви и чистого стыда, гневаясь на себя, обратил он глаза на друга и говорит ему: «Скажи, пожалуйста, чего ради домогаемся мы всем трудом своим? чего ищем? Ради чего служим? Можем ли мы на службе при дворе надеяться на что-либо большее, чем на звание «друзей императора»? а тогда все прочно и безопасно? Через сколько опасностей приходишь к еще большей опасности? И когда это будет? А другом Божиим, если захочу, я стану вот сейчас». Он сказал это, *мучаясь рождением новой жизни*, и вновь погрузился в книгу: и читал и менялся в

---

<sup>1</sup> Bardy G. L'Église et l'enseignement au IV<sup>e</sup> siècle // Revue des sciences religieuses, XV, 1935. P. 12-13; Laistner M.L.W. Pagan Schools and Christian Teachers // Liber Floridus. Mittellateinische Studien Paul Lehmann zum 65. Geburtstag gewidmet. Erzabtei St.-Ottilien, 1950. S.47.

сердце своем... Читая, обуреваемый волнением, среди громких стенаний он отделил и определил, что лучше; уже стал Твоим и сказал другу: «Я отбрасываю наши прежние надежды, я решил служить Богу вот с этого часа, вот на этом месте» [курсив мой - ВБ]».<sup>1</sup> Августин показывает: не только профессор риторики, но и филер могут обновиться. Опираясь на Послание Римлянам, он вводит формулу «преобразование обновлением ума».<sup>2</sup>

Парадигма внезапного обращения, разных вариантов подготовки к нему и последующего обучения для укрепления в вере становится инвариантом в христианской образовательной традиции. Человек «убивает и приносит в жертву ветхого человека» и «начинает размышлять о своем обновлении», все время укрепляясь и утверждаясь в вере, переходя посредством дальнейшего обучения от младенчества новообращенного к прочности твердо верующего.<sup>3</sup> Путь обучения/воспитания и внезапность обновления соединяются в один педагогический комплекс. Проблематика обучения опирается на процедуры, знакомые и язычникам. Резкая трансформация обучающегося мыслится результатом глубокой духовной встречи учителя и ученика. На фоне распространенности ученичества у античных философов она формулируется с помощью христианских идей, для которых первейший Наставник есть единый в трех лицах Бог. «Ты коснулся меня, и я загорелся о мире Твоем», - напишет Августин в десятой книге «Исповеди».<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Augustinus. Confessiones, VIII, 6, 15. Рус.пер.М.Е.Сергеенко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.135-136.

<sup>2</sup> Рим 12: 2; Augustinus. Confessiones, XIII, 22, 32. Рус.пер.М.Е.Сергеенко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.277.

<sup>3</sup> Augustinus. Confessiones, IX, 4, 10. Рус.пер.М.Е.Сергеенко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.152.

<sup>4</sup> Augustinus. Confessiones, X, 27, 38. Рус.пер.М.Е.Сергеенко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.189.

## КРЕЩЕНИЕ: ОТ РЕЗУЛЬТАТА ОБУЧЕНИЯ К УСЛОВИЮ УЧЕНИЧЕСТВА

Если для первых столетий существования христианства основным водоразделом между «ветхим» и «новым» человеком являлось обращение, то в течение III-V вв. таким ключевым моментом все более и более становится крещение.<sup>1</sup> Развитие обучения катехуменов в качестве их подготовки к крещению оказало влияние на постепенное формирование первых христианских школ как учебных заведений, в которых институализировалась передача вероучительной традиции.<sup>2</sup> Однако не будем забывать об именно внешкольном первоначальном обучении оглашаемых, о разработке модели крещения прежде всего применительно к взрослым людям, уже возмужавшим, понимающим вероучение, научившимся исполнять свои социальные обязанности, женатым либо «укоренившимся в веровании и воздержании» (Tert. De bapt. 18).<sup>3</sup>

Парадигма крещения как обновления была разработана Августином в сочинении «Энхиридион Лаврентию, или О вере, надежде и любви», написанном в 421 – 423 гг.<sup>4</sup> Согласно этому

<sup>1</sup> Алмазов А. История чинопоследования Крещения и Миропомазания. Казань, 1884.

<sup>2</sup> Гаврилюк П. История катехизации в древней Церкви. М., 2001; Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008.

<sup>3</sup> См.: Блинов М.В. Ритуал принятия в христианские общины во II веке (по данным Юстиниана и Тертуллиана) // Закон и обычай гостеприимства в античном мире. Доклады конференции. М., 1999. С. 181-188. Не отрицая полностью крещения в детском возрасте, которое все более и более становилось популярным, отцы Церкви сравнивали и сопоставляли его с эталоном, каковым для них все же было крещение во взрослом, как минимум – сознательном возрасте. Относительно взрослого человека было гораздо легче говорить об обновлении в процессе подготовки к крещению и совершения самого обряда.

<sup>4</sup> Augustinus. Enchiridion ad Laurentium, sive de Fide, Spe et Charitate 13:46; 13:41; см. также: 9: 31; 14:53; 15:56; 17:64; 21:119-120 // Corpus Christianorum Series Latina. T.46. Turnhout, 1954; Творения Блаженного Августина: В 11 чч.. 1е изд. Ч.11. Киев, 1908.

отцу церкви, обновляющее начало восполняет поврежденное, восполняет утраченное Адамом и Евой. Появление нового в мире радостно, а не печально, как во многих других древних традициях. Крещение как рождение нового человека для Бога заняло свое место наряду с обновлениями других созданий: «С принятием дара крещения, который дарован против первородного греха для того, чтобы возрождением совлекалось то, что навлечено рождением, и вместе с тем уничтожает и активные грехи... - с получением этого великого прощения начинается действительное обновление человека...» Дальнейший путь связан, по Августину, с искуплением грехов: «Возобновляется то, что на небесах, когда падшая оттуда часть ангелов возвращается из людей; возобновляется и то, что на земле, когда сами люди, предназначенные к вечной жизни, обновляются после древней порчи».<sup>1</sup> Обновление как восстановление, новое как возвращение к непознанной либо утраченной ранее истине – такова парадоксальная схема педагогического процесса, разработанная в первые четыре столетия распространения христианского мировоззрения.

### **ПЕДАГОГИКА ОБНОВЛЕНИЯ КАК СРЕДНЕВЕКОВАЯ ПАРАДИГМА**

Заложенная первоначальным христианством обновленческая парадигма педагогического процесса продолжала развиваться и в последующие столетия. Ее поддерживали последующие комментарии Священного Писания различных церковных

---

<sup>1</sup> Древняя порча – первородный грех, искупление от него принесено, согласно христианской доктрине, Иисусом, обновившем людей, уверовавших и познавших его. Возвращение части ангелов происходит с помощью праведников. Согласно одной из раннехристианских теорий, Бог создал людей для того, чтобы праведные из них населили рай, восполнив число ангелов, поскольку 1/10 ангелов были соблазнены поднявшим мятеж против бога серафимом Люцифером. Текст цитирован по изданию: Августин. Энхиридион, или О вере, надежде и любви. Киев, 1996. С.322, 321.

авторитетов. По мысли Григория Нисского (ок.335 – после 394), обучающийся христианству должен был пройти через стадию нового человека на пути к совершенному. Именно так проинтерпретировано у него соответствующее место в Послании Павла жителям Колосс: «Павел, желающим слушать совету достигать совершенства, предлагает и способ, как улучшить искомое, говоря, что должно совлечься *ветхаго человека и облецися в новаго, обновляемого по образу Создавшего* [Кол 3:9-10]». <sup>1</sup> Однако для Григория – и это очень важно – новый человек не есть человек иной природы. Это все тот же индивид, но преобразивший ту природу, которая в нем была до того: «Слово же Божие... вступило в единение с естеством человеческим и, будучи в нашем теле, не иной какой новый состав устроило естеству человеческому, но обыкновенными и приличными средствами продолжало существование Тела Своего, снедью и питьем поддерживая его». <sup>2</sup> Возрождается, обновляется прежняя природа человека: «Ибо что спасительное [воз]рождение (*soterion gennesis*) приемлется для обновления (*anakainosis*) и преложения (*metabole*) естества (*physis*) нашего – это явно всякому, но человеческая природа сама по себе от крещения не приемлет изменения (*metabole*); ни рассудок (*logikon*), ни разумение (*dianoesis*, *dianoetikon*), ни познавательная способность (*epistemes dektikon*), ни другое что, собственно служащее отличительной чертой естества человеческого, не приходит в изменение (*metaroiesis*), ибо изменение было бы к худшему, если бы изменилось какое-либо из этих отличительных свойств естества». <sup>3</sup> *Anakainosis* (*ana+kainos*, *kainotes*) синонимично у Григория *paliggenesia*

<sup>1</sup> Григорий Нисский. Об устроении человека. Пер.В.М.Лурье. СПб., 1995. С.110.

<sup>2</sup> Свт.Григорий Нисский. Большое огласительное слово. Под ред. Ю.А.Вестеля. Киев, 2003.С.280-281.

<sup>3</sup> Там же. С.296-299. Григорий здесь вполне человек Античности, видевшей в новом худшее тому, что уже существует.

(palin+genesis). Оба передают значения возрождения, обновления, пакибытия.<sup>1</sup> Нужно, однако, заметить, что Григорий Нисский не так часто использует идею обновления, говоря о (само) воспитании человека, преображении его через веру и крещение, нежели другие раннехристианские авторы.

В полемике с языческой античностью ими реабилитируется понятие “новая образованность”, “новое просвещение”. “Новопросвещенные” «сияют по образу лилий, сверкающих красотою покровов», «благоухают духом» и молитвой. В процессе обучения, по словам данных авторов, происходит воскресение обновленного ученика в новую жизнь и веру. Епископ Иконии в Каппадокии (М.Азия) Амфилохий (ок.340/345 – после 394) составил особую гомилию “О новокрещенных, или На Пасху”. В ней он сопоставил сияние и благоухание “новопросвещенных” с ежегодным празднованием “обновления Адама” в торжествующем на Пасху Христе: “Ныне суровость диавольской зимы изгнана и радость небесного луга вновь воссияла, ныне печать умерших отступила, потому что пришел свет воскресения. Воспоем все вместе новую песнь, ибо подобает новому жительству новая и блаженная песнь. Воспоем новую песнь, ибо, вот, Адам обновлен, ибо уничтожено древнее прегрешение, се быша вся нова (2 Кор 5: 17)”.<sup>2</sup> Обновление души получает у Амфилохия санкцию литургического годового цикла, отмечавшего вехи на пути человеческой жизни к спасению. Биография верующего и ход церковного года пересекаются в едином пространстве сакрализации. Пасха и крещение обновляют мир и человека, создают, по Амфилохию, новый мир и новых людей в нем.

Значительно чаще, нежели Григорий Нисский, говорит об обновлении также Иоанн Златоуст (ок.347-407). При сравнении

---

<sup>1</sup> Там же. С.244-247.

<sup>2</sup> Амфилохий Иконийский. Слово о новопросвещенных, или На Воскресение Господа Нашего Иисуса Христа. Пер. иером.Вассиана (Змеева) // Богословский вестник МДА и МДС. № 3, 2003. С.18-19.

текстов, составленных им для преподнесения готовившимся к крещению катехуменам, это особенно видно. Для Иоанна термины «новый, новизна, нововведение/преобразование, изменять/преобразовывать, совершитель нового» (*kainos, kainotes, kainotomia/kainourgia, kainou, kainourgos*) являются словами с большим позитивным значением. С новым связана чистота, лучшее качество, даже постоянство.<sup>1</sup> Мир полон обновления. Крещение и воскресение душ прежде всего свидетельствуют об этом. Крещенные во Христа – это «новые воины Христовы».<sup>2</sup>

Иоанн использует для новокрещенного термин *neophotistos*, «ново(пр)освещенный», ибо такому человеку открыт «никогда не угасающий новый свет (*neon phos*)».<sup>3</sup> Новокрещенный является «новым братом» для христиан.<sup>4</sup> Крещение есть очищение в «бане возрождения» (*loutron paliggenesias*) и (пр)освещение (*photisma*).<sup>5</sup> Оно выступало у Златоуста одной из главных целей первохристианской педагогики и одновременно – воплощением ее результативности, свидетельством эффективности нового воспитания. Описывая процесс перевоспитания, Златоуст нередко при символизации крещения пользуется образами переплавки поврежденного металла и последующего его закаливания: «Итак, как кто-нибудь, взяв золотую статую, загрязнившуюся от долгого времени, дыма, пыли и ржавчины, и переплавив ее, возвращает нам чистойшей и сияющей, так и Бог, взяв нашу природу, заржавевшую ржавчиной греха, впитавшую в себя дым прегрешений и утратившую первоизданную красоту, переплавил ее свыше и затем, погрузив ее в воды, словно в горнило, и коснувшись благодатью Духа вместо пламени,

---

<sup>1</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии. Пер.И.В.Пролыгиной. Тверь, 2006. С.108, 145, 173, 186, 197, 212 и др.

<sup>2</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.22, 35, 41.

<sup>3</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.66.

<sup>4</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.83.

<sup>5</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.88, 58-59.



величественно возводит ее оттуда первозданной, обновленной и сияющей отныне самыми солнечными лучами, ибо Он сокрушил ветхого человека и сотворил нового, светлее прежнего».<sup>1</sup> Таким образом, Иоанн вплотную подходит к тезису об изменении природы обучаемого и воспитываемого, но удерживается на грани и не переходит к нему.

Основная идея берется Иоанном из Второго послания Павла к коринфянам, где о том, «кто во Христе», говорится как о «новой твари», «новой жизни», «новом творении», вновь созданном нечто (*kaine ktisis*; 2 Кор 5:17).<sup>2</sup> «Новое» есть «странное», но в своей невиданности не чуждое прежнему: «Ты увидел, что совершившееся есть поистине новое творение? Ибо благодать Божия, снизойдя, преобразила и переделала души и вместо одних сотворила другими, не переменяв сущности, но переустроив произволение, не позволяя суду духовных очей отныне иметь противоположное мнение о вещах, но, словно убрав некий гной с глаз, позволила отчетливо видеть безобразие и уродство греха и великое благообразие и сияние истины».<sup>3</sup> Новое, таким образом, равно вечному.

---

<sup>1</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.92. Образ домницы и переплавки стал распространен в Средневековье не только применительно к крещению, но и ко всей человеческой жизни, приуготовляющей и закаливающей праведного человека (см. *Poenitentiale Bigotianum*, ок.700-725: Bieler, Ludwig. *The Bigotian Penitential // The Irish Penitentials*. Dublin, 1963). Другим, менее распространенным «образом трансформации», был образ единения христианского мира через хлеб причастия. Эталонный его образ дан Августином. Ссылаясь на 1 Кор 10:17, он толкует выражение «один хлеб и мы многие одно тело» так: «Вспомните, что хлеб не из одного зерна, а из многих. Когда вы отрекались [произнося в обряде крещения соответствующие слова] от дьявола, вы как бы размазывались. Когда вы крестились, вы как бы были политы водою. Когда приняли огонь Духа Святого, вы как бы были испечены» (*Sermo 272*, цит. по: Малицкий Н. Евхаристический спор на Западе в девятом веке. Т.1. Сергиев Посад, 1917. С.62). Идея обновления лучше сочеталась с образом переплавки.

<sup>2</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.180-182.

<sup>3</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.181.

«Переплавка» и «закаливание» в «печи=купели Духа» означают высокую степень изменения. Но в подобном изменении, отмечает Златоуст, восстанавливается «первозданность» души и всей личности человека. Новое, таким образом, означает «реставрированное, обновленное, очищенное» прежнее. Сокрушение «ветхости» не означает разрушения личности. Бог «полностью выплавляет заново сосуд» ветхого человека, очищая его таким образом от ветхости.<sup>1</sup> Форма и теряется (старое, грязное), и восстанавливается в «новом рождении» и предмета, и «чада Божия» как Его ученика. Переплавка, обновление закаливанием выступают возведением ученика к его первоначальному, «детскому» состоянию. Ученик, по Иоанну, сохраняет свою природу, которая изначально, в своей сотворенной Богом глубине «наивно-детского», сохраняет способность к истинному воспитанию и обновляющему возрождению забытых качеств и поврежденного мировоззрения. Вера и «восхождение к добродетели» созидают новое качество (= «новое творение») в ученике Христовом. Как наставник и фактический соратник катехуменов Златоуст ставит целью добиться научения их «совершенной жизни», которая и есть жизнь новая; избрать таким образом «новый и совершенно иной образ жизни». «И пусть весь наш образ жизни, - стенографирует писец слова константинопольского епископа, - отныне будет необычным и изменившимся, поскольку нам дарована новая и необычная жизнь, как показывает и блаженный Павел, говоря: *Если кто во Христе, тот новое создание* (kaine ktisis; 2 Кор 5:17)».<sup>2</sup> Христианское воспитание предстает в интерпретации Иоанна полностью переозначивающим человека. Воспитанный в истину Духа есть, несомненно, человек новый по отношению к своему прежнему способу существования. Фундаментальная идея преображения в воспитании с неизбежностью влечет за собой идею обновле-

<sup>1</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.92.

<sup>2</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.186.

ния воспитанника при сохранении в нем памяти о «прошлом себе» и своей самости. Обновление не равно метампсихозу, переселению душ. Задача как раз, с точки зрения раннего христианства, состояла в том, чтобы воспитать и преобразовать именно ту душу, которая находится в духовном ученике.

Иоанн подчеркивает, что основное обновление оглашаемого происходит в момент крещения, отвержения «ветхого человека» и «принятия нового». В крещении ученик Господа «воскресает славою Отца».<sup>1</sup> «Погребаемый ветхий человек» виден не «плотскими очами», но «очами веры», которые «зрят Дух». «Те созерцают крещаемое тело, а эти – погребаемого ветхого человека, те – омываемую плоть, эти – очищаемую душу, те видят тело, восстающее из вод, эти – нового сияющего человека, восстающего в озарении из этого святого крещения».<sup>2</sup> Именно во Христа, говорит в своих проповедях Златоуст, облачается воскресающий в крещении: «Крещение – это поистине и гроб, и воскресение, ибо погребается ветхий человек со грехом, а воскресает новый, *который обновляется по образу Создавшего его* (Кол 3:10). Мы совлекаемся и облакаемся. Мы совлекаемся ветхой одежды, оскверненной множеством грехов, и облакаемся в новую, чистую от всякой скверны. Что я имею в виду? Мы облакаемся в Самого Христа».<sup>3</sup>

Крещение, согласно Златоусту, закаляет человека, как бы заточивает его, вооружает на борьбу невиданным ранее, необычным и потому – новым оружием, «оружием ярче самого золота, крепче стали, жарче и сильнее всякого огня, легче всякого воздуха. И природа этого оружия не отягощает колени, но окрыляет члены, поднимает на воздух, и если ты захочешь взлететь на небо с этим оружием, ничто не воспрепятствует. Ибо природа этого оружия

---

<sup>1</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.108; Рим 6:4.

<sup>2</sup> Еф 4:22-24; Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.121.

<sup>3</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.167. См.также: Гал 3:27.

– новая, поскольку и способ этого сражения – новый. Ведь будучи человеком, я вынужден биться с бесами, облеченный плотью, бороться с бестелесными». Христос сокрушил дьявола и меч его – змея. Он же проповедыванием, научением, крещением «облекает» смертного в духовный «панцирь не из железа, а из праведности», вручает «щит не из меди, а из веры», «заточенный меч, слово Духа». К такому человеку бес «не осмеливается подойти близко, но мечет стрелы издали».<sup>1</sup> Человек сражается с ним по-новому, не так, как в дохристианские времена.

Златоуст воплощает в рассмотренном образе идеологию Нового Завета с Богом, пришедшего на смену Ветхому. «Обновление человека Духом Святым» (Тит 3:5) обновляет и дарованные ему средства самовоспитания и самоконтроля, открывает новые стратегии соблюдения себя и заботы о себе. Человек должен понять, как обращаться с новым вооружением, научиться им владеть. На это будет направлена вся деятельность церкви, прихода, священника, духовника, родителей, учителя в христианской школе и в церкви как школе, и в доме как в церкви.<sup>2</sup> Дарованное человеку оружие – сам Христос, своею плотью победивший дьявола. Новизна человека одолима лишь грехом<sup>3</sup>, и грех потому заявлен в IV-V вв. главным врагом христианской педагогики.

Из столетия в столетие все большее количество текстов Библии становились ареной вчитывания в них смысла, связанного с идеей *воспитательного обновления-восстановления* тех, кто выступает учеником основателя христианского вероучения, готовится и проходит крещение, стремится вести добродетельную жизнь после принятия крещения. Однако идея обновления как пути воспитания истинного христианина с установлением

---

<sup>1</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.134-135.

<sup>2</sup> См.: Сапрыкина А.А. Иоанн Златоуст о роли родителей в воспитании детей // Образование и общество, 3, 2011. С.107-110.

<sup>3</sup> Свт.Иоанн Златоуст. Огласительные гомилии... С.212.

господства Церкви начинает конкурировать с идеей нового как угрозы истинности церкви и апостольской преемственности вероучительной традиции. Например, в ранневизантийских текстах различных жанров мы находим явное и достаточное яркое порицание новшеств, отношение к новому, к обновлению порядков, к невиданным ранее делам как к чему-то сильно подозрительному. Нововведение в церкви считалось законной причиной низложения осмелившегося на него, не взирая не высоту его сана. «Бесстрашно совершают нововведения», согласно раннесредневековым авторам, вообще недостойные церкви (церковного общения) люди.<sup>1</sup> Можно полагать, что любое совершаемое преступным лицом «беззаконие» могло быть названо «новым» и, таким образом, внести нотку осуждения новшеств как таковых.<sup>2</sup> Известны подозрения в сделке с дьяволом относительно тех людей, кто внезапно и неожиданно обретал невиданные ранее способности, знания, умения, навыки. Но все же страх перед несправедливыми нововведениями больше относиться к социальной жизни групп людей или к внешним способностям индивида, а не к внутреннему развитию и воспитанию человека, осененному божественным благодатным вниманием, не к ожиданию его обновленного восстановления в прежнем, безгрешном состоянии.

Обновление «упорядочивается» и в эпистолярном жанре, и в полемических и теоретических трактатах. Иоанн Апамейский (Сирия, конец V в.) в одном из писем так излагает проблему, связывая ее с переходом от детства к взрослости как движением к завершению земной истории личностного обновления каждого верующего: «Как воскрешение нашего Бога среди смертных,

---

<sup>1</sup> Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.82, 215, 325, 350.

<sup>2</sup> Письмо св.Иоанна Златоуста римскому папе Иннокентию (404 г.) // Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.515.

так должно произойти и наше воскрешение, как исполнение таинства, начало которого заключено в крещении. Иосиф получил источник своей будущей силы в детских сновидениях, но в жизни она проявилась только во время его пленения фараоном. Не будем же огорчаться, если наша слава не придет в этой жизни. Когда человек находит радость в бедности, он достиг совершенства. Когда достигают поведения нового человека, видят, как в его душе отражена красота божественного таинства».<sup>1</sup> Слово Божие, доказывал в VII в. Анастасий Синаит, «пришло для обновления Адама».<sup>2</sup>

Парадигму нового подчас находили там, где ее «просмотрели» предыдущие отцы церкви. Так, например, Беда Достопочтенный в VIII веке в Гомилии на Евангелия 1.12 обратил свое внимание на сюжет, связанный с Ноем. В образе ворона, которого Ной выпустил до голубя (голубки) и который не вернулся обратно, Беда увидел символическое изображение тех людей, которые находясь внутри христианства не смогли преобразовать себя из ветхих в новых, не укрепились в «обновленных»: «Когда прекратился потоп, Ной захотел узнать, в каком состоянии находится лик земли, и выпустил из ковчега ворона; тот же не удостоил вернуться к ковчегу. Этот ворон означает тех, которые хотя и омылись водами крещения, однако не пожелали снять с себя чернейшие одежды ветхого человека и исправить свою жизнь, но, едва удостоившись обновления через помазание Святого Духа, тотчас отпали от внутреннего единства вселенского мира и покоя, обратившись к внешнему, то есть к

---

<sup>1</sup> Цит.по: Гийу А. Византийская цивилизация. Екатеринбург, 2005. С.382.

<sup>2</sup> Анастасий Синаит. Избранные творения. Пер. А.И.Сидорова. М., 2003. С.167. Под Словом Божиим понимался Иисус. Тот же Анастасий в другом сочинении подчеркивал, что Иисус обновлялся и возрастал из младенца «не согласно обновлению» обычного дитяти, но совершенно иначе, безгрешно. Потому его новизна – иная, не связанная с текущим обновлением человека (Там же. С.243).

желаниям века сего».<sup>1</sup> У неспособных перестать быть ветхими, писал еще Кирилл Иерусалимский (ок.315 – 387), нет душевного зрения, с помощью которого человек слышит и воспринимает “слова жизни”, обновляющие его. Ветхие слушали, но не слышали.<sup>2</sup>

Тезис о провозвестии Нового Завета в Ветхом породил тенденции видеть в каждом последующем выдающемся персонаже обновленного предыдущего. Мы уже сказали об Иисусе как «новом Адаме». Выдающегося деятеля ранней Церкви, проповедника, епископа, пресвитера могли в рассказах о нем называть «новым Даниилом», своей проповедью от чистого сердца призванным «питать устами твоими все народы», «новым апостолом», избранным, как и апостолы, для просвещения народа.<sup>3</sup> Спустя века, уже другие авторитеты получали имена тех, кого в свое время величали новыми Даниилом или апостолом.<sup>4</sup> Человек обновлялся крещением, исповедью, покаянием, возвращая себе невинное состояние младенца, побывавшего новым ранее, и мир периодически возвращался к уже бывшему, порождая новых Даниилов, апостолов, евангелистов, златоустов, а также антихристов, Иезавелей, Евдокий, и т.д. Средневековый вос-

---

<sup>1</sup> Homiliarum evangelii libri II. Ed. D.Hurst. Turnhout, 1955 (CCSL, 122). Lib.I, hom.12, lin.248.

<sup>2</sup> Ср.: Cyrilli Hierosolymorum archiepiscopi opera quae supersunt omnia. Vol.1-2. Eds. W.C.Reischl et J.Rupp. Munich, 1848, 1860. Catechese ad illuminandos, 9.4-5.

<sup>3</sup> Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.268, 280.

<sup>4</sup> Риго А. Григорий Палама «Новый Златоуст» и «Новый Богослов» // XVIII ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. М., 2008. Т.1. С.108-112. В этой работе показано, что и отрицательные персонажи также могли приобретать имена старых злодеев с эпитетом «новый» (Иезавель, убивавшая пророков; Евдокия, попустительствовавшая преследованиям Иоанна Златоуста). См.также: Древние жития свт.Иоанна Златоуста. Тексты и комм. Пер.А.С.Балаховской. М., 2007. С.332 («новая Иезавель») и 348 («новая Далила», обрывающая «бритвой соблазна»).

питатель моделировал в воспитаннике черты наиболее милого ему образа.

Обновление чад Божьих в Средневековье могли понимать происходящим через принятие Святых Даров. Радберт Пасхазий (786-ок.860), учитель из монастыря Корби, написал в 831 (переработано в 844) сочинение «О теле и крови Господних» (*De corpore et sanguine Domini*), которое лежало в основе официального понимания евхаристии несколько столетий. Говоря об умножении плоти Христа во время причастия, он употреблял выражение *creatura nova* («новое творение»), понимая под ним прежде всего не принимающего причастие очистившегося покаянием прихожанина, но сами Святые Дары, пресуществляемые хлеб и вино, умножающие плоть Христову. Еще в VIII столетии Иоанн Дамаскин называл такое явление «новым земледелием», поскольку совершается рост и «умножение плоти» Христа.<sup>1</sup>

Воплощая основную идею монашеской педагогики, византийский автор XI века Никита Стифат связал обновление человека с уходом от мира. В дилемме, идти ли новому человеку в мир, совершенствуя и «убеждая» мир, или становится новым через отвержение, «убегание» от мира и его несовершенств, он выбрал второй вариант: «Решивший приникнуть к писаниям мужей богословов и влекомый на это любовью к чтению, - прежде всего, соблюдая верность, должен убежать от мира и того, что в мире, всецело, телом и духом, и от души возненавидеть грех, стремящийся к вещественному, и отрясти с себя сиюминутное наслаждение удовольствиями, и, следовательно, положить доброе основание на крепком камне веры, благодаря деланию и исполнению заповедей Христовых, и благоискусно

---

<sup>1</sup> См.: Малицкий Н. Евхаристический спор на Западе в девятом веке. Т.1. Сергиев Посад, 1917. С.154-155 (Ученые труды Петроградской Духовной академии, вып.8); Ganz, David. Corbie in the Carolingian Renaissance. Sigmaringen, 1990; Фокин А. Преложение Святых Даров в таинстве Евхаристии по учению святителя Иоанна Златоуста // Патристика: новые переводы, статьи. Под ред. М.Журиной. Н.Новгород, 2001. С.356-357.



воздвигнуть на нем дом добродетелей, и совлечься ветхого, истлевающего в своих похотениях человека, и облечься в обновляемого Христа, конечно, достигшего безупречности и через достойно воспринятое совершенство восшедшего *в мужа совершенного...* (Еф 4:13)».<sup>1</sup> Ученик проходит, по Стифату, некий путь к безупречному совершенству обновления полным отвержением возможности нового в мире.

Распространение обучению новой вере приводило, однако, ко все большему появлению в мире «новых людей». Принявший христианство народ объявлялся весь «новыми людьми», «новым Израилем». Мы видим такой концепт в культуре франков, есть он и у славян. Одни из первых древнерусских текстов – «Повесть временных лет» и «Слово о Законе и Благодати» Иллариона – уже содержат в себе обсуждение рассматриваемого церковного понятия. «Повесть» относит к обновленным «благочестивых мужей и верных жен», которые «приняли крещение и покаяние в отпущение грехов, - новые люди христиане, избранные Богом». «Вспоминая святое крещение», они теперь «прославляют Бога молитвами, песнями и псалмами, воспевая их Господу, новые люди, просвещенные Святым Духом...»<sup>2</sup> Автор «Слова о Законе и Благодати» митрополит Киева Илларион (сост.ок.1073 г.) тоже говорит о христианах как о новых людях: «Подобает благодати и истине сияти на новых людей. Ибо «не вливают, - по слову Господню, - вина нового, благодатного учения, в мехи старые, в иудействе обветшавшие, если порвутся

---

<sup>1</sup> Никита Стифат. [Вступление] к книге Божественных гимнов преподобного отца нашего Симеона. Пер.иером.Дионисия (Шленова) // Богословский вестник МДА и МДС, 5-6, 2005-2006. Сергиев Посад, 2006. С.159-160.

<sup>2</sup> Повесть временных лет, под 1015 годом. Там же римский император Константин назван «новым», поскольку крестился (<http://old-russian.chat.ru/02povest.htm>; Памятники литературы Древней Руси. XI – первая половина XII века. М., 1978; Повесть временных лет. 2-е изд., доп. и испр. СПб., 1996, серия «Литературные памятники»; Библиотека литературы Древней Руси, т. 1. XI – начало XII в. СПб., 1997).

мехи, то вино прольется» (Мф 9: 17). Уж если не сумел подобие Закона удержать [Иерусалим], многократно поклоняясь идолам, то как истинной Благодати удержать учение? Но для нового учения – новые мехи, новые народы».<sup>1</sup> Христианизация других народов “полуночных стран” привела к перемещению на них смыслового акцента понятия “новый человек”, выходу его из палестинских пределов. «Повесть временных лет» показывает начавшееся разделение средневекового общества на «новых» и «старых» людей, легитимацию в нем понятия «новые люди» как «лучшие люди», правые в своей «новой истине» христианства: «Люди же, крестившись, разошлись по домам. Владимир же был рад, что познал Бога сам и люди его, воззрел на небо и сказал: «Христос Бог, сотворивший небо и землю! Взгляни на новых людей этих и дай им, Господи, познать тебя, истинного Бога, как познали тебя христианские страны. Утверди в них правильную и неуклонную веру, и мне помоги, Господи, против диавола, да одолею козни его...»<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Пер.А.М.Молдована. Вариант перевода А.Белицкой: «И подобало Благодати и Истине над новыми народами воссиять. Ибо не вливают, по словам Господним, вина учения нового, благодатного в мехи ветхие, обветшавшие в иудействе: прорываются мехи, и вино вытекает. Не сумевшие удержать тени Закона, столько раз поклонявшиеся идолам, как удержат учение истинной Благодати! Но новое учение - в новые мехи, новые народы: и сберегается то и другое». См.: Митрополит Илларион. Слово о Законе и благодати, л.180; <http://old-russian.chat.ru/13ilarion.htm>; Молдован А. М. Слово о законе и благодати Илариона. Киев, 1984; Богословские труды. Т.28 М.-Сергиев Посад, 1987.

<sup>2</sup> Повесть временных лет, под 988 годом (<http://old-russian.chat.ru/02povest.htm>). См.там же: Ибо апостол Павел говорит: «Братья! Все мы, крестившиеся в Иисуса Христа, в смерть его крестились; и так мы погреблись с ним крещением в смерть; дабы, как Христос воскрес из мертвых славою отца, так и нам ходить в обновленной жизни». И еще: «Древнее прошло, теперь все новое». «Ныне приблизилось к нам спасение... ночь прошла, а день приблизился». «Через него получили мы верою доступ к благодати этой, которой хвалимся и стоим», «Ныне же, когда освободились от греха и стали рабами Богу, плод ваш есть святость». Вот почему должны мы служить Богу, радуясь ему. Ибо сказал Давид: «Служите Господу со страхом и радуйтесь ему с трепетом». Мы же восклик-

С момента христианизации в любой стране пролегла грань между новыми и старыми людьми, сначала как разными индивидами, а потом как разными стадиями жизни одного индивида. Способствовать переходу и было призвано христианское просвещение, опиравшее тезис о новом человеке на общие принципы креационизма и воссоздания искаженного. Западно-европейская педагогика уже с Августина усмотрела в воспитании людей через Писание аналогию сотворения нового мира во вселенной, приближения истинным воспитанием вечного спасения: «Духовные создания Твои, размещенные на той же тверди по благодати Твоей, явленной миру, сияют над землей, отделяют день от ночи и отмечают время: «древнее прошло, теперь все новое» [2 Кор 5: 17; Рим 13: 11-12]; «приблизилось спасение наше», когда мы в него [в новое учение] поверили».<sup>1</sup>

Средневековая монашеская традиция, заменив идею новизны христианского учения постулатом его древности<sup>2</sup>, про-

---

нем к Господу Богу нашему: «Благословен Господь, который не дал нас в добычу зубам их!.. Сеть расторгнулась, и мы избавились» от обмана дьявольского. «И исчезла память их с шумом, но Господь пребывает вовек», прославляемый русскими сынами, воспеваемый в Троице, а демоны проклинаются благоверными мужами и верными женами, которые приняли крещение и покаяние в отпущенье грехов, - новые люди христиане, избранные Богом».

<sup>1</sup> Augustinus. Confessiones, XIII, 18, 23. Рус.пер.М.Е.Сереженко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.271-272.

<sup>2</sup> Идея древности христианского учения была заложена еще апологетами и отцами церкви, доказывавшими предсуществование античной мудрости в наследии Моисея и Соломона. Тезис о провозвестии новозаветных событий в ветхозаветных текстах соединил два Завета. «Новое» христианство стало христианством «от природы», искаженным, непонятым и явившимся в нужный час в полную силу. Запущенная парадигма «новый – ветхий человек» в общественном сознании осталась, соединившись с образами жизни как пути и с противопоставлением истинности-неистинности. Последняя дихотомия была очень ценна для сферы образования и педагогической деятельности. Хотя острота противопоставления Заветов в целом снижается, но педагогическая острота идеала нового человека как обратившегося от мирской ветхости к надмирной праведности остается в христианской педагогической традиции. В

должала подчеркивать возможность благодатного обновления почти каждого человека с помощью духа и добродетели. Восточное христианство было более склонно говорить о духе, извне приходящем человеку на помощь: человек ищет духа-помощника, который придет и «обновит обветшавший дом – я говорю о доме души твоей».<sup>1</sup> Западное монашество мистического направления предпочитало говорить об активном обновлении человека изнутри его самого, из «духовной глубины ума» и «самой глубины» человеческого духа возвращающего свою тварность богу, а своему духу - свободу.<sup>2</sup> Христианская педагогическая традиция и на Западе, и на Востоке нацеливала педагогов на подведение учащихся к тому, чтобы божественная милость, премудрость и благодать обновили их души и преобразили тела, очистив их от ветхой греховности.<sup>3</sup> «Новое» в ученике становится легитимным уверованием в Учителя, сопряженным с ритуалом. Первым обязательным актом христианской педагогики становится «приведение в веру». Любой уверовавший есть уже «новый человек»: пребывание в Господе «все обновляет».

Однако «обновление познанием Бога» есть только начало пути христианского воспитания и познания духовных истин и «языка тайн», начало жизни «нового деятеля», «внутреннего

---

истории жизни каждого индивидуума для его души сохраняется, с точки зрения данной теории, вечная новизна истины. «Акцент переносится с новизны учения на то изменение, которое оно вызывает в природе человека» (Арутюнова Н.Д. Новое и старое в библейских контекстах // Слово и культура. Памяти Н.И.Толстого. Т.1. М., 1998. С.22).

<sup>1</sup> Симеон Новый Богослов (949-1022). Гимн 44, 154-165. Цит.по: Иларион (Алфеев), еп. Антропология преподобного Симеона Нового Богослова в свете патристической традиции // Православное учение о человеке. Избранные статьи. М.-Клин, 2004. С.131.

<sup>2</sup> Иоханн Таулер (ок.1300-1361). Обновление в духе // Царство Божие внутри нас. Проповеди Иоханна Таулера. Пер.И.М.Прохоровой. СПб., 2000. С.88-94.

<sup>3</sup> См.: Прем 7: 21-30; Augustin. Sermon CCLXVII, 2 (Patrologia Latina, 38, col. 1230).

человека», исполнителя провозглашенных вероучением норм. Дальнейшее обучение делает нового человека еще и «совершенным мужем», «овладевшим собой», у которого мирская и церковная образованности не разведены и не противоречат друг другу.<sup>1</sup> «Новым человеком» в этой системе должен был становиться каждый, и потому концепт «обновления» в христианской педагогике сочетался с концептом спасения индивида в вечности. «Новое вечное» не переставало быть вечно новым по сравнению со «старым», «ветхим», мирским. «Новый ученик» представлял вечным «во Христе», постоянно вбирая «нового человека Иисуса» в себя. Продолжение, подражание и служение становились его вечными качествами после обучения, обращения и/или крещения. Неизменная истина учения и новое в человеке парадоксальным образом соединялись в «вечном ладе новых созвучий» образовательной традиции христианской античности и средневековья.<sup>2</sup> Падший Адам обновлялся по направлению к совершенству, к человеку вечному.

Сотворение «нового ученика» было сверхцелью и наставлений учителя, и (само)образования обучаемого. Учителем в таком случае могли считать любого человека, назидającego и проповедывающего. У него, с его слов и поведения перенимали веру и истину, полагая такого наставника подобным евангелистам. Вполне логично потому, например, св.Франциск Ассизский в «Первом житии св.Франциска», написанном учеником его Фомой Челанским (1190-1260), назван «новым евангелистом/новым благовестником/апостолом (*novus evangelista*)».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Augustinus. Confessiones, V, 5, 9; XIII, 26, 40. Рус.пер.М.Е.Сепреенко. Августин. Исповедь. Общ.ред.А.А.Столярова. М., 2000. С.71, 283.

<sup>2</sup> Clem. Protr. I, II, 4.

<sup>3</sup> Tommaso da Celano. Vita prima beati Francisci, 89: «1 Hic vero cum in via Dei (cfr. Bar 3,13) et ipsius cognitione a primaevio iuventutis flore parum vel nihil esset instructus, in naturali simplicitate ac vitiorum fervore tempore non paucis perdurans, mutatione dexterarum Excelsi iustificatus a peccato (cfr. Rom 6,7), gratia et virtute Altissimi (cfr. Luc 1,35), super omnes tempore suo

Будучи сначала «подобен нам» и «от ранней юности» не быв «наставлен в пути Божиим и в Его познании», Франциск «природной простотой и юношеским греховным пылом» был «сильно сбиваем с пути истинного». «Изменение над ним десницы Всевышнего» привело к тому, излагает Фома, что Франциск «освободился от греха, по милости и силе Всевышнего, и исполнился духа премудрости превыше своих современников». «Словом и примером» обращал затем Франциск людей от безумия мирской мудрости к премудрости Божией. Герой жития становится новым свидетелем-провозвестником, и Фома Челанский поет гимн его назиданию, обновляющему всю вселенную: «89.4. И вот в последнее (букв.: «новейшее») время новый Апостол, словно река, вытекающая из Эдема, растекшаяся по всей земле и орошающая землю влагой евангельской, подвигами своими проповедовал миру путь Сына Божия и учение истины. В нем и через него возбуждено было по всей земле новое веселие с

---

reptos divina sapientia est repletus (cfr. Deut 34,9). 2 Nam cum doctrina evangelica, etsi non particulariter sed generaliter ubique multum per opera defecisset, missus est hic a Deo, ut universaliter per totum mundum Apostolorum exemplo perhiberet testimonium veritati (cfr. Ioa 1,6.7). 3 Sicque factum est, ut doctrina sua omnem mundi sapientiam ostenderet evidentissime fore stultam, e brevi spatio temporis ad veram sapientiam Dei per stultitiam predicationis (cfr. 1Cor 1,20.21) inclinaverit, Christo duce (cfr. Dan 9,25). 4 Quoniam in novissimo tempore (cfr. 1Pet 1,5) novus evangelista, quasi unus ex paradisi fluminibus (cfr. Gen 2,10; Is 44,3), in toto terrarum orbe (cfr. Est 13,4) fluentia Evangelii pia irrigatione diffudit et viam Filii Dei atque doctrinam veritatis opere praedicavit. 5 Facta est proinde in eo et per eum orbis terrarum insperata exsultatio et sancta novitas: antiquae religionis germen inveteratos diu et veteres multum subito innovavit. 6 Datus est spiritus novus in cordibus electorum et in medio eorum effusa est (cfr. Ez 11,19; 36,26) unctio salutaris, cum velut unum de luminaribus caeli, Christi servus (cfr. Gen 2,10; Is 44,3) et sanctus novo ritu, novisque signis desuper radiavit. 7 Renovata sunt per eum antiqua miracula, dum in deserto mundi huius, ordine novo sed antiquo more, plantata est vitis fructifera, proferens flores suavitatis in odorem (cfr. Sir 24,23; Ps 51,10) virtutum sanctarum, ubique sacrae religionis palmites extendendo (cfr. Ez 17,6.7)». (написана ок.1225-1228 гг.). Vita prima di S. Francesco d'Assisi. Romae: Tipografia della Pace, 1880; <http://www.franciscan-archive.org/index2.html>.

надеждой, началось святое обновление, обновилось внезапно семя обветшавшей веры, и многое, давно уже казавшееся устарелым, обновилось». Не всем, однако, доступна обновляющая трансформация; усилия даже такого наставника не изображены дающими стопроцентный результат: «89.6. Дух новый был вложен в сердца *избранные* [подч. нами-ВВ] и распространился в самом средоточии этих сердец спасительным бальзамом, ибо раб Христов, словно новое светило на тверди небесной, просиял свыше и новой святостью, и новым светом». Обновление есть труд, вкладываемый в воспитание(=обновление) души и учителем, и учеником. Учитель изображен Фомой плодоносящим деревом, от которого получает благоуханную пищу истинного вероучения братская паства учеников, последователей и единомышленников: «89.7. Обновились в нем легендарные чудеса, и в пустыне мира сего, по новому порядку, но не по старому обычаю, насаждена была маслина зеленеющая, приносящая плод, благоухающий святыми добродетелями, и простирающая во все стороны ветви святого братства».<sup>1</sup>

Братство учеников св.Франциска, члены его монашеского ордена продолжали обсуждать обновление обучающегося во Христе «сына Божия», ибо все люди – «Его дети». Св.Антоний Падуанский (1195-1231) видел идею обновления Божьим промыслом содержащейся даже в названиях вроде бы вполне обычных, повседневных предметов. И в то же время совсем не таких обычных, как кажется... «‘Нож/бритва, прозванный так потому, что как бы новым делает [лицо] человека’ (Novacula dicta, quod quasi novum faciat hominem) [ср.: Isid. Etym.XX, 13.4: Novacula eo quod innovet faciem], есть исповедь, обновляющая дух человека (est confession, quae novat hominis spiritum). Поэтому говорит Иеремия: Обновляйте пашню/новъ (Novate novale)...», - читаем в антониевой Проповеди на первое воскресенье

---

<sup>1</sup> Рус.пер.цитируется по изданию: Истоки францисканства. Под ред. А.Вичини, Я.Ан. Кайшядорис: Вилспа, 1996. С.274-275.

Адвента.<sup>1</sup> Воспитание человека «острием искренней исповеди» представлено обрезанием пороков и соблазнов как волос с головы и бороды человека. Церковная педагогика бритвой исповеди почти в буквальном смысле счищает ветхого человека и являет воспитанника обновленным для «Того, Кто нас сотворил». Заблуждения, грехи людей – это старое (*vetus error*), «ночь и заблуждение греха означает слепоту; день и мир – просвещение благодати», преобразование человека (*Dominica I de Adventu*, II, 12). Адам был ветхим до появления Христа. Иисус – «новый Адам (*novus Adam*)». Этот новый Адам, Иисус, как «молоденький/новый теленок (*vitulus novellas*)», от рождения, согласно Антонию, «стесненный ярмом послушания, один потащил груз всех наших грехов». Невидимый, одинокий отрок (*iuvenculus*), он «тащит груз, непосильный ангелам и людям» (*Dominica XI post Pentecosten*, I, 9).

«Новый Адам был завернут в пелены, в сиянии которых предстала нам чистота Его Матери, крещальная невинность, слава всеобщего воскресения» (*In Nativitate Domini*, II, 7).<sup>2</sup> Каждый человек может прикоснуться к «новому младенчеству», поскольку сокрушение в грехах и исповедь, по св.Антонию, преобразуют человека во «младенца (*puer*), то есть нового обращенного (*idest noviter conversum*)» (*Idem.*, V, 15). Младенческое состояние для Антония, в отличие от Августина, - образец чистоты, невинности, новизны. Поэтому обновление, духовное, церковное воспитание мыслится Антонием как восстановление младенчества в человеке. Не избывание детской поры, «всего детского» (как в агиографической модели житий святых), а новое вхождение в младенческую пору раннего детства сдела-

---

<sup>1</sup> *Dominica I de Adventu*, I, 2. Св.Антоний Падуанский. Проповеди. Под ред. В.Л.Задворного. М.: Изд-во Францисканцев, 1997. С.60-63 (пер. И.Лупандина, В.Мамсурова, с дополнениями).

<sup>2</sup> Рус.пер.А.Горелова: Св.Антоний Падуанский. Проповеди. Под ред. В.Л.Задворного. М.: Изд-во Францисканцев, 1997. С.109, 204-205.



но моделью для наставления паствы: «Младенец родился нам: толкование нравоучительное. Об этом Младенце говорится у Матфея: 'Если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное' (Мф 13: 38). Обрати внимание: младенец, когда не спит в колыбели, громко плачет; будучи нагим, не стыдится; если испуган, торопится вернуться к материнской груди; мать, когда хочет удалить его от груди, мажет соски горечью; не возобновляет коварства векового; не умеет грешить; не делает ближнему зла; не держит гнева; не ненавидит никого; не ищет богатства; не удивляется благам этого мира; не принимает притворного вида. Младенец – это кающийся обращенный, который когда-то был исполнен гордыни сердца, надменен в самодовольстве слов, величав в роскоши вещей; но недавно стал младенцем, ничтожным и презируемым в глазах своих (*sed modo parvulus, humilis et despectus in oculis suis*), который когда не спит, т.е. снова в мыслях обращается к своей прежней жизни, то горько плачет; нагим и нищим ради Христа быть не стыдится или себя на исповеди обнажать не стыдится; терпя обиду, не обижается, но торопится вернуться к Церкви и читает молитвы за преследуемых и оклеветанных. Матерь Церковь отняла его от молока, когда грудь плотского сластолюбия, которую он часто сосал, намазала ему горьким покаянием. ... Итак, когда кто-нибудь из живущих в миру обращается и становится младенцем Христовым, должны мы... с ликованием сердца, в гласе веселья сказать: *Младенец родился нам*. Потому у Иоанна говорится: *Женицина*, т.е. святая Церковь, *когда рождает*, в проповеди или в сострадании к грешникам, *терпит скорбь* [...]; *но когда родит*, в сокрушении и исповеди грешника, младенца, т.е. нового обращенного, *уже не помнит скорби от радости...*» (In Nativitate Domini, V, 15).<sup>1</sup> Рождение христианина как «чада Божия» представлено св.Антонием его аудитории решающим

---

<sup>1</sup> Рус.пер.А.Горелова: Св.Антоний Падуанский. Проповеди. Под ред. В.Л.Задворного. М.: Изд-во Францисканцев, 1997. С.117-119.

судьбу обновлением, вносимым в мир божественной педагогикой с помощью церкви и ее учителей. Покаяние – один из важнейших путей к «новой жизни». Это, в принципе, уже сама «новая жизнь (*status novae vitae*)» (*In Epiphania Domini*, I, 3).

Обновление человека как результат действия божественной педагогики рассматривалось Антонием происходившим через возрождение прежде бывшего состояния человека, возвращение к свободному от грехов младенчеству. Поэтому для него преобразование в новое качество – это возвращение «чада» к образу Божию в человеке: «Бесчисленными казнями пороков и грехов род человеческий угнетен был, но, когда пришел Искушитель, возвращается ко дням отрочества (юности, молодости) своего, а именно обновляется в целостности прежней жизни, чтобы не пребывал в том, в чем совершил грех, но искупленным вернулся к тому, для обладания чем и был сотворен».<sup>1</sup> Опираясь на версию перевода Книги Иова в Вульгате, Антоний текст о праведнике «И то, что малым было в начале твоём, впоследствии умножится у тебя весьма» интерпретирует в близкой ему парадигме «прежнего – нового»: «немногочисленным станет прежнее твоё, а новое твоё умножится чрезвычайно».<sup>2</sup> Воспитание христианина таким образом предстает как «умножение нового», которое, на самом деле, есть усиление, увеличение, возвращение истинного, безгрешного состояния, имевшего быть от века, но утраченного. С приходом Христа и христианства мир впервые родился заново, и с воспитанием истинного, глу-

---

<sup>1</sup> «Innumeris enim humanum genus suppliciiis vitiorum et poenarum premebatur, sed veniente Redemptore, revertitur ad dies adolescentiae suae, prioris scilicet vitae integritate renovatur, ut non in eo maneat quo lapsus est, sed ad hoc redemptus redeat, ad quod percipiendum conditus fuit». Dominica XIII post Pentecosten, I, 7. Пер.И.Лупандина, В.Мамсурова (Св.Антоний Падуанский. Проповеди... С.234-235).

<sup>2</sup> «Priora tua sint pauca (Vulg.: fuerint parva) et novissima tua multiplicentur nimis» Dominica XIII post Pentecosten, I, 7. Пер.И.Лупандина, В.Мамсурова (Св.Антоний Падуанский. Проповеди... С.250-253).

боко верующего и искренне кающегося в своем прежнем, греховном состоянии, он каждый раз рождается вновь. Истинный смысл цикла новых рождений известен лишь Богу: «Появление зари есть новое рождение воскресения (*nova nativitas resurrectionis*), которым святые восходят во плоти к лицезрению вечного света. Но, сколько бы ни сияли здесь избранные, не могут они проникнуть в то, какова будет слава нового рождения (*Gloria novae nativitatis*)» (*Dominica XIII post Pentecosten*, III, 22).<sup>1</sup> «В Рождество Своего Сына» Бог «сотворил некий новый мир, все обновляющий (*in sui Filii Nativitate fecit quondam mundum novum, omnia innovantem*)» (*In Annuntiatione Beatae Mariae Virginis*, III, 15).<sup>2</sup>

Старое, ветхое, прежнее – отрицательные характеристики для Антония. В эти категории попадает все – от греха делом до греха словом, дерзкой похвальбы. Опять подспорьем служит латинская версия Ветхого Завета, подчеркивающая разницу старого и нового. В первой книге Царств (1 Самуила) Вульгата интерпретирует слова «да не выйдет похвальба из уст ваших» как «да удалится старое от уст ваших (*recedant vetero de ora vestro*)» (1 Цар 2:3). Антоний, как знаток Св.Писания, проповедник и учитель, не проходит мимо этого места (*In Annuntiatione Beatae Mariae Virginis*, I, 4). Средневековая монашеская педагогика, да и средневековая педагогика вообще получают с именем Св.Антония Падуанского обоснование тезиса об обновлении как одной из главных целей христианского интерсубъектного воспитания: человека Богом и другим человеком как посредником.

---

<sup>1</sup> Пер.И.Лупандина, В.Мамсурова. Св.Антоний Падуанский. Проповеди... С.274-277.

<sup>2</sup> Пер.И.Лупандина, В.Мамсурова. Там же. С.328-329.

## ГЛАВА ВТОРАЯ

### КНИГА, УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В РАВВИНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Основой педагогических идей иудаизма стала не только Библия как Письменное Учение, но и многочисленные комментарии на нее, названные Устным Учением, каковое к V-VI вв. было записано учителями-раввинами в качестве Талмуда, состоящего из трактатов, объединенных в шесть разделов.

Предпоследним трактатом четвертой части Талмуда «Незикин» («Вред, порча») помещен трактат, сформировавшийся примерно к концу II в.н.э., чье название в транслитерации звучит как Pirke/Pirq(u)e/Pirkei Avot. «Авот» может переводиться как «[мудрейшие божественные] отцы» (так называли особенно почитаемых ветхозаветных патриархов и нечасто – ряд других авторитетов мишнаитской традиции<sup>1</sup>), или как «основное, базовое, принципиальное» (в этом значении встречается avot melacha; avot tuma'h – главные деяния, запретные в субботу; основные критерии ритуальной нечистоты). Pirkei – буквально, «главы» (конъюнктив от perakim, ед.ч. perak). Поэтому смысл названия рассматриваемого сочинения может быть переведен как «Основные главы», «Собрание основных принципов», «Главы главных правил», «Отцы», «Собрание учений патриархов/мудрецов», «Этические правила мудрых наставников» и т.п. Ввиду многозначности названия данного памятника его предпочитают оставлять без перевода («Пирке Авот» или «трактат Авот»).

Трактат Авот, хотя и находится внутри Талмуда, но довольно сильно отличается от его обычного юридически ориентированного стиля в сторону т.н. «литературы премудрости», тяготеет

---

<sup>1</sup> Мишна – часть Талмуда, состоящая из кратких высказываний авторитетных учителей религиозного Закона, живших от IV в.до н.э. по VI в.н.э. Основное содержание Талмуда составляют комментарии на слова Библии и на указанные высказывания, сначала передававшиеся устно, но со временем записанные.

к морально-дидактическим и этико-педагогическим сочинениям наподобие «Притчей Иисуса, сына Сирахова» и др.<sup>1</sup> Предложения и слова выбираются покороче, сакрально-опоэтизированная тематика библейских и послебиблейских текстов назидательного характера помещается в репертуар мишнаитского словаря. Трактат состоит из шести глав, каждая из которых является собранием изречений различных еврейских учителей последних веков до н.э. и первых веков н.э. (упомянуто св. 60 персонажей). Текст более или менее окончательно сложился между 200 и 300 гг.н.э. Первые четыре главы древнее других, древнейшей частью внутри них считается 1: 1-11 и 2: 8-14. Конец пятой и шестая глава имеют особое название Киньян Тора («Обретение Торы»). Данный фрагмент присоединен к памятнику в более поздний, раннесредневековый период (VI-IX вв.) и не всегда включается в Пиркей Авот.<sup>2</sup> Пятая глава содержит сакральную нумерологию в связи с основными идеями трактата и тоже не всегда включается в критические издания текста.<sup>3</sup>

Основными темами собрания афоризмов, составивших текст трактата, выступают судьба (удел) человека, правила взаимодействия с ближними, награды и наказания, преемственность передачи Торы, и – что нас интересует больше всего: необходимость изучения и передачи Законоучения каждым членом общества как онтологическая заповедь существования социума и культуры в настоящем и будущем. Тора мыслилась скрепляющей всю вселенную. Согласно выраженному в трактате обра-

---

<sup>1</sup> См.: Соломон и литература премудрости. Сост. В.Г.Безрогов. М., 2007.

<sup>2</sup> Viviano B.T. Study as Worship. Aboth and the New Testament. Leiden, 1978. P.2; Guttman A. Aboth // Jewish Quarterly Review, 41, 1951. P.181-193; Талмудические трактаты: Авот. Авот де-рабби Натан. Пер.Н.Перферковича. Ред., вст.ст.и комм. Р.Кипервассера. М.-Иерусалим, 2011. Пиркей Авот издается по-разному: только четыре главы (собственно Трактат Авот в узком смысле слова), пять глав, все шесть глав.

<sup>3</sup> См.: Tropper A. Wisdom, Politics, and Historiography. Tractate Avot in the Context of the Graeco-Roman Near East. Oxford, 2004.

зовательному императиву, человек создан ради изучения Торы. Как раннее христианство опиралось на «христологию», учение об Учителе, объединившее передачу сведений о Его речениях и о Его земной жизни, так иудейство того же времени опиралось на идею изучения Торы как бытийной основы всей событийной истории народа и всего человечества. Важность такой позиции обусловила большую авторитетность Трактата Авот в последующих столетиях вплоть до настоящего времени, его включенность в состав читаемых в синагоге в субботу текстов. Почти во всех еврейских общинах существует обычай читать и изучать как минимум одну главу трактата Авот после молитвы «Минха» по субботам, начиная с первой субботы после праздника Песах (апрель-май) и до субботы перед Рош-Гашана (начало Нового года, приходится на сентябрь-октябрь).

Трактат Авот породил сотни комментариев. Считаются классическими труды Раши, Рамбама (Маймонида), Меири, рабейну Ионы в эпоху средневековья. Затем Рава, «Тосфот Йом-Тов», «Тиферет Исраэль», «Мидраш Шмуэль» и «Дерех хаим», «Маген авот», комментарий рава Гирша и других. Трактат вместе с его комментариями составил одно из основных текстуальных собраний ближневосточной педагогической традиции. Один из первых комментариев, Мидраш Раба – сборник толкований Пятикнижия и некоторых других книг Писания. Относящиеся в нем к Авоту главы составлены в IV-V вв. н. э. в Палестине мудрецами Талмуда. Затем появился комментарий Раши – р. Шломо Ицхаки (1040-1105; Франция, Германия), величайшего из комментаторов Танаха и Талмуда, законоучителя, языковеда. Далее Махзор Витри – сборник молитв, законов, обычаев. Его составитель – р. Симха бен Шму-эль из Витри (XI в.; Франция), ученик Раши. Есть мнение, что комментарий к трактату Авот, приведенный в этом сборнике, составил р. Яков бен Шимон (XI в.), другой ученик Раши. Рамбам - р. Моше бен Маймон (Маймонид; 1135-1204; Испания, Страна Израиля, Египет),

крупнейший кодификатор Закона, исследователь Талмуда, один из величайших философов средневековья, врач. Составил комментарий ко всей Мишне – «Сефер гамаор». Рабейну Иона – р. Иона Геронди (ок. 1200-1263; Испания), комментатор Танаха, Талмуда, моралист. Назван людьми своего поколения «благочестивым». Составил собственный комментарий к трактату Авот. Меири – следующий комментарий к трактату Авот. Автор – р. Менахем Меири (1243 или 1249-1316; Прованс), комментатор Танаха и Талмуда, философ. Рашбац – р. Шимон Дуран (1361-1444; Испания, Северная Африка), законоучитель, комментатор Талмуда, философ, врач. Составил комментарий к трактату Авот – «Маген авот». Рав – р. Овадья из Бертиноро (у евреев – Бартанура) (ок. 1450-ок. 1516; Италия, Эрец-Исраэль), комментатор Танаха, духовный руководитель иерусалимского еврейства. Составил ставший классическим комментарий ко всей Мишне. Гяндж-наме, поэтический комментарий иудео-персидского поэта Имрани (1454-1536). Затем центральная Европа. Дерех хаим – комментарий к трактату Авот. Автор – р. Йегуда-Лива бен Бецалель (Ма-гараль из Праги; ок. 1525-1609; Чехия, Польша), законоучитель, комментатор Талмуда, кабалист, философ, математик. Мидраш Шмуэль – сборник комментариев к трактату Авот. Составитель – р. Шмуэль Уседа (1540-ок. 1624; Эрец-Исраэль), кабалист, ученик Аризаля, комментатор Писания. Тосфот Йом-Тов – фундаментальный комментарий к Мишне, в котором особое внимание уделяется анализу языка Мишны. Автор – р. Йом-Тов-Липман Гелер (1579-1654; Польша, Чехия), исследователь Закона, астроном, математик. Кетер Шем-Тов – сборник высказываний и толкований отрывков из Письменной и Устной Торы, записанных со слов основателя хасидизма р. Исраэля Баал-Шем-Това (1698-1760; Украина) его учениками. Ликутей Тора – сборник толкований, комментариев, исследований Пятикнижия, книги Шир-гаширим и смысла праздников в свете учения Хабада. Автор – р. Шнеур-Залман из

Ляд (Алтер Ребе; 1745-1813; Белоруссия), основатель и первый глава движения Хабад в хасидизме, законоучитель, мыслитель. Тосфот раби Акива Эйгер – комментарий к Мишне. Автор – р. Акива Эйгер (1761-1837; Германия, Польша), выдающийся комментатор Талмуда и законоучитель. Маген авот – комментарий к трактату Авот и проповеди, основанные на анализе этого трактата. Автор – р. Шломо Клюгер (1785-1869; Галиция), законоучитель, комментатор и исследователь Талмуда и Закона. Тиферет Исраэль – подробный комментарий к Мишне. Автор – р. Исраэль Лифшиц (1782-1860; Германия), законоучитель. Сидур «Аводат Исраэль» – сборник молитв и других священных текстов, включая трактат Авот, с комментарием и анализом этих текстов. Составитель – р. Ицхак Бер (1825-1897; Германия), языковед, исследователь священных текстов. Затем складывается и научная традиция изучения «Пиркей авот».<sup>1</sup>

Рассмотрим в нашей книге первую главу «Поучений отцов» как задающую основу идее обучения, которая проходит красной нитью по всему собранию афоризмов в этой антологии. Трактат Авот с самого начала вводит идею прочной и неразрывной связи обучения и традиции: «1:1. Моше принял Тору на Синае и передал ее Йегошуа, Йегошуа [передал Тору] старейши-

<sup>1</sup> В России она представлена прежде всего Н.Переферковичем и Е.Б.Рашковским, издавшими русские переводы трактата в 1899 и в 1990 годах. В 2004 году на иврите в Иерусалиме вышла фундаментальная работа Шимона Шарвита (Shimon Sharvit) «Трактат Авот сквозь века», где опубликовано критическое издание текста, собраны базовые сведения об основных версиях и рукописях памятника, встречающихся различиях и т.п.; издание снабжено фундаментальным научным аппаратом и обширным введением. В 2006 году тем же автором опубликована монография «Язык и стиль Трактата Авот сквозь века», в которой наряду с изучением языка и его принадлежности стилю Мишны автор рассматривает древние и средневековые комментарии к изучаемому им памятнику, равно как и связанную с ним историографическую традицию в науке. См.рецензию Elitzur Bar-Asher Siegal на книгу 2006 года (Hebrew Studies 48 (2007), 101-104; [http://huji.academia.edu/ElitzurBarAsherSiegal/Papers/801852/Book\\_Review\\_Sharvit\\_Shimon\\_Language\\_and\\_Style\\_of\\_Tractate\\_Avoth\\_Through\\_the\\_Ages](http://huji.academia.edu/ElitzurBarAsherSiegal/Papers/801852/Book_Review_Sharvit_Shimon_Language_and_Style_of_Tractate_Avoth_Through_the_Ages)).



нам, старейшины – пророкам, пророки передали ее Великому собранию ученых [сангедрину]. Последние дали три указания: “Судите без спешки, выводите в люди как можно больше учеников и возведите ограду вокруг Торы”». Составитель в начале антологии изречений решает важнейшую задачу: установление преемственной легитимности не только содержания подлежащего изучению законоучения, но заодно и самого Трактата Авот. Он ставит во главу угла преемственную аутентичность понимания Закона. Она заложена в его передаче и связанном с ней толкованием премудрости мудрецов (т.е.в Устной Торе). Передача Торы от учителя к ученику тем самым делает преемственное ученичество утвержденным социальным установлением, поскольку показано, что такая передача не всегда опиралась на семейное родство учителей и учеников.

Ученики постигали Тору на четырех уровнях смысла: *пишат* (буквальный смысл), *ремез* (намек), *драш* (толкование с помощью методов герменевтики), *сод* (тайна).<sup>1</sup> Древний «зачин» трактата сразу говорит о механизмах обучения и гарантиях преемственности изучаемого: «получение, принятие (*qillel*)» и «передача,веряющее поручение, фиксирующее что-либо, передавание чего-либо следующему за тобой (*masarah*)». В эллинистическом мире синоним данным терминам видели в слове *paradosis*, обозначавшем устную и/или письменную передачу традиции (ср. «предания, которые вы изучили / предания, ко-

---

<sup>1</sup> Ученичество во многих древних цивилизациях воплощает характерную для их педагогических культур идеологию иерархического образования. Данная идеология подразумевает ступенчатое воспитание и не линейное, но «послойное» обучение в зависимости от религиозной праведности и моральных качеств ученика. Иерархическое образование, сложившееся на первых этапах истории педагогики, определило фундаментальные представления о сущности педагогического процесса, составившие фундамент педагогического дискурса и определившие его дальнейшее развитие вплоть до наших дней. Эпоха индустриализации и массовой школы впервые внесла серьезную критику в данную концепцию, но не отменила ее, сохранив в нутрии себя.

торым вы были научены... через слово... через послание» 2 Фесс 2: 15).<sup>1</sup> Образование (обучение, воспитание) через сжатую формулировку, направленную на оптимальную меморизацию и передачу (в афористически-закодированном виде) тебе и последующим за тобой ученикам, - такая педагогическая парадигма закладывается с первых строчек трактата. Преемственность мыслится как индивидуальная (Моисей, Йегошуа, поименованные раввины), групповая (старейшины, пророки, «люди Великого Собрания (Kenesset ha-gedolah)», ученики) либо парная (преемственность от одной пары раввинов, председателя (nasi) Сангедрина и его главного судьи (ab beth din), к другой, сменявшей первых на указанных постах).<sup>2</sup>

Первая глава памятника демонстрирует рамку из 14 поколений, каждое из которых работой с Законоучением не только передавало его, но и осмысляло, раскрывая в нем новые и новые аспекты и глубины. Преемственность оказывается невозможной без живого осмысления передаваемого. Поэтому столь важны не только сама передача, но и предшествующее ей восприятие и удержание традиции. Подобная концепция передачи Торы от учителей к ученикам, в свою очередь становящимся учителями для преемников, корреспондировалась, с одной стороны со списками руководителей греческих философских «школьных кружков», например, составленными лексикографом и доксографом Соттионом (ок.200-ок.170 гг.до н.э.) в работе «Преемства [философов]», с другой – с перечнями преемственности римских и других епископов и настоятелей монастырей, возводящими ее к апостолам, относительно которых епископы выступали своего рода духовными детьми.<sup>3</sup> Вероятно, число

---

<sup>1</sup> См. подробнее об осмыслении коммуникации учителя и учеников в новозаветном контексте у Р.Хорсли (Horsley R.A. & J.A.Draper. *Whoever Hear You Hears Me. Prophets, Performance, and Tradition in Q.* Harrisburg, 1999).

<sup>2</sup> См.: Mantel H. *Studies in the History of Sanhedrin.* Cambridge, 1965.

<sup>3</sup> Irenaeus. *Adv.Haeresis* 3,3,1; Eusebius. *Eccl.Hist.*, 4; 5.

14 имеет отношение и к принятым генеалогическим схемам выдающихся пророков и учителей (Матфей дает родословие Иисуса как три «серии» по 14 поколений каждая, Мф 1:2-17), хотя в отличие от Нового Завета в Трактате Авот речь идет не о биологическом родстве, а об ученическом преемстве, духовном отцовстве наставников и ученическом сыновстве обучаемых и назидаемых в мудрости Закона (Торы).<sup>1</sup>

Моисей в данной традиции воспринимается как учитель.<sup>2</sup> Он обучал весь народ Израиля Торе, которую получил от Бога. Согласно Пятикнижию, своим духовным наследником он избрал Йегошуа (Иисуса Навина): тот больше, чем кто-либо другой, стремился постичь ее с юных лет, следуя неотступно за Моше. Во время странствий в пустыне Моисей, по преданию, учил народ в особом шатре. В книге Шмот (Исх 33:11) говорится о его преемнике, в еврейской традиции - талмиде (talmid, «ученике», букв. «учащемся») Йегошуа так: «Служитель и слуга (דִּמְלָת, mesharto) его, Йегошуа бин Нун, никогда не покидал шатер» (Септуагинта: therapon...neos; Вульгата: minister...puer,

---

<sup>1</sup> Bickerman E. La chaine de la tradition pharisienne // *Revue biblique*, 59, 1952. P.44-54; Johnson M.D. The Purpose of the Biblical Genealogies. Cambridge, 1969. Возможно, именно в связи с наследованием жреческих должностей, не упомянуты жрецы (sahanim) как прямые наследники пророков. Й.Лоеб полагал, что в исключении жрецов отразилась борьба «демократически настроенных» фарисеев, отстаивавших «аритократию обучения», и более тесно связанных со жречеством саддукеев. J Loeb. Notes sur le chapitre premier des Pirke Abot // *Revue des études juives*, 19, 1889. P.188-201; ср.: Finkelstein L. New Lights from the Prophets. L.: Valentine, Mitchell, 1969; Davies W.D. Reflexions on tradition: the Abot revisited // *Christian History and Interpretation: Studies Presented to John Knox*. Ed.by W.F.Farmer, C.F.D.Moule & R.R.Niebuhr. Cambridge, 1967. P.127-159.

<sup>2</sup> Подробнее см.: Вогман М.В. Моисей как правитель в раввинистической литературе // *Вестник МГУ, серия Религиоведение*, 2008; Он же. "Моисей, Учитель наш" в литературе ХаЗаЛь: ремифологизация или демифологизация? // *История - Миф - Фольклор в еврейской и славянской культурной традициях*. М.2009; Он же. Разбиение Скрижалей как метафора традиции и памяти в иудаизме // *Пятые Торчиновские чтения. Философия, религия и культура стран Востока*. СПб, 2009, С.81-87.

[зд. добровольный] слуга...мальчик). Далее традиция рассматривала Иисуса Навина именно как главного ученика Моисея, за которым может и должен идти каждый и любой из «народа израилева». Подчеркивали, что, во-первых, учащий Торе царю подобен и равен, а во-вторых, что таковым может быть и выступает каждый, обучающий Торе: «Каждый, кто занимается Торой, становится начальником и царём, как написано (о Премудрости в книге Премудрости Соломоновой): Мною цари да царствуют, и государи мною да государствуют; а также о Моисее, о котором сказано: и был он царём в Йешуруне».<sup>1</sup>

Все носители учения, упомянутые в «Авот», сначала принимают Законоучение от предшественников, постигают максимально полно, а потом передают его полностью и без изменений.

Иерархическая педагогика предполагает не только изучение сакрального знания в течение всей жизни, но и продолжение этого процесса за ее пределами, поскольку полное обучение всем уровням значений Пятикнижия не может быть вмещено внутрь человеческой биографии. Смысл в принятии, осмыслении и передаче. Йегошуа и все последующие носители Учения призывались «принять» от предыдущих поколений Тору во всей ее глубине, т.е. получить и осмыслить. История традиции становится чередованием эпох, признаваемых временем более и менее полного (аутентичного) изучения Торы ее учениками, хранителями и учителями-комментаторами.

В этой системе учитель Моисей стал первым из звеньев цепи учителей, по которой передавалась Тора. Они обладали даром и правом не к изобретению, но к принятию, осмыслению(=трактровке) и передаче. В известной степени, они задавали образец последующим вслед за ними. Их ученики, получающие возможность верных суждений на основе глубокого

---

<sup>1</sup> Мидраш Танхума, гл. «Ки тиса», 28. Цит.по: Вогман М.В. Моисей как правитель...

знания, понимания и исполнения Закона, становятся, в свою очередь, защитной оградой Закону, предохраняющей Учение от неверного мнения.<sup>1</sup> Последовательность истинных учителей нарушалась за счет исключения тех, кто имея иные вероучительные взгляды, входил в оппозицию к каноническому «мэйнстриму». Это был отработанный прием в репрезентации последовательности наставников.

Не только Закон есть ограда, но он и сам требует ограждения. Вавилонский плен воспринимался как гнев Божий за нарушение велений Торы. «Стойте на страже Моего предостерегающего закона...» (Ваикра, 18:30). Это означало: «Создайте ограду вокруг Моей ограды, [которую представляет собой Мой предостерегающий закон]» (Моэд катан, 5а), то есть, в частности, выработку канона ежедневного ритуального поведения во избежание нового плена.<sup>2</sup> Обучение детально регламентиро-

---

<sup>1</sup> В сочинении «О древности еврейского народа. Против Апиона» Иосиф Флавий (I в.н.э.) показывает Моисея наставником, принципиально объединявшим теоретическое изучение Закона с обучением следованием ему на практике (Jos.Fl. In Apionem II, 173; оригинал и два варианта перевода см.: <http://pace.mcmaster.ca/york/york/showText?book=2&chapter=1&textChunk=nieseSection&chunkId=173&text=apion&version=&direction=&tab=&layout=split&go.x=13&go.y=10>; см. также: The New Complete Works of Josephus. Rev.ed. Tr.by W.Whiston, comm.P.L.Maier. Grand Rapids, 1999; Flavius Josephus: Translation and Commentary. Vol.10: Against Apion. Tr. by John M.G.Barclay. Leiden, 2006; перевод Уильяма Уистона, считающийся «классическим», впервые опубликован в 1737 году; новая версия, выполненная Джоном Барклаем из Дэрхемского университета, учитывает наработки во «флавиане», накопленные за более чем 250 лет, прошедших после перевода Уинстона; история четырех переводов данного текста Флавия на русский язык – тема для отдельного рассмотрения, мы ее здесь касаться не будем).

<sup>2</sup> Понятие «ограды» одно из наиболее многозначных и сложных в традиции педагогики Талмуда. Оно направлено на осмысление различных вариантов удержания и укрепления восприятия учеником смыслов Торы. Оградой становится вся система сохранения вероучения, причем сохранения не буквального, но сущностного, допускающего интерпретационное изменение буквы высказанного поучения. В процессе «соблюдающего изменения» адепт-ученик входит в диалог с Богом, и Он может согласиться с небуквалистским мнением ученика (прочтением назид-

ванному поведению начиналось с 613 мицвот – 365 запретов и 248 предписаний. Их смысл, равно как и воспитание мудрости, которая понималась как осознанный выбор верных решений, - вполне могли означиваться как «ограда Закона/Торы».<sup>1</sup> Программа действий – ограда вероучения. Вероучение – ограда человеку и человечеству. А также и поведению. Круг целостен.

После разрушения Иерусалимского Храма в 70 г. значимость изучения и передачи Торы, сохранения повседневного ритуала в благоприятном социальном окружении возвысилась до богослужения и, может быть, потому четко прописана в начале Трактата Авот. Со ссылкой на Симона (Шимона, первосвященника после Езры) подчеркивается, что одной из трех основ всего мироздания является Тора и ее постоянное изучение (1:2). Утверждается принцип домашнего обучения, перемешивающийся с обсуждением вопросов вероучения: «Йосей бен Йозер из Црейды и Йосей бен Йоханан из Иерусалима приняли [Тору] от них. Йосей бен Йозер из Црейды говорил: «Пусть будет дом твой домом собрания мудрецов, сиди у ног их, покрываясь прахом, и впитывай с жадностью их слова» (Авот 1:4). Сидение «у ног учителя» (=«перед учителем») – значимый символ во многих древних культурах. Во времена Талмуда ученики не всегда сидели у ног своих наставников, но метафорическое мышление «расчищает сцену» для лучшей образности. Более

---

тельного, руководящего текста авторитетных учителей), - ученика, если не равноправного, но имеющего право на свое мнение, его выслушивание и согласие с ним Всевышнего. Разные типы «ограды» обсуждаются, например, в трактате «Авот де-рабби Натан», комментирующем «Пиркей Авот». Данная концепция требует отдельного исследования.

<sup>1</sup> Ср.: Finkelstein L. Introductory Study to Pirke Abot // Journal of Biblical Literature, 57, 1938. P.13-50; Idem. The maxim of the Anshe kenese ha-gedolah // Ibid., 59, 1940. P.455-469. Автор полагает, что третья максима является развитием первой. Авот де-рабби Натан (гл.2) объясняет данное место тем, что к основным установлениям Закона требуются верно составленные их разъяснения и менее общие установления, кои помогают применять Закон в каждом конкретном случае. «Ограда» в таком случае – подпорки, «подзаконные акты».

того, приведенное тройное высказывание Ав 1:4 представляет собой единое смысловое целое (как нередко во всем трактате, где даются высказывания, состоящие из трех частей-указаний): превращение твоего дома в «обучалище», поскольку в него приходят мудрые наставники, которым можно оказать почет и поучиться у них. Обучению подчиняется не только жизнь обучающихся, но и вся система гостеприимства. Стремление изучать у пришедших наставников Тору оборачивается жаждой, а принесенная на ногах пыль – подстилкой для сидения во время занятий. Комната в любом жилом доме, в любом домохозяйстве заявлена как возможное и желательное место обучения. Апостол Павел упоминает, что он проходил обучение «у ног Гамалиила», известного учителя Талмуда (Деян 22:3). В дальнейшем (примерно с XIII в.) слово «комната (heder)» станет в иудаизме обозначением начальной школы.

Трактат Авот не говорит о школе, но говорит о необходимости изучать Тору всю жизнь. Мы видим, что повседневное существование «академизируется», опираясь на заявку в течение всей жизни без перерыва воспринимать, постигать, обучать и передавать традиции Учения.<sup>1</sup> Эта передача по преимуществу индивидуальна (учитель/текст – ученик) и охватывает все социальные уровни общества. Следующий после пассажа о мудрецах в доме текст Трактата Авот говорит об открытости дома даже самым нуждающимся (1:5). Гораздо больший водораздел проходил между обучением мальчиков, открытым к любому женатому взрослому как к учителю, и – совсем не поощряемым обучением девочек и вызывающим споры атрибутированием взрослых женщин как возможных наставниц.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Термин «академизация» взят нами у Б.Вивиано (Viviano B.T. Op.cit. P.9).

<sup>2</sup> Archer L. Her Price Is Beyond Rubies. The Jewish Woman in Graeco-Roman Palestine. Sheffield, 1990. Новый Завет не допускает обучение женщиной, но допускает обучение женщины (правда, не говорится, чему; 1 Тим 2:11), Талмуд отрицал возможность обучения женщин Торе (Сота 3:4; Недарим 4:3). Callaway M. Sing, o barren one: a study in comparative Midrash. Atlanta,

Изучение Торы в Палестине с 70х гг. н.э. заменило наличие Храма. Педагогика распространилась на все возраста и вошла в перечень базовых ценностей, следование которым мыслилось действиями, сохранявшими вселенную культуры. Обучение детей стало категорическим императивом, сформулированным у самих истоков диаспоры. Полагали, что любому человеку не следует оставаться без наставника в течение всей жизни. Гиллелю, учителю рубежа эр, приписаны в Авоте слова: «Тот, кто заботится о том, чтобы имя его стало известным, остается безымянным; ... тот, кто не учится, – заслуживает смерти; тот, кто пользуется короной [Торы для получения денег за обучение], – сгинет» (1:13). Умножение знаний, постижение Законоучения, передача его следующим поколениям (Дварим 6:20-25<sup>1</sup>) сфор-

---

1986; Wegner J.R. Chattel or person? The status of women in the Midrash. N.Y., 1988; Valer S. Women and Womanhood in the Talmud. Atlanta, 1999; Baskin J.R. Midrashic women: formation of the feminine in rabbinic literature. Hannover, 2002. О статусах женщин в библейских текстах см.: Stendahl K. The Bible and the Role of Women. Philadelphia, 1966; Ljung I. Silence or suppression: attitudes towards women in the Old Testament. Stockholm, 1989; Fontaine C.R. Smooth words: women, proverbs and performance in Biblical wisdom. L., 2002; Masrman H.J. Women in Ugarit and Israel: their social and religious position in the context of Ancient Near East. Leiden, 2003; Fischer I. Gotteslehrerinnen: weise Frauen und Frau Weisheit im Alten Testament. Stuttgart, 2006; Ellens D.L. Women in the sex texts Leviticus and Deutenomy: a comparative conceptual analysis. L., 2008; Ebel E. Lydia und Berenike: zwei selbständige Frauen bei Lukas. Leipzig, 2009.

<sup>1</sup> «Спросит у тебя сын твой в последующее время, говоря: «что значат сии уставы, постановления и законы, которые заповедал вам Господь, Бог ваш?», то скажи сыну твоему: «рабами были мы у фараона в Египте, но Господь [Бог] вывел нас из Египта рукою крепкою [и мышцею высокою], и явил Господь [Бог] знамения и чудеса великие и казни над Египтом, над фараоном и над всем домом его [и над войском его] пред глазами нашими; а нас вывел оттуда [Господь, Бог наш,] чтобы ввести нас и дать нам землю, которую [Господь, Бог наш,] клялся отцам нашим [дать нам]; и заповедал нам Господь исполнять все постановления сии, чтобы мы боялись Господа, Бога нашего, дабы хорошо было нам во все дни, дабы сохранить нашу жизнь, как и теперь; и в сем будет наша праведность, если мы будем стараться исполнять все сии заповеди [закона] пред лицом Господа, Бога нашего, как Он заповедал нам»».



мулировано как императив для всех носителей ветхозаветной культуры. Потому если в предыдущей мишне и в последующей слова Гилеля приведены на иврите, то в этой – на арамейском, разговорном языке евреев Вавилонии, откуда Гилель пришел в Палестину, где был назначен главой Сангедрина (судебного собрания). Педагогические проблемы обучения и передачи традиции мыслились, по-видимому, возможными для обсуждения широким кругом лиц, в том числе бедными и нищими как своего рода «наглядными учителями» в тех максимах Торы, которые были связаны с идеями релятивизации богатства.<sup>1</sup>

Идея обязательного наличия у человека наставника в священном Законе проходит через весь трактат. Автодидактизм в отношении Торы, конечно, необходим, но, по мысли мастеров Талмуда, на первых порах жизни недостаточен. Основа обучения в педагогике древней Палестины – интерсубъектные отношения. Они имели образцом, вероятно, взаимоотношения Бога с Ноем, Авраамом, Моисеем и другими, а также практику устной передачи Законоучения. Наставник обычно по статусу выше, но в крайнем случае, лучше если он будет равного с учеником общественного положения, нежели его не будет вообще. «Йегошуа бен Прахья говорил: «Сделай себе учителя, и приобрети себе сотоварища [в учении; haber, חבר], и суди всякого в благоприятную сторону» (1:6).

Обучение и наставление есть ситуация соучастия. Древнееврейская педагогика, по крайней мере, как она отражена в Трактате Авот, полагала верховенство изучения Торы с наставником и сотоварищем, нежели без живого учителя путем самообразования. Мы видим очень интересный ответ на развитие эллинистических школ, на воспоминания о школах у персов, вави-

---

<sup>1</sup> См.: A.Gelin. *The Poor of Yahweh*. Collegeville, 1964. Нуждающиеся бедняки (aniyim; anawim) как угодные Богу персонажи и потому важные для общины, ее наставления – подобная идея параллельно христианству существовала в широком культурном контексте рубежа эр и первой половины первого тысячелетия.

лонян и ассирийцев, практику индивидуального ученичества, существовавшую во всех цивилизациях Древнего мира. Признание важности индивидуального обучения у раввина, принятия от него передаваемой следующему поколению мудрости и знания Торы, дополняется соображениями о допустимости и легитимности обучения у раввина двух или даже нескольких учеников сразу.

Подобная парадигма, когда ученик учится не только у учителя, но и у соратника по учебе, заложена второй после индивидуального ученичества уже в самом начале всего трактата, когда преемственность учителей «1 – 1» меняется на преемственность пары учеников от пары учителей же. Обучение у живого наставника позволяло вовремя исправлять ошибки чтения и понимания изучаемого. Диалог с соучеником позволял проверять постижение и воспроизведение, тестировать собственный уровень освоения Закона. Haberim выступали в двойной роли ученика и помощника учителя, его своеобразного «коллеги».<sup>1</sup> Наличие товарища-соученика в сопостижении Торы, мишны (записанного устного учения вдобавок к Пятикнижию), галахи (права) и т.д. помогало совместно справляться с разногласиями мнений, встречаемых в околобиблейских сочинениях, подлежащих изучению. Дополнение индивидуального обучения в системе «учитель-ученик» системой «учитель-два ученика» стало важным достижением именно ветхозаветной педагогики, открытым одновременно с разработкой духовного ученичества в первоначальном христианстве. Оба направления продолжили

---

<sup>1</sup> См.: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/6981-haber>. Судя по приведенному описанию хабера, он исполнял в диаде учеников роль старшего. Можно предполагать следующую иерархию статусов: rab(bi) – haber – talmid. Haber упоминается в 1:6, а в 1:7 мы видим рекомендацию не входить ни в какие объединения со злым, негодным, порочным человеком. Применен для глагола тот же корень hbr. Можно полагать, что одним из вариантов «дурных союзов» выступал случай подбора ученику негодного хабера – наставником ли, самим ли учеником.

затем свое развитие и в диалоге друг с другом, и при отсутствии такого диалога.

Диалог двух учителей (при их наличии) представлял ученикам разброс мнений (Талмуд вообще опирается на своеобразный «демократизм», нередко помещая рядом противоположные мнения и рекомендации, атрибутированные равно авторитетным учителям). Умение работать с разногласиями суждений о сакральном тексте воспитывалось вместе со знакомством с данными текстами. Канон образовательных текстов вполне законно включал в себя наличие спектра разных мнений об одном и том же. Искусство ученика состояло в выработке умения находить свой путь, который тем не менее соответствовал бы ортодоксальной истине Завета. Ученик сознательно выбирал ту или иную интерпретационную традицию. В 1:16 рабби Гамлиэль указывает ученикам, что наличие в такой ситуации учителя позволяет выучиться точным суждениям и поступкам, получить уверенность в тех и других («сделай себе учителя, и ты избавишься от сомнений и не определишь чрезмерную десятину на основе домысла», т.е. не примешь неверного решения). Тора без учителя-равви оказывается для ученика слишком серьезным орудием интеллектуального и волевого труда, чтобы суметь выдержать ее самому.<sup>1</sup>

В первой же главе Трактата Авот даны указания и учителям. Власть учителя, почитаемого мудрецом, такова, что способна приводить его учеников к негативным для учащихся и их окружения последствиям. Само слово «рав, равви, раввин» (букв. «великий, выдающийся») предполагало его большое, «великое» влияние на учеников. Раввин способен перевернуть жизнь об-

---

<sup>1</sup> "Если кто-либо читает [Тору] или повторяет [учит Мишну], но не пользуется услугами ученого, то равви Елиезер говорит про него, что он простолюдин (-am-ha're-), а равви Самуил сын Неемана, что он невежда [bor]" (Sota, fol. 22a; Пигулевская Н.В. Из истории социальных и религиозных движений в Палестине в римскую эпоху // Пигулевская Н.В. Ближний Восток. Византия. Славяне. Л., 1976).

учающегося у него, сделать его убежденным прозелитом. И потому его влияние следует контролировать – прежде всего самим рабби. Иначе ученики попадут в число преследуемых политических противников властей, еретиков, раскольников, заблуждающихся и т.д. Они последуют за наставником в места с «плохою водою», напьются ее и умрут, чем осквернят имя Божие (1: 11). Мы уже отмечали, что сидение в пыли у ног наставника и утоление этической и интеллектуальной жажды «водою» из его уст – стандартный образ педагогического процесса для Трактата Авот и литературы Мишны в целом.

Наставник несет мир, «любит мир и стремится к миру, любит людей и ведет их все ближе и ближе к Торе» (1: 12). Уровни обучения связаны не с экстенсивным расширением, а со все большим углублением в один и тот же предмет – Законоучение. Слова, относимые в Ветхом Завете к третьему сыну Иакова Левию («в мире и правде/справедливости ходил он со Мною и многих отвратил от греха» Мал 2: 6), в Талмуде прилагаются к первосвященнику Аарону, правнуку Левия (Авот 1: 12). Обучающим и обучаемым следует стремиться быть «учениками Аарона», так же, как и Левий, человека мирного и обратившего к Торе многих людей. Учеником Аарона можно быть много поколений спустя времени его реальной жизни. Учеником Аарона можно быть как преподавая Тору профессионально, так и «просто» читая ее ежедневно дома, обучая ей сыновей. Если ученики Иисуса видели перед собой лишь одну инстанцию – Наставника, одновременно божественного и человеческого, то его современники Гиллель, Шаммай и другие моделировали две: плюс к Торе они конструировали образ некоего идеального наставника из людей (Моисей, Иисус Навин, Левий, Аарон, список можно продолжать вплоть до древнейших рабби). Если в первоначальном христианстве Закон и Учитель слитны, то в иудаизме того же исторического периода – раздельны.

Тора приходила к ученику вместе с учителем (отцом, равви-

ном, родственником). На нежелающего учить и нежелающего учиться предполагалось наложение суровых кар. Во втором случае виновный даже считался «заслуживающим смерти», по крайней мере, если не в здешней земной жизни, то в последующей – вечной смерти или геенны огненной (1: 13). В Новом Завете Иисус использует формулу «императива научения», подчеркивая роль наставника вполне схожим с учителями Талмуда образом: «научитесь от Меня (*mathete ap emou; discite a me*)» (Мф 11: 29), но ставя во главу угла воспитание ученика примером без обучения Тексту («потому что кроткий Я есть и смиренный сердцем»). По мнению учителей Талмуда, обучение и научение букве Торы нельзя откладывать, воспитание без обучения невозможно. «Если не сейчас, то когда?» (Авот 1: 14). Деятельности учителя и ученика не терпят отлагательств, согласно концепции «Поучений отцов». Текст подчеркивает, что нужно сделать из всеобщего изучения и повторения Закона «постоянный обычай/привычку» (1: 15).

Объем изучаемого (письменная и устная Тора) весьма велик, чтобы не упорядочивать и не соблюдать строго отведенное на каждый день время для занятий, для учебы (*limmud*). Наставления «Отцов» не ограничиваются лишь изучением Торы, как представляется на первый взгляд. Параллельно идет погружение в осознание и принятие различных социальных навыков и принципов общения с ближними, с властями разного рода, с женщинами, соседями, в навыки по исчислению обязательств (десятин) и т.д. Выше изучения и толкования Закона ставится исполнение его (Авот 1: 17, ср.: *Jos. Fl. Contra Ap. II, 172-173*). В свете призыва к социальной деятельности становится понятным тезис о том, что «умножение слов приводит ко греху» (Авот 1: 17). Идея о большей ценности дел, нежели слов, встречается в рассматриваемом трактате регулярно, что показывает, вероятно: не все было благополучно в практике древнепалестинского образования (1: 15; 3: 9; 4: 5; 6: 5; а в 3: 17 и 5: 14 говорится о

равновесии и равнозначности слов и дел).

В последующей истории Талмуда и его изучения был выработан противоположный тезис о более широкой, сущностно-бытийной стороне понимания мира в процессе изучения текстов и их комментариев, - стороне, в любом случае превалирующей в ее текстуальной формулировке над исполнением конкретных указаний древнееврейских учителей (кроме ритуала).<sup>1</sup> Тезисом об объединении Слова и Дела при доминировании первого, а не второго было завершено выстраивание учительного, философско-педагогического и этико-педагогического принципа всего содержания древнееврейской культурной традиции. Сокровище Торы требовало постоянного изучения: дома, у наставника, в школе, и снова дома и в синагоге. Интерсубъектная педагогика палестинской традиции превращает обнимаемую ею часть человечества в перманентно обучающуюся нацию, поскольку изучение Торы требуется в течение всей жизни. С точки зрения данной ближневосточной педагогической системы, именно изучение Пятикнижия создает основу для любых других педагогических процессов и институтов, является основой всей жизни. Дальнейшее историко-педагогическое изучение Трактата Авот, связанных с ним комментариев и разъяснений (от «Авота де-рабби Натан» до Моисея Маймонида, а от него по начало XIX века), может составить основу для научного понимания основных идей и практических рекомендаций педагогики иудаизма, внесшей немалый вклад во всемирный диалог педагогических традиций.

---

<sup>1</sup> См.: Штейнзальц А. Введение в Талмуд. Иерусалим, 1993. С.1-2.

## ГЛАВА ТРЕТЬЯ

### РАННЕСРЕДНЕВЕКОВЫЕ КОММЕНТАТОРЫ ФЕНОМЕНА АНТИЧНОГО УЧЕНИЧЕСТВА

Осмысление интересубъектных отношений учителя и ученика продолжает применительно к европейской культуре латинская педагогическая традиция. Она связана прежде всего с именем Тертуллиана (155/165-220/240), одного из раннехристианских апологетов. Сам весьма образованный человек, Тертуллиан постарался показать, что христианство выше языческой образованности. Ученичество и школа рассматривались им как находящиеся в противоположных сферах: христианства и язычества.

Приверженцы новой педагогической парадигмы ставили не грамотность, но веру в основание обучения, опираясь на слова “Верую познаем” (Евр 11:3). Тертуллиан разграничил веру и знание, отрицая умеренный христианский гностицизм, ставящий образованность в качестве более высокой ступени обучения христианина по сравнению с уровнем “простой веры”. Тертуллиану в этом помогла его собственная образованность. Викентий Леринский писал: “Кто более образован, чем он? Кто более сведущ и в Божественных, и в человеческих предметах? Благодаря удивительной способности ума, он схватывал и понимал всю философию, все ее подразделения, всех основателей и распространителей философии, все системы, все роды и истории наук. И разве не был он, благодаря своему остроумию, таким ярким, таким сильным, таким мощным, что легко ниспровергал их позиции, быстро разрушал их доводы и силою разума сокрушал их?”<sup>1</sup> Тертуллиан знал почти одинаково как латынь, так и греческий. Труды его Иероним называет “общеизвестными”, ему нет нужды их перечислять.

---

<sup>1</sup> Цит.по: Нафанаил (Львов). Из истории Карфагенской церкви. Тертуллиан // Патристика. Новые переводы, статьи. Н.Новгород, 2001. С.189.

Тертуллиан жил по преимуществу в Карфагене, приезжал на некоторое время в Рим учиться, путешествовал по Греции. Считался знатоком законов. Принял христианство уже во взрослом возрасте (примерно в 197-198 гг.). В 200е гг. уклонился в сектумонтанистов, затем основал собственную. Не ясно, был ли он пресвитером. Скорее всего, мирянином. Писал в основном на латыни и нашел «возможность дать полумертвой латыни произведения, отмеченные печатью высшей красоты».<sup>1</sup> Этот факт определил его важное место в истории христианской философско-педагогической культуры, несмотря на невключенность в школьный образовательный процесс и догматические расхождения с большинством христианских школ.

С помощью языческого образования Тертуллиан создает церковную латынь, кладет начало словарю понятий, выражающих истины веры. Существует мнение, что Тертуллиан ввел около тысячи новых терминов.<sup>2</sup> Хотя в современной историографии оно оспаривается, в целом не отрицается, что именно Тертуллиан - «отец христианской латыни».<sup>3</sup> Тертуллиан бывал подчас нарочито «неантичен», темен и с точки зрения классической риторики слишком экспрессивен, но не был оголтелым противником классической образованности. Пайдейя язычества для него - лишь терпимый источник информации, «необходимое зло» для борьбы с язычеством.

У Тертуллиана нет чисто педагогического трактата, отсутствует последовательное изложение системы взглядов, встречаются противоречивые и неоднозначные мнения. Основными для педагогической традиции можно считать сочинения «О

---

<sup>1</sup> Ренан Э. Марк Аврелий и конец античного мира. СПб, 1991. С.130; Даниелу Ж. История латинского христианства // Символ, июль 1994; Столяров А.А. Тертуллиан: Эпоха. Жизнь. Учение // Тертуллиан. Избранные сочинения. М., 1994.

<sup>2</sup> Haendler G. Von Tertullian bis zu Ambrosius. Berlin, 1978. S.22; А.М. Тертуллиан и его «Апология» // Богословские Труды. М., 1984, сб. 25. С.172.

<sup>3</sup> Столяров А.А. Тертуллиан... С.20-22.



плаще” (De pallio), “О душе” (De anima), “Об идолопоклонстве” (De idololatria). Впервые тема затронута в работе “О свидетельстве души” (De testimonio animae, 197-203 гг.). В ней Тертуллиан положительно отзываясь о христианских наставниках, которые с помощью «великой/прилежной любознательности и твердой памяти» извлекли из “языческой учености и мудрости” “свидетельства христианской истины” и обратили их против языческих учителей. Заслуга таких персон - в показе *христианской подкладки* под всей языческой пайдейей, в убеждении аудитории в том, что христианство не есть новое, а наоборот, хорошо забытое, искаженное передатчиками древнейшее на земле мировоззрение (De test. an., 1). Тертуллиан сетует на недостаточное число и, главное, недостаточное педагогическое умение учителей прошлого и настоящего. Они часто не в состоянии привлечь слушателей, разбегающихся от первых же слов о христианстве. В основном, пишет Тертуллиан, подобного рода христианские наставники работают лишь с теми учениками, кто уже уверовал. Для более эффективного христианского воспитания нужны не интерпретации языческих наук и искусств, но то, что “известнее всех сочинений”, - свидетельства души, ее глубинной сущности и природы, а не внешней образованности. Главным становится не изошренность интеллекта, а совсем иное. “Я зываю к тебе, - обращается Тертуллиан к душе потенциального ученика, - но не к той, что изрыгает мудрость, воспитавшись в школах, изошрившись в библиотеках, напивавшись в [платоновских] академиях и аттических портиках [стоиков]. Я обращаюсь к тебе - простой, необразованной, грубой и невоспитанной, какова ты у людей, которые лишь тебя одну и имеют, к той, какова ты на улицах, на площадях и в мастерских ткачей. Мне нужна твоя неискушенность, ибо твоему ничтожному знанию [аргументам от образованности] никто не верит. Я прошу у тебя то, что ты привносишь в человека, то, что ты научилась чувствовать или от себя самой, или с помощью творца

твоего, каков бы он ни был. Ты, сколько я знаю, не христианка: ведь душа обыкновенно становится христианкой, а не рождается ею. Но теперь христиане требуют свидетельства от тебя, чужой, против твоих же..." (De test.an., 1).

Тертуллиан хочет, опираясь на свой личный опыт, чтобы первоначально языческая, но обратившаяся душа поведала об истинности христианского вероучения. Чтобы она, "нехристианка" от рождения, подтвердила, что в основе всего лежат христианские истины, которыми пользуются и язычники, по недоразумению защищая их от христиан и руководствуясь ими, не понимая их внутренней всеобще-христианской природы. Душа может дать просвещенное и просвещающее свидетельство, ведь именно она "делает человека разумным существом, способным к высокому чувству и к высшему знанию". Свидетельства души о едином Боге прорываются во фразах типа «если Бог захочет», «Бог благоволит», «что Бог даст», «препороучаю Богу»... Душа везде, на самом деле, молится единому Богу, проклинает сатану в облики демона. Свидетельства души – проявления наставнической роли природы. Природа учит душу. Верховный Наставник назидает людей как через нее, так и напрямую. «Эти свидетельства души чем истиннее, тем проще, чем проще, тем доступнее, чем доступнее, тем известнее, чем известнее, тем естественнее, а чем естественнее, тем божественнее. Не думаю, чтобы кому-то они могли показаться вздорными или смешными, если он поразмыслит о величии природы, - по нему и нужно судить о достоинстве (auctoritas) души. Сколько ты дашь наставнице, столько же присудишь и ученице. Природа – наставница, душа – ученица. Все, чему научила первая и научилась вторая, - сообщено Богом, а Он – Руководитель самой наставницы. А что душа может составить себе представление о Верховном Наставнике, об этом можно судить по той душе, которая есть в тебе... Разве удивительно, что душа, данная человеку от Бога, способна прорицать? Так ли удивительно, что

она знает Того, от Кого дана?» (De test.an., 5). Все изучаемые для получения образования тексты также восходят к единому божественному истоку – Божественному Писанию, поскольку оно «много старше языческих сочинений, в большинстве своем не слишком древних». «Если мы и допустим, что душа получила наставления из ваших сочинений, все же наставление это восходит к первоначальному истоку, а он целиком принадлежит» христианам. Тертуллиан подчеркивает вариативность правильных путей к истине: «Не слишком важно, создано ли сознание души (animae conscientia) самим Богом или же Божественными сочинениями» (De test.an., 5). Итак, душа свидетельствует об Истине, сама того не зная. Она отгораживается от Бога, природы, древних текстов Писания текстами более новыми, классическим образованием. Но и в нем, «почитая других (богов), она славит имя Божье», «обучаясь речам христиан», которых не желает слышать (De test.an., 6). Образование на самом деле едино для всех народов.

То, что «христианами не рождаются, ими становятся», Тертуллиан повторил и в другом сочинении того же периода – «Апологетике» (Apologeticum, 18). Для него принципиально важным был момент становления христианской души в процессе обучения жизнью и наставниками. Основным и базовым уровнем постижения Абсолюта и смысла жизни Тертуллиан считает тот уровень сознания души, который находится за образами языческих богов, тот уровень, который выражается в безличных фразах «если Бог захочет», «что Бог даст», «Бог благ», «спаси, Боже», «Боже, благослови», «зол человек, покарай его, Боже», «Бог зрит все», «препороучаю Богу», «Бог воздаст», «Бог рассудит меж нами» и т.п. Именно на этом уровне может произойти обращение в истинную веру, допущение сознания и самосознания, разума и познания через такого рода ментальные формулы к их монотеистическому смыслу. Происходит воспитание веры и верой, когда человек осознает единство Бога и встречается с ним в са-

мом себе. Именно на этом уровне душа-нехристианка все равно говорит на самом деле о христианском Боге и общается с ним, а не с какими-то другими духами, выясняя, что она всегда говорила на языке христианской веры.

Простая, естественная, “отприродная” часть души выступает в этой тертуллиановой схеме ученицей наставницы-природы, руководимой самим Богом. Тертуллиан выдвигает положение о том, что существует некое “первознание”, ведомое человеческим душам еще до появления письменной трансляции опыта. Именно это знание есть божественное и основное. Главная цель педагога-наставника - помочь ученику обнаружить это знание в самом себе и в окружающей среде. “Душа старше буквы, слово - старше книги, а чувство - старше [палочки] стили, и сам человек - старше философа и поэта. Разве нужно думать, что до появления литературы и ее распространения люди были немые без таких речей? Разве никто не говорил о Боге и Его благодати, о смерти, о преисподней?” (De test. an., 5) В обучении важен генетический принцип: древнее, значит, - истиннее; более молодые тексты опираются на поддержку древних. “И если душа заимствовала свои речения из сочинений, то, надо полагать, несомненно из наших, а не из ваших, ибо древние сочинения более способны наставить душу, нежели позднейшие, которые и сами полагались на поддержку первых. Ибо если мы и допустим, что душа получила наставления из ваших сочинений, все же наставление это восходит к первоначальному истоку, а он целиком принадлежит нам, как и все, что удалось заимствовать из наших сочинений и передать другим” (De test. an., 5).

Древнее всего - Божественное Слово. Именно оно питает появление “того, чего ни один ум никогда не представлял, ни один язык не произносил, ни одно ухо не слышало” (Там же). “А поскольку дело обстоит именно так, то не слишком важно, создано ли сознание души самим Богом или же Божественными сочинениями. Почему же ты хочешь, человек, чтобы все это вошло в

прочный повседневный обиход из твоих человеческих сочинений?” (De test. an., 5). И затем Тертуллиан строит целое наставление: “Итак, доверяй своим сочинениям, тем более, - как мы разъясняем, - верь божественным, но особенно, - по решению самой души, - верь природе. Выбери из этих сестер истины ту, которую ты считаешь более верной. Если в своих сочинениях ты сомневаешься, то ни Бог, ни природа не обманут. А чтобы поверить природе и Богу, верь душе, - и тогда окажется, что ты и себе поверишь” (De test. an., 6). Душа любого человека, доказывает Тертуллиан, способна учиться христианству, обучать ему сознание и разум. Язык христианского учения - всеобщий для всех народов.

Проблему личности, находящейся меж двух образовательных идеалов (языческим и христианским), Тертуллиан поднял в трактате «Об идолопоклонстве», написанном после 208 года. Глава 10 посвящена языческой школе и месту в ней христианина. Учитель вынужден возвещать имена языческих богов, рассказывать их генеалогии, не может не соблюдать праздников в честь богини занятий Минервы. Первая плата от ученика посвящалась Минерве. Учитель даже питается от идоложертвенного и превращается в идолопоклонника. Вывод однозначен – христианин не может быть школьным учителем в обычной школе.

Нужно ли быть учеником в такой школе? Оказывается, нужно. Вне языческой школы получить необходимые знания в различных дисциплинах, воспитать поведение, сформировать чувства, считал Тертуллиан, невозможно. Следует смириться и пребывать в такой школе учеником. Ученику легче пройти через языческую школу, не запятнав себя, чем учителю пребывать в ней. «Образованность является необходимым вспомогательным средством для всей жизни. Как нам отказаться от мирского образования, без которого невозможно и религиозное? Что ж, для нас тоже очевидна необходимость образованности, и мы полагаем, что отчасти ее следует допускать, а отчасти - избегать.

Христианину подобает скорее учиться, нежели учить, поскольку учиться - это одно, а учить - другое. Если христианин будет обучать других, то, обучая вкрапленным там и сям обращениям к идолам, он будет их поддерживать,... называть идолов богами... Таким образом, с самого начала образования начинается возведение здание почитания дьявола. Ясно, что виновен в идолопоклонстве тот, кто преподает науку об идолах. Когда это изучает христианин, то если он уже понимает, что такое идолопоклонство, он его не приемлет и до себя не допускает, тем более если он это понимает давно... Ученику-христианину проще, чем учителю...» (*De idololatria*, 10). Обучаться в языческой школе может только тот, кто уже “вошел в возраст”, когда “начинают разуметь” и “уразумевают” твердо истины о Боге и вере (*Ibid.*).

Таким образом, мы видим следующий вариант отношения к школе: школа есть школа языческая; в языческой школе не место христианскому наставнику, но вполне место ученику-христианину, твердо уверовавшему в Бога в результате предыдущего наставления. Тертуллиан говорит о необходимости школьного образования и не говорит, где должен ученик получить христианское воспитание. Однако духовное ученичество, по его мнению, должно быть пройдено/начато до школы. Несопоставимость преподавания и веры, однако, не означала для Тертуллиана отказа от обучения детей в школах. Идея духовного, внешкольного ученичества верующего у Христа дополнялась минимумом мирской образованности. Дети должны ее приобретать. Посещая школу, они должны помнить о ее ядовитой природе и потому обращаться с нею и с получаемым в ней знанием очень осторожно. Противоядие приобреталось вне пределов школы. Образованность христианину нужна, но вход для христианина в пределы школы в качестве учителя запрещен.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tertull. *De idololatria*. 10. Спектр мнений был велик. В “Апостольском предании” Ипполит Римский (первая треть III в.) приводит список не-

Идеи, высказанные Цицероном в трактате «Об обязанностях» и античное понимание пайдеи и техне, легли в основу раннехристианских представлений о роли и месте учительства и ученичества, но были значительно переработаны отцами церкви, следующими за такими апологетами христианства как Тертуллиан. О том, что «все сочинения» (omnes litterae) Цицерона воспитывают (educō, educare) молодежь, «неусыпно» формируя, заботясь и упрочивая (устанавливая, instituo, instituere) ее моральную жизнь, упоминает в диалоге 386 года «Против академиков» (Contra academicos) будущий епископ Аврелий Августин, только что сложивший тогда с себя обязанности учителя-ритора в г.Милане и готовящийся к принятию крещения (III, XVI, 35). Известно и полномасштабное заимствование из Цицерона, осуществленное наставником Августина миланским епископом IV века н.э. Амвросием в своем сочинении с симметричным цицеронову названием «Об обязанностях священнослужителей» (De officiis ministrorum libri III). Обязанности, выведенные в «De officiis libri III» Цицерона, стали под пером Амвросия добродетелями. Риторический образовательный идеал трансформировался в идеал обучения молчаливой скромности, поскольку, согласно Амвросию, слово посланник греха, его предвестие, а речь человеческая – начало заблуждений. Рассмотрение версии Амвросия приведет к возможности сопоставить отношение к ученичеству этих двух выдающихся наставников, живших один - в последние времена республиканского Рима, второй - в последние времена Западной Римской империи.

Амвросий Медиоланский (337/340-397) получил хорошее языческое образование в Риме и начал быструю административную карьеру, опираясь на свою образованность. Высокий

---

совместимых с христианской верой профессий. В этот список учителя не попали. Автор разъясняет, что если христианин преподает в языческой школе не из-за материальной нужды, то ему следует оставить ее. Но если вследствие того, что иначе не может заработать на жизнь и не имеет других средств к существованию, то можно сделать исключение [1, 16].

уровень образованности являл в античном мире условие для служебного роста и занятия ответственных должностей, выполнения важных поручений. Молодой адвокат Амвросий был в 370 или 372 г. назначен префектом провинций Лигурия и Эмилия в Северной Италии. Став катехуменом Миланской церкви, Амвросий неожиданно для себя был избран епископом Милана на рубеже 373-374 гг. После нескольких попыток отказаться от сана, Амвросий с деятельной энергией взялся за руководство Миланской церковью. Одной из сторон деятельности этого епископа времен первого столетия узаконенного в 313 году существования христианской церкви являлась учительная активность. Именно в контексте этой деятельности Амвросий через три года после «Contra academicos» Августина в 389 г. составляет руководство, обращенное к клиру Миланской церкви и к священничеству вообще, - *De officiis ministrorum* («Об обязанностях священнослужителей»).<sup>1</sup> Амвросий называет свою аудиторию *nostrum officium*, подразумевая под «нашим званием, нашей службой» священство. Однако он не отделяет клир в трактате каким-то особо строгим образом от иных людей (неизвестно, было ли слово *ministrorum* в составе первоначального варианта названия), допуская, вероятно, чтение своего произведения любым умеющим читать латынь человеком, стремящимся к получению назидания в истинной жизни. Аудиторию наставления он обозначает широко, примеряя на свою учительную ситуацию одежды учительства Христа, направленного

<sup>1</sup> Ambrosius. *De officiis*. Ed., tr., and notes by Ivor J. Davidson. 2 vols. Oxford: OUP, 2001; Sancti Ambrosii Mediolanensis *De officiis*. Cura et studio Mauriti Testard. Turnhout: Brepols, 2000; S. Ambrosii episcopi mediolanensis *de officiis ministrorum libri III. Ad codicum recognovit mss. editionumque praeceptorum fidem recognovit Io. Georgius Krabinger*. Tübingen: Heinrich Laupp, 1857; среди других изданий следует упомянуть 16й том «Греческой патрологии» Миня и русский перевод Г. Прохорова (Казань: Центральная Типография, 1908). Основой сочинения Амвросия стали, вероятно, его поучения в адрес молодых клириков, с которыми он выступал в миланском соборе.



всем и каждому. Слушатели Амвросия, независимо от сана, сословия, статуса, возраста, - «мои дети»: «Как Туллий (написал) для наставления (*erudiendum*) своего сына, так и я (пишу) для воспитания вас, моих детей; ибо вас, которых я родил в евангелии, люблю не меньше, чем если бы вы были моими детьми по плоти (*si conjugio suscepissem*)» (I, VII, 24). Грамотный есть уже самым этим фактом как бы клирик, и к нему обращен трактат. Единственное различие – в степени требовательности к исполнению назиданий. Есть общие правила, «принятые открыто в народе» (*haec etiam vulgo pudori sunt*, «для всех это позорно» I, XVIII, 76). Но эти же правила еще строже должны, по мысли Амвросия, быть применены *in nostro officio*, и автор детально разбирает критерии их применения к сословию священства (Там же).<sup>1</sup> Епископ по своей должности еще и учитель, наставник и образец для всей многочисленной и гетерогенной паствы, от его каноников до мирян диоцеза.

Основа всего обучения, по Амвросию, - упражнения (*exercitium, exercitio, exercitatio*), совершаемые обучающимся самостоятельно. *Omnis enim res propriis ac domesticis exercitiis augetur*; все совершенствуется с помощью верных упражнений (I, X, 33). Упражнение есть моделирование будущей деятельности, освоение ее элементов. Ученик-воин разыгрывает сражение, учение-моряк пробует силы на реке, ученик-певец развивает голос задолго до исполнения, ученик-атлет пропадает в палестре. Показательно, что в этом списке нет ученика ритора. Вероятно, риторство воспринималось Амвросием как оплот язычества, и

---

<sup>1</sup> В русском переводе Гр.Прохорова данное место переведено с оттенком противопоставления мирян и священников: «Если это почитается за стыд у народа (у мирян), то в нашем звании нашу стыдливость пусть не оскорбляет никакое неприличное слово». Помимо того, что два критерия, приведенные у Амвросия (неприличие и постыдность), разведены в русском варианте из однородных членов предложения в разнородные, Гр.Прохоров объединил два предложения в одно, придав переводу несвойственный оригиналу акцент на строгое отстранение мирян от священников (Казань, 1908. С.84).

потому его нет в приведенном выше перечне. Даже христианское красноречие не фигурирует в его трактате как таковое. В этом вопросе он далек от таких авторов как христианин Юлиан, преподававший христианский ритор-философ в Риме II века. Амвросий в пику риторическому идеалу Цицерона и всей античной культуры начинает свой трактат с обсуждения обучения осознанному молчанию как главному источнику добродетельного поведения, истинной речи. Христианский наставник действует у него на фоне смирения слов и приоритета молчания. «Един истинный учитель, Который был единственным, кто сам не учился тому, чему учил других; напротив, люди обучаются сами, прежде чем наставлять других, и получают от Него все, что дают. Но мне не довелось учиться, потому что, будучи оторван от судов и магистратур<sup>1</sup> и приняв священство, я начал учить тому, чего не учил и сам. Так мне довелось учить прежде, чем я смог выучиться. Итак, я должен учиться сам и учить многих... А чему мы должны прежде всего учиться, как не молчанию, чтобы потом заговорить?... Я вижу, что многие говорят потому, что не умеют молчать. Редко человек молчит, даже если говорить ему отнюдь не полезно. Мудр, стало быть, тот, кто умеет молчать<sup>2</sup>... Поэтому святые Господа, знавшие, что слово, как правило, - посланник греха, а речь – начало человеческих заблуждений, любили молчание... Так пусть же во рту у тебя будет дверь, чтобы закрыть его, когда необходимо, и пусть дверь эта закрывается со всяческой заботой; пусть никто не заставит тебя дать выход своему раздражению в гневных словах или воздать низостью за низость... Даже если иногда гнев овладевает нами, потому что гнев – это природное движение души, и не в

---

<sup>1</sup> Риторическое обучение до судов и магистратур Амвросий не обозначает как обучение.

<sup>2</sup> В трактовке «мудрого человека» еще одно принципиальное отличие от Цицерона, у которого в спектре действий мудреца содержится очень многое, но молчания там нет. По Амвросию же, *sapiens est ergo qui novit tacere*, мудр тот, кто умеет молчать (I, II, 5).

нашей власти ему воспрепятствовать, мы не должны произносить обидных слов, дабы не согрешить... человек праведный... не говорит, наслаждается плодами чистой совести... не думает, что оскорбление других имеет больший вес, чем свидетельство его собственной совести... Праведник молчит, даже если оскорбляет его раб; праведник не говорит, даже если какую-нибудь неприятность доставляет ему слабый; праведник не отвечает, даже если обвиняет его бедняк. Вот оружие праведника: побеждать, уступая. Он подобен тем, кто искусно стреляет из лука: они обычно побеждают, отступая, и, обращаясь в бегство, наносят более тяжкие раны преследующим» (I, I-VII, 1-23).<sup>1</sup> В другом месте данного раздела о молчании Амвросий говорит, что идеал молчания был установлен Библией, поскольку стало ясно, что при разговоре даже праведник не может не произносить нечистых слов (I, II, 6). Амвросий, стремился придерживаться сформулированного идеала, несмотря на свою хлопотную должность. Он даже читал не вслух, как было в те времена еще обычно принято. «Глаза его пробежали по страницам, душа размышляла, а уста безмолствовали», - напишет о нем Августин в своей «Исповеди», сообщая как он не решался нарушать такое действенное безмолвие епископа во времена его домашнего досуга, когда заходил к нему в дом и заставлял его читающим в молчании (Confessiones VI, 3). Наставление словом становится той необходимостью, за которой требуется осуществлять постоянный контроль, ибо, согласно Амвросию, весьма часто корень греха – в непродуманном слове.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Здесь цит. по: Пареди А. Святой Амвросий Медиоланский и его время. Милан, 1991. С.85-86.

<sup>2</sup> «Дозированность» слова между молчанием и говорением – один из главных вопросов христианской дидактики. Показателен пример с молитвой, одним из наиболее важных случаев применения слов. Поскольку молитва адресована не человеку, то она состоит не только из слов, и, по мнению, например, Иоанна Отшельника (Сирия, первая половина IV в.) словами обучить ей нельзя. Нужно не только уметь произносить слова

Амвросий, так же, как и Цицерон, почти ничего не говорит о школе, и еще больше, нежели Цицерон, показывает потому ее ограниченность как языческого учебного института, необоснованность замыкания воспитательного духа в философской школе. Воспитание и обучение к исполнению обязанностей – дело учащихся и учащихся, оно может происходить и в храме, и в общине, и дома, для этого не нужна, по мнению Амвросия, школа как учреждение (I, VIII, 25). Обучение определяет не школа, но наличие потребности учиться и постичь мудрость и блаженство («блаженны боящиеся Бога» I, I, 1), а также – еще в большей степени – наличие учителя. С первых страниц трактата Амвросий формулирует тезис о том, что последователям Христа «нельзя уже уклониться от учительства», даже будучи священниками. Амвросий в данном вопросе опирается на Послание апостола Павла к Ефесянам: «Бог поставил одних апостолами, других пророками, иных благовестниками, иных же пастырями и учителями» (4: 11). Священство, делает вывод Амвросий, неизбежно и «тесно связано с учительством» (I, I, 2). Оно как бы замещает физических отцов в функции наставников, каким выступил Цицерон в своем сочинении «Об обязанностях», и одновременно претендует на идеальное учительство. Образец учительства – Иисус: «Думается, что мое намерение выступить пред (вами) и в качестве учителя не покажется чрезмерной притязательностью с моей стороны после того, как сам учитель смирения сказал: «Прийдите, дети, послушайте меня: страху Господню научу вас (Псал.33: 12)». В этом (изречении) можно видеть (указание, с одной стороны) на его крайнее смирение, а (с другой) на (присущую ему) благодатную силу (*gratiam*), - именно в словах – *страху Господню*, который свойст-

---

молитвы не вслух, но «в духе и уме», но и вообще «стать всецело» словами молитвы. Тот, кто погружается глубже слова, - переходит из статуса обычных людей в статус ангелов (Иоанн Отшельник. О молитве. Пер. Г.М.Кесселя // Богословский вестник МДА и МДС. Сергиев Посад, 2006. С.52–56).

вен всем (людям), - он ясно запечатлел свое смирение; но так как, далее, страх уже сам по себе есть начало премудрости и вместе свершитель (*effector*) блаженства, - ибо блаженны боящиеся Бога, - то (в приведенных словах псалмопевец) открыто признает себя как наставником (*praeceptor*) в научении мудрости (*praeceptorem se sapientiae edocendae*), так и руководителем (*demonstrator*) (на пути) к достижению блаженства (*demonstratorem beatitudines adipiscendae*)» (I, I, 1).

В раннехристианской педагогике, как мы уже видели в случае Тертуллиана, постоянно обсуждался вопрос, может ли преподавать верующий человек, еще не обучившийся сам; насколько обученным (как в светском знании, так и/или в Священном Писании) он должен быть, чтобы по праву претендовать и быть принятым как учитель. Григорий Богослов в 381 году в тонко построенной поэме «О себе самом и о епископах» рассматривает разные варианты наличия/отсутствия/применения языческой и библейской культуры, показывая, что в любом случае необразованность не может восприниматься позитивно, как пытались представить его соперники из новопоставленных епископов. «Как ты можешь избежать того, чтобы не выглядеть сразу и учеником (*mathetes*), и учителем (*didascalos*)..., хотя должно научать законам (*didaskein nomous*), прежде тщательно изучив их».<sup>1</sup> Под «законами», вероятно, имеются в виду правила и мирского, и церковного поведения и мироотношения. Известна оживленная переписка языческого наставника Либания и его христианских учеников Василия Великого, Григория Богослова, Григория Нисского, фрагментарно – Иоанна Златоуста.<sup>2</sup> Постоянным рефреном в этой переписке звучит тема обучения,

---

<sup>1</sup> Григорий Богослов. О себе самом и о епископах. Пер.А.Ястребова // Церковь и время, 1 (22), 2003. С.147-149.

<sup>2</sup> Хлынова И.Л. Иоанн Златоуст – ученик Либания? Анализ источников // Флорилегий: Чтения по истории христианской позднеантичной и средневековой литературы. Вып.1. Сост. А.С.Балаховская, М.Р.Ненарокова. М., 2011. С.12-30.

обученности, ученичества и последующего учительства воспитанников Либания. Можно сказать, что христианские авторы IV столетия пришли к общему выводу о том, что только один Истинный Учитель на самом деле ничему не учился, зная все от Своего Отца и уча других. Все остальные учатся сами, а потом учат других. Среди христианских наставников можно учиться не только у здравствующих. Григорий Нисский в письмах Либанию среди христианских учителей ставит на первую ступень апостолов Павла, Иоанна, и «прочих апостолов и пророков, если не покажется дерзостью с нашей стороны присваивать себе наставление от таких мужей». Со стороны же «вашей (=нехристианской, эллинской) мудрости», продолжает Григорий письмо, прежде всего сияет как наставник Либаний.

Григорий Нисский, младший брат Василий Великого, печалится, что мало смог проучиться у Либания лично и у других языческих профессиональных наставников, но пишет, что перенял их науку и навык в ней через Василия, который был дольше в учениках у Либания, и через самообучение: «Знай же, что я не обильно пользовался наставлениями учителей, что не много жил в сообществе своего брата и лишь настолько наставлен был божественным [его] языком, насколько необходимо было, чтобы понимать невежество тех, кто не посвящен в тайны красноречия. Потом же, изучая и твои [писания], когда находил свободное время, со всем усердием, я сделался страстным почитателем красоты вашей речи и все еще не отстал от этого увлечения. Итак, с одной стороны, как скоро я сам сужу о себе, у нас не было ни одного учителя [красноречия]; а с другой стороны, непозволительно было бы признать неправильным твое мнение о нас... Позволь же иметь смелость приписать тебе причину таких [успехов]. Ибо если Василий есть виновник нашего красноречия, а он богатство своего слова получил от твоих сокровищ; то и мы владеем твоими богатствами, хотя и получили их чрез

других».<sup>1</sup> В другом письме «Либанию софисту» он скажет: «Те, кто прежде не занимался наукой красноречия, подлинно являются теперь жалкими существами и терпят великий позор».<sup>2</sup>

Амвросий, как бы «забывая» о полученном ранее языческом образовании, замечает, что в его собственной жизни две эти стадии – (христианские) учительство и ученичество – вынужденно слились в одну. Поскольку он стал священником «от трибунала и магистратуры», то ему пришлось осваивать библейские и ритуальные тексты вместе и одновременно с обучением других им же и на их основе (I, I, 3-4). Ученичество и учительство соединяются вместе во время написания Амвросием трактата. Автор учит себя, работая над текстом, и учит других – своим словом и делом.

В учении и обучении у него есть, помимо Бога-Наставника и Учителя-Иисуса, еще помощница в лице природы, которая, если ее истинно понимать и прочитывать, также утверждает вещи, сообразные с божественной истиной. «Разве не сама природа является наставницей (учительницей) скромности? (*Nonne igitur ipsa natura est magistra verecundiae?*)», – спрашивает Амвросий, и далее разъясняет, что сама скромность людей (умеренность, самообладание, *modestia*) происходит из дарованного им уже самой природой способа познания (*modus scientiae*) и, соответственно, дара отличия приличествующего от неприличного. На единство познания и скромности указывает, по его мнению, этимологическая близость слов и выражений, обозначающих подобные качества. Скромность как способ познания сочла нужным упорядочить мир, «сокрыв под покровом то, что нашла в нашем теле сокровенным», дабы его вид не оскорблял

---

<sup>1</sup> Григорий Нисский. Письмо Либанию // Григорий Нисский, св. Аскетические сочинения и письма / Пер и сост. Т.Л. Александрова под общей научной редакцией А.Г. Дунаева. М., 2007. С.273-274.

<sup>2</sup> Григорий Нисский. Письмо Либанию софисту // Григорий Нисский, св. Аскетические сочинения и письма ... 2007. С.276.

и не вызывал недовольства и отвращения (I, XVIII, 78, 77).<sup>1</sup> Разные наставники образуют вокруг человека круг «учителей», подобный кругу учителей вокруг ребенка, обучаемого дома в условиях древнеримской городской или сельской усадьбы. Среди них такие персонажи как Давид, выступающий «учителем добродетели (*magister moralis*)» (I, XXI, 96). Учителями (*magistres*) благонравия следовало искать для молодежи стариков, с которыми и организовывать их общение. «Старики своим обучением и руководством в жизни украшают нравы юношей (*adulescentium*) и окрашивают их как бы в пурпур честности» (I, XLIII, 221). «Нет ничего лучшего, - добавляет Амвросий, - как и учителями жизни, и [ее] свидетелями иметь одних и тех же лиц (*Nihil enim pulchrius quam eosdem et magistros vitae et testes habere*)» (I, 43, 221). Такие отношения, по мнению Амвросия, создают отношения учительства-ученичества наподобие менторства, длящиеся годами и десятилетиями. Особенно существенны такие отношения в церкви. Автор рассматриваемого сочинения приводит в пример взаимоотношения епископа Сикста (*Xystus*, 115/116-125) и диакона Лаврентия. Сикст как христианин был осужден на казнь, а Лаврентий, встретив его на пути к лобному месту, упрекает Сикста в том, что он отвергает принесение в жертву вместе с собой и воспитанника, обрекая его остаться в живых. Исходя из античного понимания отношений учителя с учеником, Лаврентий у Амвросия говорит следующее: «Ведь отвержение ученика убыточно и для учительства (*abjectio discipuli detrimentum est magisterii*). И разве знаменитые и славные мужи (*viri*) не побеждают, как бы своими, подвигами учеников (*discipuli*)?» (I, XLI, 214). На такие слова Лаврентия Сикст отвечает, рисуя разные стратегии учительско-ученического взаимо-

<sup>1</sup> По-видимому, Амвросий опирается здесь на определение умеренности (скромности, *modestia*), приведенное как даваемое стоиками в *De officiis* Цицерона: «Умеренность есть умение ставить все то, что делается или говорится, на соответствующее место (*modestia sit scientia rerum earum, quae agentur aut dicentur, loco suo collocandarum*)» (I, XL, 142).



действия и уговаривая оставаться еще немного в земном мире: «Тебе не пристало побеждать под (руководством) учителя, так как ты не нуждаешься в помощнике... Зачем тебе мое присутствие? (Только) слабые ученики предшествуют (своему) учителю, а сильные следуют за ним, чтобы побеждать без учителя, так как они не нуждаются уже в научении. Так оставил Елисея и Илию. Тебе, таким образом, я вверяю преемство нашей добродетели (*Non erat tuum sub magistro vincere, quasi adiutorem quaereres... Infirmi discipuli magistrum praecedant, fortes sequantur, ut vincant sine magistro, qui jam non indigent magisterio. Sic et Elias Elisaeum reliquit. Tibi ergo mando nostrae virtutis successionem*)» (I, XLI, 215).

Отношения учителя и ученика мыслятся и моделируются по индивидуальному интересубъектному типу взаимоотношений. Индивидуальное наставничество лежит у Амвросия в основе системы образов, моделирующей «советчика по жизни». Предоставление советов в концепции миланца напрямую связано с учительством: «Тот, кто дает другому совет, должен в себе самом представить образец добрых дел (именно): учительства, целомудренности, степенности, чтобы слово его было здравым и незазорным, совет – полезным, жизнь – честною, наставление – назидательным» (*Talis itaque debet esse qui consilium alteri det, ut se ipsum formam aliis praebeat ad exemplum bonorum operum, in doctrina, in integritate, in gravitate; ut sit ejus sermo salubris atque irreprehensibilis, consilium utile, vita honesta, sententia decora*; II, XVII, 86). Не «моя школа» определяет успех социализации, но «мой советчик» (II, XII, 60-63). Поэтому пороки учительствующего являются в данном образовательном контексте доминанты индивидуального обучения гораздо большей проблемой, нежели в условиях доминирования школьного, институционализированно-группового образования. Низкий статус учителя в античной школе, свидетельства чему мы встречаем не в одном античном тексте, и высокий статус индивидуального наставни-

ка, отраженный в сочинении Амвросия, могут быть как раз связаны с данным обстоятельством: разным отношением к групповому и индивидуальному обучению, поскольку необходимость высоких моральных качеств учителя в античной школе не была столь очевидна и публичный характер учительство приобретало лишь на высших своих ступенях, когда речи наставника в гимнасии могли приобретать широкое распространение и большую общественную значимость.<sup>1</sup> Амвросий моделиру-

<sup>1</sup> Такой гимнасий становился центром притяжения даже в том случае, если он находился не в городских пределах, а в пригородной вилле. Известно, что владельцы сельских гимнасиев стремились их содержать в порядке и украшать с тем, чтобы они напоминали римские, то есть чтобы создавать т.н. эффект «малого Рима» в пределах поместья. См. о подобной деятельности в кн.: Hales, Shelley. *The Roman House and Social Identity*. Cambridge: CUP, 2003. Между куманским и неаполитанским поместьями Цицерона в нескольких поместьях его друзей происходит диалог обучения академиков, сохранившийся лишь во фрагментах различных редакций (вторая редакция повествует о том, что он состоялся как раз в Кумах, но не у Цицерона, а в поместье Варрона, в то время как часть диалога первой редакция описана происходившей в куманском поместье Катутла). Известно из переписки с Аттиком, что Цицерон содержал сельский гимнасий. Можно предполагать, что и его друзья также стремились к тому же, и их ученые разговоры конструируются Цицероном как бы в интерьерах гимнасия – места для ученых занятий. Гимнасии особенно выдающихся лиц или места, где проходили (реально либо придумано) важные обсуждения и речи, надолго запоминались в традиции интеллектуального обучения и дискурса. Спустя более 420 лет Августин для обозначения (все знают!) диалога Цицерона «Учение академиков» говорит о произносимом в «куманском гимнасии», а для обозначения «Гортензия» – о произносимом в «неаполитанском гимнасии» (in *Cumano gynasio atque adeo Neapolitano*, III, XVI, 35), не упоминая названий ни того, ни другого сочинения и употребляя термин «gymnasium» как обозначения места, где происходят учительные разговоры, *disputationis*, дидактические «упражнения» (в древнегреческом слово *gymnasion* обозначало и место для занятий, и реже – сами занятия, особенно спортивные; теперь, вероятно, оно в латинском словаре Августина обозначает снова и место, и сами занятия, но уже занятия умственного спорта, осуществляемые между собой профессионалами ради более молодых учеников). Правда, на протяжении своей жизни Августин все более и более критично относился к Цицерону (см. *Confessiones* III, IV, 7). О вековых спорах относительно места сочинения «Гортензия» см.: Voss B.R. *Tusculanum oder Neapolitanum? Der Ort des Gespraechs in Ciceros "Hortensius"* // *Hermes*, 94, 1966. S.505-506.

ет фигуру апостола Павла как образец наставничества: Павел поучал дев в 1 Кор 7:25 и священников в Тит 2:7 (II, XVII, 87). Ученик предстоит наставнику как верный служитель. Именно таким *minister* был Иисус Навин по отношению к Моисею (II, XX, 98).<sup>1</sup>

Отношения старших и младших, «преуспевающих в совете» и «преуспевающих в служении» есть, по Амвросию, наиболее естественная социальная среда вне семьи. Именно так обрисовывает эти отношения Амвросий в нескольких главах второй книги своего сочинения. Следуя учительному, наставительному, дидактическому пафосу христианства, миланский епископ кардинально трансформирует идеи уже другого сочинения Цицерона – «О старости (*De senectute*)», хотя и сохраняет внешнюю преемственность с ним. У Цицерона мы читаем следующее: «Тому, как мудрые старики наслаждаются общением с молодыми людьми, наделенными хорошими природными качествами, и более легкой становится старость тех, кого юношество почитает и любит, так молодые люди ценят наставления стариков, ведущие их к упражнениям в доблести, и я хорошо понимаю, что я не менее приятен вам, чем вы мне... все же старику подобают спокойные и сдержанные слова; изящная и плавная речь красноречивого старика уже сама по себе находит слушателей. Если же ты сам не в силах произнести ее, то все же можешь давать наставления Сципиону и Лелию. И право, что может быть приятнее старости, окруженной вниманием юношества? Неужели мы не признаем за старостью даже и таких сил, чтобы она могла обучать молодых людей, их воспитывать и наставлять к выполнению всяческих задач, связанных с долгом? Что может быть более славно, чем именно такая деятельность? Лично мне Гней и Публий Сципионы и два твоих [сын Марк,] деда, Луций Эмилий и Публий Африканский, казались баловнями судьбы,

---

<sup>1</sup> Об образе Иисуса Навина как ученика Моисея см.: Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008.

так как их всюду сопровождали знатные юноши, и всех наставников в высоких науках надо считать счастливыми, даже если они состарились и ослабели (*comitatu nobilium iuvenum fortunati videbantur nec ulli bonarum artium magistri non beati putandi, quamvis consenuerint vires atque defecerint*)» (VIII, 26; IX, 28-29). Цицерон пишет, исходя из интересов *bonarum artium magistri*, фокусируя внимание на старом возрасте, его преимуществах и рамках, на том, что их ученики – это их «слушатели».<sup>1</sup> Для Амвросия важно взаимодействие старших наставников и младших учеников (он берет значение слова «ученик», близкое слову «служитель»). Амвросий подчеркивает: «похвальна (*pulchra*) тесная связь старших с младшими (*pulchra itaque copula seniorum atque adolescentium*)» (II, XX, 100). Оба возраста активны и нужны друг другу. Старшие свидетельствуют и учат, являясь

<sup>1</sup> Цицерон, например, часто вместо «*discipulus*», «ученик», использует слово «*auditor*», «слушатель». Ученик, согласно принятому в республиканском Риме мнению, это, прежде всего, тот, кто регулярно ходит слушать наставления и лекции учителя. В сохранившихся фрагментах трактата «Учение академиков» примерно в 10 раз чаще для соответствующего контекста применен термин *auditor* и однокоренные с ним слова вместо *discipulus* и однокоренных с ним. См.: Марк Туллий Цицерон. Учение академиков. М., 2004. С.81, 88-89, 97, 133, 140-141, 192-193, и др. В IV в. Аврелий Августин в диалоге «Против академиков» в 3 раза чаще применяет *discipulus* вместо *auditor*. Если мы вспомним, что первый термин происходит от глагола *disco, discere* «учусь, изучаю, узнаю, знакомлюсь, познаю», а второй от *audio, audire* «слышу, слушаю, выслушиваю», то мы явно увидим эволюцию обозначения основного вида занятий ученика, связанную, вероятно, с ослаблением риторического идеала античной образованности, с увеличением важности письменных упражнений в структуре занятий. Другая часть значений слова *auditor*, заключавшаяся во второй группе смыслов, присущей глаголу *audio, audire* «слушаюсь, повинуюсь, соглашаюсь, одобряю», уходит в христианском Риме к любезному Амвросию слову *minister* «слуга, служитель, помощник, соратник, священник», образованному от *ministro, ministrare* «служить, подавать, доставлять, совершать, исполнять». Служитель также ученик, поскольку он – «последователь» учителя. Эта смысловая связь опиралась, вероятно, на корпус значений греческого понятия «ученик» как *mathetes* (см. о данном термине: Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008).

одновременно и собственно эталоном, и наставниками в нем. Они учат, а ученики восхищаются их и радуют. «Старцы»-учителя повествуют, а ученики служат им наградой, отрадой и утешением. Отношения наполнены взаимным служением. «Одни служат свидетельством, другие – утешением, одни – научением, другие – улаживанием (*alii testimonio, alii solatio sunt: alii magisterio, alii delectatione*)» (II, XX, 100). Для воспитанного в античной культуре, но христианина Амвросия уже сами возрастные различия «обрекают» разные поколения (возрастные классы) на взаимное ученичество и учительство. Амвросий приводит из Библии массу примеров такого типа отношений: Илия и Елисей, Варнава и Марк, Павел и Сила, Павел и Тимофей, Павел и Тит, Петр и Иоанн. Старшие преуспевают в совете (*consilium*), младшие в служении (*ministerium*), которое и есть корень, суть, основа и центр ученичества, каковое, исходя из раннехристианской парадигмы, и есть «следование за учителем». «Учитель» и его «последователь» образуют внутри христианской педагогической парадигмы жестко связанную синонимическую пару. Преодоление «нехорошего возраста» и приобретение молодым учеником «обычаев/качеств благочестивой старости/зрелости и седой предусмотрительности/благоразумия» является в такой системе наивысшим результатом воспитания и обучения (II, XX, 101ff).<sup>1</sup> От похвалы преклонному возрасту эпохи поздней республики перешли в конце Империи к похвале взаимодействию старости и юности, к похвале «заражению» молодости «старчеством» в процессе истинного ученичества. Старость способна строить себя самостоятельно, исходя из приобретенной мудрости. Молодости такое «самостроительство» еще не под силу, поэтому она нуждается в наставниках. По сути, внешний закон, наказывающий за проступки, есть инструмент для безрассудной (=беззаконной) юности, поскольку

---

<sup>1</sup> О юноше Иоанне, четвертом апостоле, говорится, что «*erat enim in eo senectus venerabilis morum et cana prudential*» (II, XX, 101).

праведный мудрец имеет закон в самом себе, *justus legem habet mentis suae* (III, V, 31). Цицерон, наставлявший сына Марка, обучавшегося во время сочинения «Об обязанностях» в Афинах, относится к нему как к гораздо более самостоятельному существу, несмотря на его молодость (21 год), чем Амвросий к обычному юноше того же возраста двадцати с лишним лет, происходящему не из апостольской череды. Христианское ученичество делает больший упор на роль личности наставника, на передачу благочестия этой личности ученику, чем республиканская римская культура. Считалось, что христианский наставник сообщает не просто науку, приводит к мудрости и воспитывает добродетель. Он сообщал о *Dei Filium* (Сыне Божьем), стремился подвести ученика к *Dei Sapientia* (Божественной Мудрости) и *Dei Virtus* (Божественной Добродетели). Эти три силы, пишет младший современник Амвросия и оглашенный миланской церкви Августин Аврелий, направляют корабль ученика по верному курсу среди «полезных наук (*boni studii*)», сулят ему безопасную гавань любомудрия (*philosophia*).<sup>1</sup> По всей видимости, именно через повышение статуса учителя, опирающееся на влияние восточных и ветхозаветных традиций, античное ученичество было трансформировано такими отцами церкви как Амвросий и затем Августин в ученичество, соответствующее зарождающейся средневековой цивилизации. Трансформация ученичества в Северной Италии произошла, по-видимому, не-

<sup>1</sup> Без их божественной помощи (*divina auxilia*) даже «умный и хорошо образованный» (*vir acutus et bene eruditus*) моряк не удержит правильный курс. Соотношение указанных трех понятий между собой, хорошо известное Амвросию и опирающееся на 1 Кор 1:23-24 («Мы же возвещаем... Христа[,] Бога силу и Бога мудрость»), отчетливо сформулировано в 386 году Августином, катехуменом Амвросия, удалившимся на время из Милана в его пригород, в трактате *Contra Academicos*, II, 1, 1. Для августиновой интерпретации был особенно важен именно латинский перевод Первого послания Павла к Коринфянам, на который опирались Амвросий и Августин. Он давал в первом случае вместо *dynamis* – *virtus*, хотя и сохранял во второй паре понятий большую, чем в первой, близость между греческим и латинским вариантами: *sophia* – *sapientia*.

сколько раньше, чем трансформация в тех же регионах школы, которая еще примерно полтора – два с половиной столетия после Амвросия оставалась скорее языческой, нежели христианской, все еще более античной, чем средневековой.<sup>1</sup> Соседство нового ученичества с прежней школой определило своеобразие данного периода в истории Южной Европы.

---

<sup>1</sup> См.: Riché P. Éducation et culture dans l'Occident barbare Ve – VIIIe siècles. P., 1962; Idem. Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du XIe siècle. P., 1979. 3e éd. P., 1999.

## **ЧАСТЬ ШЕСТАЯ**

### **СРЕДНИЕ ВЕКА И НОВОЕ ВРЕМЯ: ОБУЧЕНИЕ МАСТЕРОВ И КНИГОЧЕЕВ**

#### **ГЛАВА ПЕРВАЯ**

#### **СРЕДНЕВЕКОВОЕ И НОВОЕВРОПЕЙСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В современной науке были серьезные исследования медиевистов, поднимающие тему ученичества в раннехристианской традиции в широком историко-культурном и теологическом плане<sup>1</sup>. Но исследователи Ренессанса любят ссылаться на слова Леона-Баттиста Альберти о том, что его поколение безо всяких наставников творит науки и искусства неслыханные. Возникает вопрос: надо ли противопоставлять средневековое и ренессансное представление о художественном и научном образовании? Может быть, вернее было бы их сопоставить, проследить невидимые нити преемственности двух эпох в понимании ученичества?

Культура Возрождения, рождавшая многочисленные академии, сменяющие цеховой метод обучения, сохранила полное уважение к самой идее наследования профессиональных навыков. Важность следования примеру учителя не отрицается и в Позднем Возрождении. Вазари пишет об «учениках редкостных мастеров, соблюдающих их заветы», приводя их верность учителю как достойный внимания и надежный путь достижения вершин творчества. И даже в том случае, если они не опередят и не победят учителя, то они могут сравняться с ним и стать ему подобными во всем. Этот идеал полной идентичности с учителем дополнительно подчеркивается акцентом на добродетели верно-

---

<sup>1</sup> Библиографию см.: Безрогов В.Г. Учитель и его ученики в текстах Нового завета. М., 2002, генезису такого понимания учительства посвящена книга: Безрогов В.Г. Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М., 2003.



го ученичества, позволяющем «сравняться в мастерстве» (*virtù*) с учителем. Почти средневековая интонация звучит в этих словах о «усердном стремлении подражать» и «прилежности в изучении», почти традиционная дань уважения к старшему мастеру, указавшему ученику «правильный способ работы»<sup>1</sup>. Подражание (*imitazione*) практически совпадает в этом случае с изучением (*studio*). Характерно, что Гаэтано Миланези сопровождает эти слова Вазари примечанием, в котором разграничивает сугубо технические навыки, которые можно усвоить и, соответственно, передать, и одаренность (*genio*) как ту способность, которая не передается<sup>2</sup>. Но в оригинале повторение метода вовсе не рассматривалось Вазари как причина упадка. У автора XVI века нет слишком жесткого противопоставления изучения метода учителя и личного открытия. Ведь имитация «хорошего метода» (*buona maniera*) Джотто предполагает не подделку под его манеру, а воспроизведение нового типа отношения к натуре.



*Арнольфо ди Камбио.  
Мадонна (деталь)  
1296-1302/ Мрамор.  
Музей дель опера  
дель Дуомо, Флоренция*

<sup>1</sup> Но и здесь есть почти неприметный новый оттенок: полученный по наследству от учителя способ работы, это уже не ченниниевский “хороший прием” (*buono modo*), но “истинный метод работы (*il vero modo dell’operare*). Учитель показывает путь к истине, по которому каждый движется сам, а потому не имитация манеры, а бесконечное совершенство в подражании природе является целью. И ученики, “сореvнуясь с учителями, легко их перегоняют, поскольку всегда не так уж трудно достичь того, что однажды было найдено другими.” См.: Жизнеописания Пезелло и Франческо Пезелли, флорентинских живописцев // Vasari G. *Vite dei più eccellenti pittori, scultori ed architetti*. A cura di G. Milanesi. (1906). Firenze, 1985. Vol. I–X. Vol. III. P. 35–36; Вазари Д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих: В 5 тт. / Пер. А.И. Венедиктова и А.Г. Габричевского; под ред. А.Г. Габричевского. М., 1993. Т. 2. С. 69 (перевод уточнен).

<sup>2</sup> Жизнеописания Пезелло и Франческо Пезелли, флорентинских живописцев Vasari G. // *Le opere...* Vol. 3. P. 35. Nota 1.

Академическая школа приходит на смену цеховой организации в европейской культуре. Поэтому открытие и передача «хорошего метода», то есть метода миметического изображения стала главной задачей этой школы. Разумеется, школа существовала и в средневековом искусстве. Ученик иконописца в совершенстве владел всеми необходимыми подсобными операциями, он золотил, левкасил, растирал краски, постепенно осваивал все сложные этапы подготовки иконы. Он всегда учился, наблюдая работу мастера и подмастерьев и по мере своего продвижения в профессии участвуя в ней все более активно, но система обучения изобразительному искусству предварительная была неизвестна (если не считать умения твердой рукой проводить контуры). Средневековые трактаты представляют собой суммы технологических приемов. Трактаты по искусству, создаваемые в преддверии развития от боттег к академиям, - это уже теория и практика изображения реальности, нормы изображения и представления о творчестве, которые правильно было бы назвать поэтикой нового творчества.

Иконописное мастерство подразумевало совершенное владение всей суммой накопленных приемов, личные нововведения в ней были минимальны. Ученик академической школы должен освоить все, чем владели мастера до него, и двигаться вперед. Лучший ученик иконописца – это тот, кто в совершенстве освоит приемы своего мастера, лучший ученик академической школы — тот, кто превзойдет своих учителей в умении передавать реальность, кто проявит не только умение, но и «разумение», окажется способным к самостоятельному решению.

Своеобразной промежуточной ступенью можно рассматривать обучение в Оружейной палате в России XVI – XVIII вв. Ученик в ней был уже не подмастерьем, которому поручали простые технологические операции, не требующие большой квалификации, не вспомогательной силой в общем процессе, а самостоятельным художником, которому должна была быть

передана вся сумма знания, доступная его наставнику. За ведущими мастерами закрепляются ученики, создаются даже небольшие группы, числом до 10 человек из начинающих художников, которые не столько заняты на подсобной работе, сколько проходят обучение мастерству изображения в широком смысле слова. Сначала ученик учился писать «травы» и фоны, потом переходил к написанию фигур по рисунку мастера, а позже начинал «знаменить» самостоятельно.

Необходимо исследовать особую роль Оружейной палаты как художественно-образовательного центра допетровского времени. Ее иногда называют «Академией XVII века» и это совершенно справедливо, разумеется, с учетом тех условий времени, которые накладывают свой отпечаток на представления о художественном образовании и его практику в этот исторический период развития русского искусства. Оружейная палата возникла в XVI веке для хранения оружия царского двора, но постепенно она становится крупнейшей оружейной мастерской, со временем приобретая еще ряд функций. Уже в следующем веке помимо оружейников туда входят чеканщики, ювелиры, плотники, мастера украшения книг, «иконники» и другие художники. Поскольку для нужд двора постоянно требовался приток новых художественных сил, он удовлетворялся не только за счет привлечения мастеров местных школ, но и совершенствования широкой системы обучения подмастерьев. В этой специфической системе профессионального обучения осуществлялся постепенный переход от работы по прорисям, то есть от простого и механического переноса силуэта изображения, который в дальнейшем раскрашивался, к копированию гравюр европейской школы. В этом последнем случае изображение уже могло соотноситься с реальностью, с «живством», как говорили в то время. Иконы дополняются элементами, подмеченными на копируемых гравюрах, сама школа копирования становилась важным элементом обучения мастерству изобра-

жения (характерно, что и в более позднее время эта практика работы с оригиналами сохранялась). По мере замены прорисей контурным рисунком фигуры менялась вся художественная система, ломалась прежняя средневековая система профессиональной подготовки. Ученик иконописца становился учеником живописца, осваивавшим постепенно линейную перспективу и анатомию.

История допетровской художественной школы ждет своего изучения. В петровское время (помимо широко практиковавшегося пенсионерства) было сделано несколько попыток сформировать национальную художественную школу, которые должны быть внимательно проанализированы, поскольку только их исследование может полнее обрисовать ситуацию, в которой возникала Академия художеств. В 1720 года Оружейная канцелярия, переведенная к тому моменту в Петербург, была расформирована. Типография была подчинена Синоду и значительно расширена по распоряжению Петра. Сохранились документы, содержащие предложение М. Аврамова создать при типографии различные художественные отделы: слесарного, токарного, столярного искусств и других, а также рисовальную академию, «академию рисовального учения», но в этот момент академия не была организована. Через несколько лет обсуждался проект о создании Академии наук, тогда А. К. Нартовым была впервые сформулирована идея создания Академии художеств, которая была бы не ведомственным и подчиненным целям типографии учреждением, а вполне самостоятельной организацией. В своем письме Петру он пишет «о сочинении таковой... академии разных художеств, которой здесь, в России еще не обретається, без которой художники подлинного в своих художествах основания иметь не могут, и художества не токмо чтоб для пользы государственной вновь прибавлятися, но и старыя погасать могут. Напротив же того, установлением таковой академии и ее благим тцанием... имеют многия, разные

и светопохвальныя художества размножатися и приитти в свое надлежащее достоинство. И оная академия может сочинитися обще теми достойными в своих званиях мастерами, которые во оной определены быть имеют. И оные мастера каждый о своем художестве, в общую пользу предложат свои мнения и подлинныя к тому принадлежащая основания. И о установлении такой академии все мастера купно, с ревностным своим желанием просят. А без такового от мастеров предложения их мнений и установить оную трудно, понеже оная повинна в себе иметь многия разныя художества...»<sup>1</sup>. Правда, еще совершенно в средневековом духе трактовались «художества», к которым причислялись не только архитекторы, живописцы, граверы, но и мастера литейного, токарного и столярного дела.

Мы видим все еще совершенно средневековый характер отношения к искусству, когда оно просто оказывается одним из многих других «художеств». Мы опаздывали на два-три века с выяснением статуса искусства, и мы стремительно нагоняли упущенное. Если не учитывать это спрессованное во времени наложение средневековых и но-

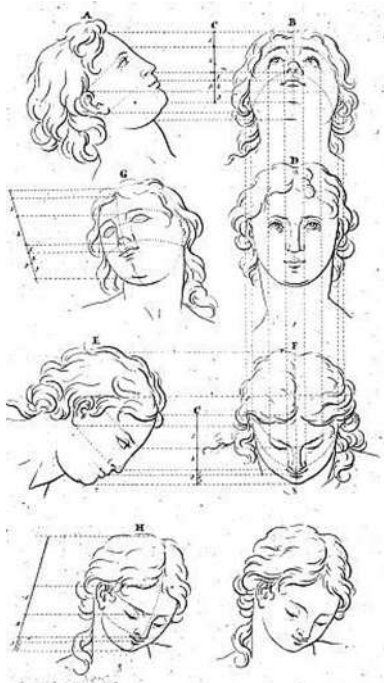


Рисунок из книги  
«Основательные правила или  
краткое руководство к  
рисовальному художеству»  
Управителя Нюрнбергской  
Академии живописного художе-  
ства Иоанна Даниила Прейслера,  
1734 год.

<sup>1</sup> Материалы к истории Академии наук. Т. 1. Спб., 1885. С. 76—77.

воевропейских особенностей, русская художественная школа оказывается непонятной в своих истоках. Другой национальной особенностью было то, что Академия не формировалась по инициативе самих художников, это не были художественная школа в европейском смысле слова, но сразу же — государственное учреждение. В ней профессиональная подготовка сочеталась с функциями аттестации и ролью их как важных инструментов регулирования распределения государственных заказов, а потом званий и наград. Едва ли не основная часть в материалах, опубликованных в последующие годы, касалась официального характера академии, прошения (как ранее и челобитные) к руководству были особой частью архива. Собственно художественное образование и его проблемы отражены в этих материалах, но всегда вперемежку с учрежденческой проблематикой. Это была особенность, берущая свое начало еще от опыта работы Оружейной палаты. Мастерская всегда объединялась с приказом. Государственное регулирование определяло судьбу художественной педагогики.

Второй особенностью ранних стадий становления художественного обучения в России было широкое использование образцов, по которым учили срисовывать и в буквальном смысле ставили руку. Характерно обращение к популярной книге И.Д.Прейслера (1666-1737) в художественном департаменте Академии наук, продолжившееся и в Академии художеств.<sup>1</sup> Прейслерова книга объективно противостояла

---

<sup>1</sup> Grundlichverfasste Regeln oder kurtze Anleitung zu der Zeichen Kunst. Erster Theil. Herausgegeben von Iohann Daniel Preisler. Der Nurnbergischen Kunst. Mahler-Akademie Direktor. Основательные правила или краткое руководство к рисовальному художеству Управителя Нюрнбергской Академии живописного художества Иоанна Даниила Прейслера, 1734 год. Пособие неоднократно переиздавалось. См., например: Прейслер И. Д. Основательные правила или краткое руководство к рисовальному художеству. СПб., 1810. См. также о семье: Sonja Weih-Krüger. "Preissler (i)." Grove Art Online. Oxford Art Online. 10 May. 2012 <<http://www.oxfordartonline.com/subscriber/article/grove/art/T069476>>.

более высокому уровню копирования — рисованию с антиков, которые могли подготовить начинающего художника к изображению натуры. Характерно, что в ней не было никакой теории, это простое практическое руководство, очень сильно напоминающее нынешние альбомы и буклеты, построенные по принципу «сделай сам». В свое время мне встречались такие же практические руководства по обучению детей, которые приучают ребенка к простому переносу элементарных технологических приемов. Все мы, разумеется, знаем этот принцип: «Ручка, ножка, огуречик — получился человечик». Дитя радуется своему умению изобразить домики из нескольких линий и елочки из треугольников. С нами в раннем детстве занимались так, но потом возникает серьезный вопрос, как развить природную способность к изображению, на каком этапе необходимо отказаться от копирования образцов и готовых приемов, когда ребенок должен работать, полагаясь только на собственное воображение, когда имеет смысл переходить к рисованию с натуры? В свое время разрабатывалась программа для средней художественной школы, шла бурная полемика вокруг программы, предлагаемой Академией художеств и программой Б. Неменского, как между «имитативным» и «интерпретативным». Но имитативное должно иметь в своей основе некоторый запас формул, а интерпретативное должно основываться на опыте имитативного умения. Этот вопрос достаточно сложен. И здесь мы обратились к нему только для прояснения логики развития русской художественной школы, в которой этап активного использования Прейслеровой книги был неизбежен.

Знаменитый наставник художников в Академии Павел Чистяков (1832-1919) строил всю свою систему обучения на обрубании формы, но форма виделась ему уже трехмерной, стереометрической, преислерова же система строилась на совершенно плоскостной трактовке линий, это было наложение не стереометрических, а геометрических фигур на реальное многообразие форм. Собственно





*Рисунок из книги Основательные правила или краткое руководство к рисовальному художеству Управителя Нюрнбергской Академии живописного художества Иоанна Даниила Прейслера, 1734 год.*

говоря, такие приемы называются не ключами, а отмычками, равно как отмычками могут считаться и многочисленные новейшие пособия, они не учат рисовать, а приучают срисовывать с уже готовых форм и переносить эти навыки на самостоятельную работу. По Прейслеру глаз рисуется, точнее, обозначается кругом в овале, голова рисуется как «хороший овальный круг». Это рецидив средневековой системы изображения по привычному шаблону, у такого обучения не было других целей, кроме установления твердой руки, «хорошей манеры», согласно тречентистскому мастеру Ченнино Ченнини. «Наибольшая красота, — пишет Прейслер о рисунке, — состоит без всякого сомнения в хорошем и чистом обрисовании», иными словами, важно изображение не живой реальной трехмерной формы, а ее условного плоскостного силуэта, в

виртуозной выделанности которого и заключены высшие достоинства рисунка. Поэтому тон — это средство передачи реальной объемной формы — у Прейслера стоит на последнем месте, и хотя он утверждает, что «тень и свет суть яко живот всего рисования», тем не менее, видит в них только способ сделать контурное изображение «сходнее с самою вещию»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Цит. по: Молева Н., Белютин Э. Педагогическая система Академии художеств XVIII века». М., 1956. С. 37.



Методики менялись и совершенствовались. Мы должны внимательно проследить, как технически это ученичество осуществлялось в методике копирования, в работе по образцам, которые вовсе не срисовывали бездумно, но на примере которых ученики учились видеть за ними модель, которую воссоздавал образец, вполне самостоятельно применяли светотеневую моделировку, усиливая натурность образца. Это методика, при которой ученик исправлял образец незнакомого ему учителя, кажется мне очень интересной. К сожалению, в современной практике копирование изгоняется, между тем мы знаем, что возможно копирование, которое подводит к работе с натуры, помогает натуру увидеть по-своему. Вообще, в широком смысле этого слова мы не можем увидеть ничего своими глазами прежде, чем не посмотрим на это чужими глазами, глазами своего учителя. Это прекрасно понимали и авторы XVIII века, связанные с Академией художеств. Смысл подражания «древности и новых времен славным художникам» также заключается в «сравнении их с натурою; то есть как кто совершенства природы и в чем превосходнее изобразил...»<sup>1</sup>. При известной натяжке в этих словах можно услышать ренессансное противопоставление «изучения» «обычаю». Практика работы с образцами в системе академического преподавания 1770-1790-х годов в ряде случаев подразумевала исправление копируемой работы в духе ее большей верности натуры. Учащиеся дополняли образец своими наблюдениями и постоянно соотносили его с воображаемой реальной моделью. Таким образом, сравнение копируемых произведений с «натурою» было не только теоретическим принципом, но и практикой обучения рисованию.

Русская теоретическая мысль XVIII века во многом становится понятной только на фоне общеевропейской проблематики.

---

<sup>1</sup> Урванов И.Ф. Краткое руководство к познанию рисования и живописи исторического рода, основанное на умозрении и опытах. Сочинено для учащихся художником И.У. СПб., 1793. С. 10.

Многое было ей недоступно в силу специфики развития нашей культуры, не пережившей Ренессанса и осваивающей Просвещение по чужим источникам. То, что должно было сформироваться в силу внутренней логики развития, заимствовалось, но представления об индивидуальности и «всеобщем мастерстве» постепенно входили в оборот русской эстетической мысли, пытавшейся сформулировать свое отношение к художественному наследию: «Изучению правил следует подражание авторов, в красноречии славных, которое учащимся едва не больше нужно, нежели самые лучшие правила. Всяк знает, что и в художествах того миновать нельзя наприклад: кто учится живописству, тот старается всегда иметь у себя лучшие рисунки и картины славных мастеров и, к ним применяясь, достигнуть совершенства в том художестве. Красноречие, коль много превышает прочие искусства, толь больше требует и подражания знатных авторов»<sup>1</sup>. При этом Ломоносов строго разделяет творческое освоение образца и прямое заимствование: «Однако ж при подражании одном оставаться не должно», — писал он. И в одном из своих писем он поднимает тему личной одаренности весьма своеобразным образом. «Музы не такие девки, которых всегда изнасиловать можно, — писал он Шувалову. — Оне кого хотят, того и полюбят»<sup>2</sup>. Рассуждение о музах как о девках, которых нельзя «изнасиловать» — это уже наш национальный и весьма колоритный вариант учения о гении. Перевод на русский язык европейской полемики о школе, мастерстве и таланте, *ingenium*. В нашей стране интерес к академическому искусству практически долгое время был ограничен интересом к отечественной Академии художеств. Фундаментальная библиотека научно-исследовательского института Академии художеств в

---

<sup>1</sup> Ломоносов М. В. Избранные философские произведения. М., 1950. С. 452.

<sup>2</sup> Билярский Н. Материалы для биографии Ломоносова. Т. II. Спб. 1865. С. 205.

Санкт-Петербурге выпускает специальные библиографические справочники по публикациям о Российской Академии художеств. Сейчас они насчитывают около пяти тысяч публикаций, но среди них нет ни одной о европейских Академиях художеств. Теория зрения стала основой эстетики Леонардо, а теоретические дебаты — важной частью основанной им Академии. Об этой Академии сведения скудны, известно, что организована она была в Милане в 1490, скорее всего это была неофициальная группа художников, созданная для дискуссий по проблемам теоретическим, а не подобие учебного заведения. Вероятно, вопросы, обсуждаемые в Академии Леонардо, повторены в его «Трактате о живописи», который Леонардо подготовил от 1489 до 1518. Мы не будем подробно останавливаться на хорошо известных взглядах Леонардо да Винчи. Отметим только, что среди множества проблем, которые содержатся в его рукописях и которые занимали серьезное место на теоретических диспутах в его Академии, мы встречаем проблему статуса живописи как свободного искусства, проблему традиционную для всех ранних Академий художеств. Он резко выступает против «глупцов», исключаяющих живопись из числа свободных искусств. Особую роль в истории этой Академии сыграла традиция рага-гопе, споров о сравнительных достоинствах искусств, которою Леонардо ввел в свои тексты. Вероятно, эти споры занимали важное место и в теоретической деятельности самой Академии Леонардо. Леонардо подчеркивает роль художественной теории и рекомендует начинающим живописцам сначала приобрести знания и лишь потом приступать к изображению. Совершенно особую роль у Леонардо имела теория перспективы, в ее развитии наиболее ярко проявилась интеллектуализация художественного процесса.

Во Флоренции на рубеже XV и XVI веков Лоренцо Медичи назначает скульптора Бертольдо ди Джованни в качестве руководителя школы и создает Академию «для обучения живопи-

си и скульптуре». Мы не можем точно описать характер этой академии, и о ней продолжают споры специалистов. Согласно Вазари, написавшего о ней через 70 лет, это была школа или академия для юных живописцев и скульпторов («come una scuola ed accademia ai giovani pittori e scultori»). Настораживает то, что Вазари во 2-м издании «Жизнеописаний» (1568) напишет о прекрасных талантах (*belli ingegni*), происходящих из благородных сословий, которые обучались в академии. Последнее можно смело назвать политическим преувеличением, кстати, никакой ссылки на благородство учеников в 1-м издании книги нет. Вазари ставил явную цель поднять престиж собственной Академии рисунка, куда принимались и дворяне. Это была попытка сблизить нобилитет и «искусства рисунка». Историческое своеобразие академической теории творчества вообще на всем первом этапе прямо было связано с кардинальным переосмыслением соотношения «свободных» и «механических» искусств. Свободное искусство – это занятие, достойное благородного человека, а покровительство ему способно прославить имя мецената в веках. В многочисленных рассуждениях на эту тему появляется одна принципиально важная мысль. Это идея о том, что высокий профессионализм поднимает человека над его происхождением. Самоосуществление человека и развертывание тех способностей, которые в нем заложены, ставят его над всеми остальными и поднимают выше всяких социальных стратификаций. Высокое совершенство личности и ее выдающееся владение какой-либо профессией одно способно поднять человека на несколько социальных ступенек, возвысить до уровня общения с правителями мирскими и иерархами церкви.

Лоренцо Великолепный попросил Гирландайо присылать ему своих учеников, которых можно было бы выучить «во славу Флоренции». Среди этих учеников самым знаменитым был юный Микеланджело. Характерно, что никто не отдавал Микеланджело в подмастерья Бертольдо или для любой другой помо-

щи, он учился именно как студент академии, который не прислуживал своему учителю, но под его руководством изучал древнее и современное собрание произведений искусства, находящихся у Медичи. Итак, Микеланджело был одним из тех, кого выбрали для обучения во вновь созданной Академии из мастерской Гирландайо, таким образом, он стал одним из первых, получивших современный тип художественного образования.

Итак, можно сделать некоторые выводы. Единственным дошедшим до нас по свидетельствам современников учебным планом медичейской академии была учеба на антиквариате. Наиболее одаренным студентом был Микеланджело, на ранних работах которого заметно влияние Бертольдо. В частности, фрагментарная мраморная скульптура «Юноша», которая была не так давно открыта в Нью-Йорке, справедливо атрибутируется как работа начинающего Микеланджело. Она явно восходит к бронзовому «Аполлону» Бертольдо.

Эта Академия остается в истории как место учебы Микеланджело и как одна из первых попыток реформировать систему образования, основанную не на зависимости подмастерья от мастера, а на свободном изучении искусства под руководством наставника. Эта академическая модель образования была поддержана Лоренцо Медичи, который таким образом пытался вернуть славу искусству Флоренции. Реальная ситуация менялась медленно. Она лучше изучена и более подробно подтверждена документами, касающимися искусства Тосканы, особенно подробны дошедшие до нас сведения о положении художников во Флоренции, но сходные тенденции были и в Риме.

Следует остановиться на римской академии Баччо Бандинелли, привлекающей исследователей новыми формами обучения. Она располагалась в Бельведере в Ватикане, находясь под патронажем папы Клементя VII. В гравюре Агостино Деи Музи, созданной в 1531, изображено, как в Академии опытные и начинающие художники занимаются копированием обнаженных

мужских и женских статуэток. Существует и еще одно изображение Академии Баччо Бандинелли, где она показана более обширным помещением, интерьер которого включает не только различные статуэтки, но также и различные фрагменты человеческих скелетов (они могли быть использованы для демонстраций анатомии).

Среди частных академий, которые представляли собой просто группы лиц, собирающиеся по интересам, была одна, к которой принадлежал Тициан. Она упомянута в письме Леоне Аретино своему брату Пьетро Аретино. Это был частный клуб, организованный Аретино, куда входили Тициан, Сансовино и некоторые другие художники. Ренессансные академии были стихийными и свободными сообществами. Напротив, академии маньеристические отличались жесткими правилами. Среди них те, в которых впервые появляются письменно закрепленные уставы Академий. Такова Академия Роцци в Сиене (Rozzi, 1531), Флориди (Floridi, 1537) в Болонье, Умиди (Umidi, 1540) во Флоренции. Существовала и филологическая академия в Риме — Сдегнати (Sdegnati, 1541). Среди важнейших филологических академий следует отметить организованную в 1582 году Академию делла Круска (Accademia della Crusca), которая выпустила кодифицированный итальянский словарь в 1612.

Среди первых официальных Академий выделяется Академия рисунка, о создании которой художник, архитектор и историк искусства Джорджо Вазари объявил 24 мая 1562 во время освящения часовни Святого Луки в Сантиссима Аннунциата. Это произошло после консультации с представителями флорентийского искусства, в том числе Аньоло Бронзино, Микеланджело, Джованни Монторсоли и ряда придворных. Академия рисунка во Флоренции, основанная в 1563 году, учреждение, которое, по мнению современных исследователей, стоит у истоков всех современных Академий художеств. Академия служила образцом для художественных объединений и художественных

школ, возникших в Европе в XVII-го и XVIII-го столетий, отмечают авторы Оксфордской энциклопедии по искусству<sup>1</sup>. Одна из основных целей Академии рисунка, имевшей более полное название «Академия и братство рисунка» (*Accademia e Compagnia del Disegno*), состояла в том, чтобы создать официальное учреждение для обучения живописи, скульптуре и архитектуре. В этом смысле «Академия и братство рисунка» должна была напомнить Флорентийскую академию (*Accademia Fiorentina*), основанную 1542 также при патронаже Козимо I Медичи для развития изучения искусства и словесности. Козимо не просто основал новую Академию рисунка и поддерживал ее, но и старался усилить ее статус, отдав туда в обучение своего сына Джованни Медичи, который позже стал живописцем и архитектором<sup>2</sup>.

Серьезную роль в Академии рисунка играли дискуссии о превосходстве интеллектуального начала над простым ремеслом. Борджини рассуждает о проблемах искусства в 1563. Хотя Вазари признает необходимость практического обучения, он высоко ценил это отношение к искусству как к высокой науке. Теоретические положения, связанные с Академией рисунка, сохранились в рукописи Герардо Спины и в трактате Франческо Бокки «Превосходство статуи св. Георгия Донателло»<sup>3</sup>, который был посвящен самой Академии рисунка. Об этом последнем трактате необходимо сказать несколько слов. Как отмечает М. Бараш, современное понятие экспрессии постепенно появля-

---

<sup>1</sup> Humphrey Wine. «Academy.» *Grove Art Online*. Oxford Art Online. 10 May. 2012 <<http://www.oxfordartonline.com/subscriber/article/grove/art/T000302>>.

<sup>2</sup> Pevsner N. *Academies of Art Past and Present*. Cambridge, 1940/R New York, 1973.

<sup>3</sup> Bocchi F. *Eccellenza della statua del San Giorgio di Donatello*. Firenze, 1584. См.: Z. Ważbiński. «Bocchi, Francesco.» *Grove Art Online*. Oxford Art Online. 10 May. 2012 <<http://www.oxfordartonline.com/subscriber/article/grove/art/T009462>>.

ется в художественной литературе шестнадцатого столетия<sup>1</sup>. Трактат Франческо Бокки о св. Георгии Донателло, изданный в 1584 во Флоренции, но написанный уже в 1571, выделяется среди споров этого времени тем, что является, скорее всего, самым ранним трактатом в котором экспрессия обсуждается более или менее отчетливо, как особое понятие.

В реальном своем развитии академическая теория богаче привычных представлений об академизме с его культом копирования антиков. Так, Вазари пишет, что Мантенье копирование скульптур закрыло путь к нежности (*dolcezza*) и естественности живых предметов. Копирование остается только школой стиля и изучения форм, школой мастерства, но оно не способно заменить рисование с натуры. По сути дела, у этих двух великих школ разные цели и невозможно одно заменить другим. Они способны только дополнить друг друга, но не должны соперничать. Интересно, что в ранней академической теории появляется уже четкое осознание опасности предпочтения копирования скульптур копированию натуры. Все позднейшие упреки, адресуемые академической школе и связанные с искусственностью обучения только на мраморах и гипсах, уже учитывались Вазари.

В Академии рисунка теория развивалась не только Вазари, но и другими авторами. Обратимся, например, к Винченцо Данти. Он был тесно связан с Флорентийской Академией рисунка с момента ее основания в 1563. Он служил чиновником в Академии и создавал произведения для различных мероприятий, организуемых этим учреждением.

Данти стал членом литературной Флорентийской Академии в сентябре 1565. В апреле 1567 он датировал посвящение Ко-

---

<sup>1</sup> Barasch, Moshe. Character and Physiognomy: Bocchi on Donatello's St. George a Renaissance Text on Expression in Art/ Moshe Barasch. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 36, No. 3 (Jul. - Sep., 1975), pp. 413-430. Published by: University of Pennsylvania Press. Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2708654>.



зимо I своей «Первой книги о пропорциях», которая должна была стать теоретическим введением в неосуществленную работу из 15 книг. Весь замысел был сосредоточен на анатомии человека, что, по мнению исследователей, связывает этот проект с творчеством Микеланджело, перед которым Данти всю жизнь преклонялся. Данти вводит важное разграничение между копированием (*ritrarre*) и изображением (*imitare*) (Глава IX), на которое повлияло аристотелевское разграничение между историей и поэзией, изображающей должное (оно стало особенно влиятельно после перевода «Поэтики» Аристотеля в 1548 году). Он основывался на неоплатоническом представлении об изначальном несовершенстве эмпирических предметов, обращаясь за помощью к более высокому знанию, позволяющему изображать вещи без изъянов. Эта линия надолго закрепится в академической теории и связывает концепцию Данти с неоплатонической концепцией отбора. В своей теории совершенной пропорции Данти основывается на хорошем личном знании анатомии. Он утверждал, что выполнил 83 анатомических вскрытия в процессе подготовки к книге.

Данти замыслил гигантский проект, поистине включающий в себя энциклопедическое изложение всех тем художественной теории, который был обращен к практикующим художникам<sup>1</sup>. Он являлся важной частью теории Академии рисунка. Рассмотрим подробнее план всего издания, изложенный в конце первой книги. Книги II-VII из пятнадцати должны были быть посвящены мужской анатомии и сопровождаться рисунками; книга VIII касалась специфических форм, книга IX - о причинах, определяющих формы; книга X касалась бы положений и движений; книга XI — выражений эмоций в искусстве; книга

---

<sup>1</sup> Il primo libro del trattato delle perfette proporzioni di tutte le cose che imitare e ritrarre si possano con l'arte del disegno . Firenze, 1567. Пепечатана: Barocchi P. ed.: Trattati d'arte del cinquecento fra Manierismo e Controriforma (Bari, 1960), pp. 207–69.

XII и XIII должны были затрагивать проблемы сюжетной живописи (*istoria*), пейзажа, анималистического жанра; книги XIV и XV, наконец, были бы посвящены архитектуре, тем более, что Данти напрямую связывал архитектуру с пропорциями человеческого тела.

Академическая теория возникает, и это важно подчеркнуть, в момент формирования теории искусства рисунка — *arte del disegno*, а не изящного искусства. Наши же представления об академизме строятся на теориях, рожденных в пределах Парижской королевской академии с ее определением изящных искусств. В раннем академизме еще одно выражение «*arti imitatrici*», подражательные искусства, стало объединяющим названием для графики, живописи, скульптуры и архитектуры, предшествуя выражению «*belle arti*», изящные искусства, и это глубоко закономерно. Академическая теория в момент своего возникновения совпадает с теорией подражания, а многочисленные литературные источники и пособия, предназначенные для студентов Академии, развивают принцип достоверности этого подражания природе, то есть изображения. Пока еще мало исследована учебная литература европейских Академий, но ее объем и ее качество заслуживают внимательного анализа. Особую ценность представляет искусствознание Академии рисунка, ее теория, выступившая в форме исторического исследования художников прошлого. Самым значимым академическим предприятием стала история итальянского искусства, созданная Вазари как «Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих».

Этот труд основателя Академии был переведен на все европейские языки, ему авторы подражали в Нидерландах, Германии, Франции, Великобритании и России, создавая свои истории национального искусства. «Жизнеописания» Вазари стали не столько залом для дискуссий об отвлеченных материях, которыми часто становились более поздние академические собрания, а

рабочей мастерской с ее углубленным интересом к техническому совершенству. В этой воображаемой мастерской обсуждались проблемы ремесла, разговор велся художником с художниками, звучали голоса старых мастеров, а читатель становился как бы учеником сразу многих величайших наставников. Таким образом, ранняя академическая «теория искусства рисунка» — это, прежде всего, разговор о ремесле, его основах, его законах, его уроках; не спекулятивная, а практическая теория.

Практика была определяющей и в деятельности самих академий. Это были образовательные и социальные организации художников, в этом смысле они не только противостояли гильдиям, но и многое наследовали, как уже говорилось, у последних. Среди ценных принципов было унаследовано понятие шедевра как работы мастера, сделанной не ниже определенных стандартов. Первоначально наследовалось и определение деятельности художника как подражателя Богу-мастеру, давшему свой образец творчества в мироздании. Джорджо Вазари прямо возводит человеческий рисунок к божественному первообразцу. Сквозь ренессансную тему проступает средневековое убеждение в причастности художника божественному первоискусству.<sup>1</sup>

Европейское средневековье не знало противопоставления искусств и ремесел. Фома Аквинский часто употребляет термин *artifex*, поясняя то или иное свое теоретическое положение конкретным примером, но имеет в виду и художника, и архитектора, и кузнеца, и любого другого мастера<sup>2</sup>. Различие между искусством и ремеслом подразумевало под «искусством» толь-

---

<sup>1</sup> Ср.: Харитонович Д.Э. Средневековый мастер и его представления о вещи // *Художественный язык средневековья*. М., 1982; Он же. Изобретательство и ранние формы инженерной деятельности // *Вопросы философии*. 1985. №2. С. 91-102; Он же. Ремесло и искусство (Социокультурный образ западноевропейского средневекового ремесленника) // *Одиссей. Человек в истории*. 1992. М., 1994. С. 160-175

<sup>2</sup> Муратова К. М. Мастера французской готики XII–XIII: Проблемы теории и практики художественного творчества. М.: Искусство, 1988. С. 118.



**Каваллини, Пьетро**  
**Арка апсиды: Рождество Девы**  
**1296-1300. Мозаика.**  
**Санта Мария ин Трасевере, Рим**

ко так называемые семь свободных искусств, куда не включались изобразительные искусства и архитектура. Большинство теоретиков до момента формирования предпосылок для замены цеховой организации специальным обучением художников в современном смысле слова так отличает искусство (*ars*) и художество (*artificium*): «искусство — это вещь свободная, художество же основывается на ручном труде» (Исидор Севильский, «Этимологии»). Правда, исследователи отмечают и такой факт: на протяжении средневековья то, что мы называем искусствами и ремеслами, обозначалось как *ars* — искусство, а не *artificium* — художество; или как *architectura ars*, *scalptoria* или *sculptoria ars*, *pictoria ars*<sup>1</sup>. Как и ремесла, они отличались от наук, к которым применялось понятие *disciplina*. Гуго Сен-Викторский, например, различал искусство (*ars*), которое приобретает форму в материале путем обработки этого материала (как в случае архитектуры) и науку (*disciplina*), когда оно приобретает форму в мысли<sup>2</sup>. Для позднеренессансного автора Бенедетто Варки «ручные искусства» (*manuali*, он использует и выражение *chirurgicas*) более низкие, чем искусства «честные и свободные» (*oneste e liberali*). Но здесь появляется важное дополнение, поскольку, согласно Варки, «в живописи и скульптуре физических усилий не так много, а потому никто не запрещает считать их свободными»<sup>3</sup>. Полемика о свободных и механических иску-

сств. Правда, исследователи отмечают и такой факт: на протяжении средневековья то, что мы называем искусствами и ремеслами, обозначалось как *ars* — искусство, а не *artificium* — художество; или как *architectura ars*, *scalptoria* или *sculptoria ars*, *pictoria ars*<sup>1</sup>. Как и ремесла, они отличались от наук, к которым применялось понятие *disciplina*. Гуго Сен-Викторский, например, различал искусство (*ars*), которое приобретает форму в материале путем обработки этого материала (как в случае архитектуры) и науку (*disciplina*), когда оно приобретает форму в мысли<sup>2</sup>. Для позднеренессансного автора Бенедетто Варки «ручные искусства» (*manuali*, он использует и выражение *chirurgicas*) более низкие, чем искусства «честные и свободные» (*oneste e liberali*). Но здесь появляется важное дополнение, поскольку, согласно Варки, «в живописи и скульптуре физических усилий не так много, а потому никто не запрещает считать их свободными»<sup>3</sup>. Полемика о свободных и механических иску-

<sup>1</sup> Там же. С. 37.

<sup>2</sup> Там же. С. 66.

<sup>3</sup> Varchi B., *Lezione nella quale si disputa della maggioranza delle arti ecc.*

ствах играла совершенно особую роль в становлении ранней академической теории, к ней мы не раз еще вернемся.

То, что в представлениях общества даже в эпоху Возрождения долгое время художник ничем не отличался от любого другого ремесленника, косвенно подтверждается и тем, что само слово «художник» (*artifex*) как общее понятие почти никогда не использовалось. Были понятия «живописец», «скульптор», «ювелир», но их общие черты не принимались во внимание практически до того момента, как в эпоху позднего Возрождения Джорджо Вазари не объединил



**Чимабуэ. Мадонна, Возведенная на престол с Младенцем, Св. Франсизком и четырьмя ангелами (деталь).  
1278–1280. Фреска.**

**Нижняя церковь, Сан Франческо, Ассизи**

их под общим понятием «искусства рисунка» и не создал первый прообраз всех современных художественных академий — Академию рисунка, *Accademia del disegno*. Джулио Карло Арган пишет, что именно XVI в. «переходит от понятия «искусств» к понятию «искусства»<sup>1</sup>. Но в общественном сознании художники в нашем нынешнем понимании не были для современников людьми особыми, отличающимися от других ремесленников талантом и призванием<sup>2</sup>. Энтони Блант совершенно справедливо рассматривает борьбу художников за право быть причи-

// *Trattati d'arte del Cinquecento. Fra Manierismo e Controriforma* / Ed. P. Barocchi. Vol. 1. Bari, 1960. P. 17.

<sup>1</sup> См.: Argan G. G. *Storia dell'arte italiana*. Firenze, 1968. V. III. P. 39.

<sup>2</sup> Cole B. *The Renaissance Artist at Work: From Pisano to Titian*. New York: Harpers & Row, 1983. P. 12–13.



**Чимабуэ. Мадонна.**  
1285-1286.  
Темпера. Галерея Уффици,  
Флоренция

сленными к «свободным искусствам» как форму эмансипации от статуса цеховых ремесленников<sup>1</sup>. Во всех текстах, связанных с возникающими академиями художеств, как это показано у Юлиуса фон Шлоссера, велась полемика вокруг статуса художников, переосмыслялось понятие «свободные искусства» и «искусства механические», изобразительное искусство сближалось с литературой и музыкой, Академии которых возникали в тот же период середины — конца XVI века<sup>2</sup>.

В общих чертах можно сказать, что именно роль Академий художеств, возникающих сначала в Италии, а потом в Нидерландах, Франции и Германии, была ведущей в этом процессе эмансипации изобразительных искусств

от цеховой зависимости. Сходные процессы известны и Северному Возрождению. Борьба за право относить изобразительное искусство к числу «свободных» и здесь шла параллельно требованию отделить художников от представителей других «грубых ремесел». Карель ван Мандер, основавший первую Академию художеств в Нидерландах, предпосылает своей «Книге о художниках» («*Schilder-boeck*») стихотворное введение «Основы бла-

<sup>1</sup> Blunt A. *Artistic Theory in Italy*. Oxford: Clarendon Press, 1940. P. 47–48.

<sup>2</sup> Schlosser-Magnino J. Von. *La letteratura artistica. Manuale delle fonti della storia dell'arte moderna* (1924) / Trad. di F. Rossi; 3-a ed. ital. aggiornata da O. Kurz. Firenze: La nuova Italia; Wien: Schroll, 1967. P. 434-435.

городного свободного искусства живописи», где есть и такие строки: «О, какой же неблагодарный нынешний век, если под давлением негодных пачкунов могут издаваться в значительных городах такие позорные законы и недоброжелательные постановления, которые заставляют почти всюду, за исключением, может быть, только Рима, благородное искусство живописи организовываться в гильдии наподобие всяких грубых ручных работ и ремесел, как ткацкое, меховое, столярное, слесарное и подобные! В Брюгге во Фландрии, живописцы не только образуют гильдии, но в нее включены даже шорники»<sup>1</sup>. Это упоминание о Риме заставляет предположить, что речь идет об академии св. Луки (в старых текстах она носит еще и название Римской академии рисунка), в которую усилиями Федерико Цуккаро была преобразована римская гильдия св. Луки. Теперь высшие искусства были там окончательно отделены от «грубых ручных ремесел».

Ренессанс не противопоставляет художника большинству обычных людей. Его добродетель не слишком сильно отличается от традиционных норм и ценностей. Что же касается богемы, то чаще всего ее образ жизни и свойственные ей «творческие» странности в поведении чаще всего воспринимаются как отклонения от нормы.



*Джотто. Легенда  
о Св. Франциске. Отказ  
от мирских благ (деталь).  
1297-99. Фреска.  
Верхняя Церковь,  
Сан Франческо, Ассизи*

<sup>1</sup> См.: Карель ван Мандер. Книга о художниках. М.; Л., 1940. Цит. по: Мастера искусства об искусстве. Избранные отрывки из писем, дневников, речей и трактатов в семи томах. В 7 тт. : Искусство, 1966–1970. Т. 2: Эпоха Возрождения / Под ред. А.А. Губера и В.Н. Гращенкова. М., 1966. С. 367.



Вазари, например, не делает никаких скидок на своеобразную жизнь художника, равно здесь нет никаких скидок на маргинальный образ жизни, поскольку для него художник не маргинал, а личность, воплощающая предельное достоинство. Личная добродетель художника, *virtù*, всегда гармонично согласована с теми представлениями о добродетели, которые бытуют в обществе обычных людей. В этом есть принципиальная разница между ренессансными представлениями о личности художника и более поздней, идущей от эстетики романтиков версией. Если можно говорить об особости художника, то, скорее, речь идет о большей его ответственности и о более строгих нравственных нормах, нежели о том, что обычных норм для него не существует. Легкомыслие остается легкомыслием, распутство распутством, и отношение к ним в Ренессансе сохраняет всю традиционную строгость этического неприятия. Не талант оправдывает вольности, но вольности дискредитируют талант. Воздаяние всегда следует за грехом. И если бы Джованнантонио Содома не вел себя в юности распутно, то «не довел бы он себя в своем легкомыслии до старости жалкой и нищенской»<sup>1</sup>. В другом случае Вазари пишет, что образ жизни Андреа дель Сарто недостойн его высокого таланта и его вкуса. В этих словах Вазари чувствуется вполне сформировавшееся представление о том, что талант необычен и не должен опускаться до мелких человеческих слабостей, простительных людям заурядным. Способности подразумевают и обязательства перед собственным талантом, умение соответствовать своим способностям. И впервые появляется противопоставление «прирожденного большого таланта (*ingegno*)» и его недостойного образа жизни<sup>2</sup>. Более ранний пе-

---

<sup>1</sup> Жизнеописание Джованнантонио из Вердзелли, прозванного Содомой, живописца // Вазари Д. Жизнеописания... Т. 4. С. 588.

<sup>2</sup> Жизнеописание Андреа дель Сарто, отличнейшего флорентинского живописца // Vasari G. Le opere... Vol. 5. P. 5–6. N. 1; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 3. С. 479, прим.



риод еще не знал такого драматизма. Для Альберти моральные качества живописца тоже важны, но его аргументация сводится к тому, что человеческая доброта художника, скорее, привлечет богатых заказчиков, которые дадут заработать «скромному и хорошему человеку», предпочтя его «более искусному, но не столь добрых нравов»<sup>1</sup>.

Для позднеренессансного автора одаренный человек отличается от других не просто необычностью, но высоким достоинством и соответствием предельным моральным нормам, добродетельности и в христианском смысле. Нормы оценки художественного произведения и восхищение виртуозностью в современном значении этого слова еще настолько тесно связаны с добродетелью, *virtù*, что постоянно возникает ассоциация с христианской этической нормой. И средневековый мастер относился к своему творчеству как к служению Господу, но здесь оттенок нравственного избранничества даже усиливается. Творчество – это личная доблесть, и не только непосредственное создание благочестивого произведения, но вся жизнь художника должна соответствовать возвышенному идеалу. Моральное неотделимо от эстетического. Можно даже сказать, что по мере десакрализации творчества его независимые эстетические критерии становятся еще более значимыми. А императив необходимого соответствия образа жизни и уровня творчества перестает трактоваться в рамках



*Джотто. Сон Иахима (деталь).  
1304-1306. Фреска,  
Капелла Скровеньи, Падуа*

<sup>1</sup> Мастера искусства об искусстве... Т. 2. С. 49.



*Джотто. Мадонна Онфисанти.  
Около 1310.*

*Темпера на дереве  
Галерея Уффици, Флоренция*

религиозной этики, приобретая черты человеческого нравственного идеала. И даже тогда, когда к «священной жертве» никто не требует художника, он не должен забывать о своей избранности, о своем долге перед собственным талантом. Моральное здесь вряд ли ниже, чем в Средневековье, но оно уже полностью эмансипировалась от религиозного страха, всегда имеющего внешний источник и внешний, зависимый характер. Люди, одаренные от природы, несут и особую меру ответственности, норма добродетели у них выше, чем у простых смертных. Идеал «честной и почетной жизни» становится и профессиональным идеалом,

когда преодоление трудностей и стремление избегать ошибок в работе над произведением совпадают с нравственным самосовершенствованием. Мастерство и личное достоинство определяются одним понятием – *virtù*<sup>1</sup>. В так понимаемом стремлении к добродетели практически невозможно отличить «вирту» от «виртуозности», подчас очень трудно понять, идет ли речь о профессиональном мастерстве или о моральной добродетели. Жизнь как произведение искусства, но совсем в ином, не гегельянском значении. На жизненном пути человека, особенно человека талантливого и отмеченного высшим даром, встреча-

<sup>1</sup> Жизнеописание Андреа дель Карто, отличнейшего флорентинского живописца // Vasari G. Le opere... Vol. 5. P. 5–6. № 1; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 3. С. 479 прим.

ются те же трудности, что и на его профессиональном пути, в искусстве. Но он должен уметь с ними справляться, достойно их встречать. Здесь также важна христианская подоплека многих критериев, которыми при оценке человека-художника руководствуется ренессансная, а затем и академическая традиция.

Новое – это высокий этос профессионализма, ставшего не просто занятием, но призванием. Не предаваться мирской суете, а трудиться – вот что означал для Вазари профессионализм художника<sup>1</sup>. Светская суета противопоставлена добродетельному труду и через сопоставление человеческих черт и особенностей. Альфонсо слишком красив для того, чтобы чувствовать сильное желание выполнять тяжелую работу по камню, и он выбирает то, что полегче. Для Вазари это все не настоящее искусство, а безделушки, подобные той бижутерии, которой украшал себя несколько смешной в своем щегольстве Альфонсо. Да и искусство для него лишь украшение жизни, та же безделушка, необходимая только для того, чтобы потешить собственное тщеславие. Пусты и потуги сыграть роль придворного, занять неподобающее положение. Не потому, что художник беднее знати. Вовсе нет. Просто его богатство заключается в другом, и оно в определенном смысле противоположно обычной роскоши. Для Вазари это все мирская суета, слишком малозначительная, чтобы посвящать ей жизнь, и он ей противопоставляет подлинное уважение к виртуозу своего дела, настоящую увлеченность делом, трудом. Мирская суета («*vanità del mondo*») противопоставлены профессии, труду художника («*fatiche dell'arte*»)<sup>2</sup>.

Важным моментом в формировании представлений о знаменитых художниках и о творческой личности вообще было

---

<sup>1</sup> Жизнеописания Альфонсо Ломбарди, феррарца, Микеланджело из Сиены и Джироламо Сантакроче, неаполитанца... // Vasari G. Le opere... Vol. 5. P. 58; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 3. С. 499.

<sup>2</sup> Там же.



*Альберти, Леон Баттиста.  
Фасад Сант Андреа в Мантуе.  
1472-1492*

очень характерное для начала нового времени противопоставление достойной, спокойной и созерцательной жизни художника, который поистине талантлив, и тщеславной суеты невежественных бездарей. Традиционная для гуманистов антитеза активной и созерцательной жизни, *vita attiva* и *vita contemplativa*, трансформируется здесь в противопоставление спокойного и сосредоточенного творчества и погони за внешними атрибутами славы. Надо с детства научиться переносить все лишения, если хочешь чего-либо достичь. Ведь обманываются те, кто думает, что почета достигнут они без всяких лишений, «без всяких забот и со всеми жизненными удобствами, ибо достигается это не во сне, а наяву и в упорном труде»<sup>1</sup>. Тема упорного труда, необходимого для достижения высот профессии, была вполне традиционной. Достаточно вспомнить трактат Ченнино Ченнини или даже более ранние трактаты. Гуманистическая традиция XV-XVI столетий придала ей новый акцент, сблизив с идеей совершенствования природного таланта.

“Сладостный новый стиль” – *dolce stil nuovo* – было названием той поэтической школы, которая зародилась в Болонье и стала мощным культурным движением во Флоренции XIII века, но в известном смысле слова “сладостный новый стиль”, понимание своей принадлежности к новому течению в искусстве и осознание своего места в истории искусства – это еще

<sup>1</sup> Жизнеописание Луки делла Робиа, флорентинского скульптора // Vasari G. Le opere... Vol. 2. P. 169; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 2. С. 72.

и принципиально новая культурная позиция. На смену идеалу Средневековья, воплощению “золотого века”, *immutator mirabilis*, “дивной неизменчивости”, пришел идеал изменения, способного стать нормой. Ановативность уступила место тому восприятию новизны и той готовности приятия всего нового, которая подготовила и ренессансный идеал *maniera moderna*, современного стиля как такового. Принадлежность к этому стилевому направлению раньше была осознана в литературе, затем в музыке, также создавшей *ars nova*, а потом и в изобразительных искусствах. “Дивная неизменчивость”, вневременный идеал вдруг обрели свое “здесь” и “теперь”. И это стало художественной программой целого поколения, впервые понявшего, что между ним и всем предыдущим развитием есть граница, отделяющая устаревшее от “современного”. Собеседник Данте тоже видит эту границу, он понял всю дистанцию между собой, своими единомышленниками и поэтами нового направления:

...Я вижу, в чем для нас преграда,  
Чем я, Гвитон, Нотарий далеки  
от нового пленительного лада.

В знаменитых терцинах “Чистилища”<sup>1</sup> дается настоящий манифест нового направления, но важно, что историко-культурная позиция здесь определяет и самосознание поэтов. Это не просто литературная новизна, но ощущение своей принадлежности к новой культуре. И поэты понимали, что не только вышли за пределы традиций провансальской лирики и сформировали новый язык, но шагнули в новую культурную эпоху.

Представление о новой культуре в раннем гуманизме трудно отделить от темы классической античности. В письме к потомкам Петрарка, как отмечает Вентури, восхваляет древних и выступает с новой самооценкой, предвосхищая многие положения будущего “Спора о древних и новых”<sup>2</sup>. По сравнению

<sup>1</sup> Данте Алигьери. Божественная комедия. М., 1982. С. 303–304.

<sup>2</sup> Venturi L. Storia della critica d'arte... P. 87–88.

со знаменитой полемикой теоретиков XVII века Ранний Ренессанс не противопоставил друг другу, но объединил обе темы: восхищение античной культурой и обостренное чувство того нового, что принесла с собой современность. Они сливаются в концепции “обновления”, подготовившей почву для позднейших представлений о “возрождении” художественной культуры и классического образования. Утопия обретения утраченного “золотого века” казалась современникам воплощенной. В письме от 13 сентября 1492 года Марсилио Фичино писал: “Наш золотой век вернул к жизни свободные искусства, почти совершенно уничтоженные, – грамматику, поэзию, риторику, живопись, архитектуру, музыку и древнее пение лиры Орфея”<sup>1</sup>.

Еще одной характерной чертой ренессансного представления об эволюции культуры было противопоставление “древнего” и “старого”. Если современный “новый стиль” отождествлялся с возрождением подлинной древности, то столь же активно он противопоставлялся недавней “греческой”, то есть византийской традиции. Вазари с неподражаемой прямоотой выражает свое отношение к “старью” (*veccia*), когда описывает изменения, внесенные Чимабуе во фрески больницы Порчелана: “...он убрал все старье. Сделав на этих фресках ткани, одежду и другие вещи несколько более живыми, естественными и в манере более мягкой, чем манера упомянутых греков, изобилующая всякими линиями и контурами”<sup>2</sup>. По смыслу совершенно очевидно, что переписано было не просто “обветшавшее”, но именно “устаревшее”. Это не техническая замена, но обновление художественного стиля.

Средневековый идеал “дивной неизменчивости” предполагал, в частности, и постоянное поддержание внешней формы

---

<sup>1</sup> Цит. по: Петров М.Т. Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса... С. 60.

<sup>2</sup> Жизнеописание Джованни Чимабуе, флорентинского живописца // Vasari G. Le opere... Vol. 1. P. 250; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 1. С. 194

старых икон, теперь на место поновлений приходят обновления. И иначе нельзя, ведь “старая манера” – это безнадежно испорченная и не художественная, а чисто ремесленная традиция, которая передается от мастера к ученику без изменений и без заботы “об улучшении рисунка, о красоте колорита или о какой-либо хорошей выдумке”<sup>1</sup>. Именно “неизменность” манеры, отсутствие самой потребности в выдумке и улучшении осуждается в первую очередь. Так византийцы приобрели эту “сухую, неуклюжую и однообразную” манеру. Главным же упреком “старой манере” является то, что она передается “по обычаю” от одного живописца другому, без изменений, а для ренессансных авторов это означает в первую очередь – без усовершенствования. Такая манера наследуется, а не “приобретается” самостоятельно “путем изучения”. “Обычай” и “изучение”, “*usanza*” и “*studio*” стали воплощением двух творческих позиций, но они были и воплощением двух позиций в культуре.

До Ренессанса отношение ко времени и к современности было более или менее нейтральным. В тех случаях, когда позиция средневековых авторов не подчеркнуто ановативна, они употребляют слово *moderni* в совершенно нейтральном значении “современность”<sup>2</sup>. Античность спокойна и даже эпична в



*Альберти, Леон Баттиста.  
Автопортрет.  
Около 1435. Бронза.  
Национальная Галерея искусства,  
Вашингтон*

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> См.: Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Пер. с фр. М.:



своем ощущении времени. Неизбежность старения и неизбежность обновления для нее непреложны как природный закон. Гораций в “Науке поэзии” предельно точно выразил и эту позицию, и совершенно нейтральное отношение к неизбежной смене старого новым:

*Словно леса меняют листву, обновляясь с годами,  
Так и слова: что раньше взросло, то и раньше погибнет,  
А молодые ростки расцветут и наполнятся силой.  
Смерти подвластны и мы и все, что воздвигнуто нами*<sup>1</sup>.

По сути дела, “воздвигнутое нами” имеет то же право на смерть и на жизнь, что и созданное нашими предшественниками. Хронологическая последовательность здесь вовсе не подразумевает замену старого новым. Здесь с гораздо большей определенностью выражена мысль о неизбежном старении любой новизны, мысль абсолютно чуждая ренессансным людям. Они были полностью уверены в том, что, создавая *maniera moderna*, они создают вечный образец совершенства, на который не распространяется биологический закон неизбежного увядания. С этих позиций и деградация художественного языка, и его высокое совершенство измеряются не релятивными и зависящими от вкуса времени законами, но законами объективными. Раз достигнутое совершенство становится нормой на все времена. Отсюда в значительной степени и концепция обновления, отождествленного с возрождением идеальной нормы, с возвращением к утраченному былому совершенству.

Раз за разом ухудшающееся искусство также имеет “правило” такого снижения качества. Для ренессансной теории искусства основной источник “испорченности” – это подражание уже созданному. Лишаясь основы всякого подлинного творчества, отворачиваясь от принципа “подражания природе”, искусство обескровливает себя. Повторение уже созданного сохраняет и

---

Издательская группа “Прогресс-Академия”, 1992. С.164.

<sup>1</sup> Гораций. Наука поэзии. 60–64



приумножает все ошибки “манеры”. Творчество погружается в искусственные миры и становится все более далеким от естественности и правды. Живопись “теряется”, как писал Леонардо. Теряется из века в век, постоянно тиражируя ошибки и условности, все более отдаляясь от реальности. Близость к природе заменяется “манерой”, набором устойчивых способов изображения, которые и становятся своеобразной моделью для художника, повторяющего уже созданное, но не обращающегося непосредственно к природе. Это общий закон для всех времен и народов. Леонардо формулирует его так: “...живопись из века в век склоняется к упадку и теряется, когда у живописцев нет иного вдохновителя, кроме живописи уже сделанной”<sup>1</sup>. И Леонардо обращается к примерам, подтверждающим этот закон, сопоставляя искусство “после римлян” и искусство “после Джотто”. И в ту, и в другую эпоху живописцы “все время подражали один другому и из века в век все время толкали это искусство к упадку”<sup>2</sup>. Практически дословно повторяя эту формулу применительно к художникам Треченто, Леонардо дополнительно подчеркивает всеобщность этого закона.

Как антитеза деградации художественного языка возникает творчество Джотто, а потом и Мазаччо, который второй раз заново открыл “новую манеру”, своеобразный “сладостный новый стиль”, обратившись к непосредственному изображению натуры. Здесь нет ничего сходно-



*Андреа дель Кастаньо.  
Распятие на кресте (деталь).  
Около 1455.  
Фреска.  
Сант Аполлония, Флоренция*

<sup>1</sup> Леонардо да Винчи. Избранные произведения. М., 1995. Т. 2. С. 85.

<sup>2</sup> Там же.

го с тем представлением о прогрессе, больше напоминающем круговорот неизбежного рождения и смерти, о котором мы читали у Горация. Прогресс есть, он существует, как существуют и такие его достижения, которые остаются на века. И даже если “подражатели” будут долгое и очень долгое время (“из века в век”) портить изображения, не изучая природы, то все же наступит момент, когда придет гений, “склоненный природой к такому искусству”, и он обязательно обратится к натуре. Подражание природе есть общая норма искусства и общий критерий его прогресса. Запретить обращение к природе нельзя, она будет открываться снова и снова. Вновь после повторяющего уже созданное придет тот, кто обратится к первоисточнику всякого изображения – к натуре, кто вернет искусство к истине. Для Леонардо стремление понять природу и учиться у нее является объективным законом развития художественного творчества. Его можно отвергнуть, но именно в силу того, что этот закон объективен, живопись в этом случае “потеряется”. Обрести же себя она сможет только тогда, когда придет тот, кто поймет и своим творчеством утвердит обязательность этого закона.

Практически здесь ренессансная теория сближается с тем пониманием гения, которое в эстетической теории было достигнуто лишь в конце XVIII – начале XIX века. Для Леонардо, как позже для Гете, гений – это не просто звезда, мистическим образом зажегшаяся на небосклоне искусства, но прежде всего “интеллект, зажатый в тиски необходимости”, а потому и сумевший найти единственно верное решение. И это решение не устаревает, оно остается верным для всех времен. Однажды к природе вернулись древние, потом это сделал Джотто. “После него искусство снова упало, так как все подражали уже сделанным картинам, и так из столетия в столетие оно склонялось к упадку, вплоть до тех пор, пока флорентиец Томаза, прозванный Мазаччо, показал совершенным произведением, что те, которые вдохновлялись иным, чем природой, учительницей

учителей, трудились напрасно”<sup>1</sup>. Это настолько общий закон всякого творчества, что под его действие подпадает любое интеллектуальное творчество. И далее Леонардо говорит о “математических предметах”, в которых также недопустимо изучать “только авторов, а не произведения природы”<sup>2</sup>. Для Леонардо эта необходимость обращения к первоисточнику настолько очевидна, что он считает любого, способного ее понять, способным сделаться и великим творцом, вне зависимости от того, искусство или науку изберет он для себя. Для предшественников Леонардо эта зависимость была далеко не столь очевидной. И вовсе не объективные законы и нормы творчества определяли для них прогресс и регресс в искусстве, а, скорее, субъективные условия.

В попытках объяснить упадок поэзии, случившийся после Петрарки, Саккетти ищет ответ в отсутствии людей, способных правильно понять и истолковать поэзию, и говорит о времени, “пошедшем на склон”. Гений здесь – великая и возвышающаяся над всеми остальными личность, которую способны понять немногие, и появление которой мистически необъяснимо. “Теперь исчезла всякая поэзия, и опустели палаты Парнаса. Как мне надеяться, что восстанет Данте, когда нет никого, кто сумел бы истолковать его? Уже рога протрубили сбор, и время пошло на склон; вернется ли оно, не знаю, думаю, что не скоро”, – писал Саккетти в стихотворении на смерть Петрарки. Здесь представление об упадке и подъеме искусства, кроме того, что оно связано с представлением о великих творцах, рождение которых никак невозможно предсказать, еще и целиком принадлежит доренессансной традиции в понимании прогресса культуры. Здесь, как и у античных авторов, существует ни от чего не зависящее, самодостаточное движение времени, которое даже образно ближе к круговороту – “время пошло на склон”. Ренес-

<sup>1</sup> Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т. 2. С. 85–86.

<sup>2</sup> Там же.

санское же представление о законах, управляющих творчеством личности и творчеством, понимаемым как общая линия развития искусства (тем, что позже назовут “стилем”), возникает тогда, когда эти законы воспринимаются как исторические, когда на место древнего представления о времени как круговороте, как о природном цикле, сходном с движением солнца, приходит новоевропейское восприятие времени как развернувшейся в истории хронологии событий.

И заметим, что Леонардо (пусть в общей форме) все же обращается к реальной истории искусства, чтобы подтвердить свое представление о законах, определяющих расцвет и упадок творчества. Саккетти же остается в пределах самых общих рассуждений об упадке вообще, понимаемом как своеобразная аналогия закону природного круговорота. Говоря о причинах упадка искусства после Джотто, он ограничивается теми же общими рассуждениями о неизбежности снижения общего уровня творчества. В одной из своих новелл он передает спор между Орканьей и Таддео Гадди, который происходит в Сан Миньято аль Монте, заключая его таким рассуждением: “Несомненно, что было много прекрасных живописцев, писавших так, что невозможно это человеческой природе повторить; однако искусство это все же пришло в упадок и продолжало падать”<sup>1</sup>. Показателен риторический прием восхваления живших после Джотто живописцев, когда о них говорится, что они писали так, что “невозможно это человеческой природе повторить”. В чем-то эта риторика параллельна с представлением о необъяснимых законах движения искусства, которое падает вне зависимости от наличия таких чудесных живописцев. Ничто не управляет объективными нормами, все случается как бы благодаря чуду и все неподвластно человеческому изменению.

Естественно, что эта позиция должна была смениться прямо

---

<sup>1</sup> См. новеллу CXXXVI.

противоположной, когда возникла необходимость в создании новой научной истории искусства, когда автор “Жизнеописаний” поставил вопрос о тех общих закономерностях, которые прослеживаются в движении искусства и преломляются через индивидуальные манеры. А то, что эти общие закономерности для него существуют в реальной истории и их можно понять, объяснить читателю и с пользой воплотить в творчестве, подтверждают многие фрагменты его труда. Вазари не слишком задумывается о загадочном и таинственном происхождении таланта. Иначе было бы невозможно его аналитическое рассмотрение. Именно с таким способом оценивать разные “манеры” отождествляет свой научный метод Вазари. Исследование для него совпадает со стремлением проанализировать нормы творчества, в этой потребности вычленив закономерность и видит Вазари то, что отличает его “Жизнеописания” от “историй”, рассказанных Плинием и другими античными авторами. Вазари пишет, что он старался самым тщательным образом показать, “каковы были истоки и корни отдельных манер и тех улучшений или ухудшений в искусстве, которые наблюдались в разные времена и у разных людей”<sup>1</sup>. Его равно интересуют как разные люди, так и разные времена, равно подчиненные общим законам творчества. Никакой абстрактно понимаемый “упадок” не может объяснить причины действительного ухудшения стиля, “манеры”, но эта “*maniera*” может быть понята и проанализирована вместе со всеми своими недостатками, общими для многих, а потому и полезными как урок для будущих поколений мастеров. Здесь уже нет места риторическим оборотам в духе Саккетти о неподражаемости художников. Все становится конкретнее и точнее. Это ясный взгляд профессионала, для которого в его предмете нет ничего мистически необъяснимого или чего-то, что могло бы произойти случайно. Для всего про-

---

<sup>1</sup> Предисловие // Vasari G. Le opere... Vol. 2. P. 95; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 2. С. 6.

исшедшего и для любого изменения он стремится найти точное объяснение. При этом, в отличие от Леонардо, он понимает, что в основе творчества лежит не просто изучение природы и стремление к ее точному воспроизведению, но и не менее важные условия творчества, которые могут быть совершенно разными у разных художников.

Вазари гораздо гибче относится и к подражанию чужим произведениям, для которого есть свои рациональные причины, не позволяющие просто отбросить его как несамостоятельное копирование. Только изучение работ других позволяет ученику сделаться мастером, приобщиться к тому “всеобщему мастерству”, о котором спустя три века напишет Гегель. То, что Леонардо просто отбрасывает как повторение чужого, Вазари исследует как одну из предпосылок развития “собственного”, как условие формирования личной манеры. Это важная основа для развития не только индивидуального творчества, но и творчества, развернутого во времени и пространстве, т.е. собственно истории искусства. Вазари строго разделяет два аспекта проблемы. Он несколько раз противопоставляет имитацию стиля, заимствования и слишком сильную зависимость художников от манеры своих учителей - подлинному взаимообогащающему сотрудничеству, своего рода обменным процессам в профессиональной среде. Да, в свое время художники подражали друг другу и тем самым отходили от истины, но они же могли помогать друг другу эту истину искать. И это явление заслуживало похвалы, поскольку даже на примерах “удалившегося от истины” средневекового искусства видно, что “художники помогали друг другу в поисках хорошего”<sup>1</sup>.

Отношение к истории искусства в ренессансной культуре очень близко представлениям об истории науки. Открытие принципиально нового решения, усвоение его и распростра-

---

<sup>1</sup> Жизнеописание Арнольфо ди Лапо, флорентинского живописца // Vasari G. Le opere... V 1. P. 276; Вазари Д. Жизнеописания... Т 1. С. 212.

нение, появление новой проблемы и успешное ее решение стали общей линией рассуждений многих авторов этой эпохи. Э.Гомбрих сравнивает ренессансное представление о прогрессе в искусстве с таким своеобразным эволюционизмом в представлении о накоплении знаний<sup>1</sup>. М.Бараш пишет о сходных представлениях о прогрессе, отождествленном с постепенным и последовательным усовершенствованием. Такая позиция, по мнению исследователя, была характерна для античной интеллектуальной традиции, в частности, для Ксенократа, который рассматривал историю изобразительных искусств как последовательность художественных проблем и их разрешений, от первоначальных, еще очень простых и сырых решений до ясных и совершенных образов Лисиппа и Апеллеса, своего рода “окончательных редакций”<sup>2</sup>. Характерным для этой концепции становится понятие постепенного, «накапливаемого усовершенствования», пишет М. Бараш, приводя слова, хотя и сказанные о военном искусстве, но имеющие общий характер: “В любом технэ самое последнее изобретение всегда имеет преимущество”<sup>3</sup>. Эта позиция в эпоху античности сочеталась с представлением о непрерывности традиции. Во вступлении к седьмой книге своего сочинения Марк Витрувий Поллион (втор.пол. I в.до н.э.) пишет: “Предки наши в свое время завели мудрый и практичный обычай передавать потомству плоды своих дум путем записей, в виде памяток, с тем чтобы их духовное наследие не пропадало бесследно, но из поколение в поколение, разрастаясь, издавалось фолиантами и по ступеням развития достигало, в преемстве веков, утонченнейшего оформления точных учений по

---

<sup>1</sup> Gombrich E.H. The Renaissance Conception of Artistic Progress and Its Consequences // Gombrich E.H. Norm and Form... P. 1–10; первоначально в: Actes du XVIIe Congrès International d'Histoire de l'Art. Amsterdam. 23–31 juillet.

<sup>2</sup> Barasch M. Theories of Art. From Plato to Winckelmann. London; New York: New York Univ. Press, 1985. P. 19–20.

<sup>3</sup> Цит по: Barasch M. Theories of Art... P. 19–20.

последнему слову науки. Поэтому мы обязаны дедам не малою, а безграничною благодарностью за то, что они не похоронили в молчании от нас завистливо свой клад, но, напротив, озаботились о передаче живых мыслей всех предыдущих поколений памяти последующих в своих подводящих итоги писаниях”<sup>1</sup>. Прогресс в накоплении знаний, с его точки зрения, подобен арифметической прогрессии. Это именно накопление. Предшественники заслуживают уважение тем, что они подводят итоги тому, что было создано до них, и передают вместе с собственным вкладом все это будущим поколениям. Этот процесс предполагает совершенствование, “утонченнейшее оформление”, но он не сулит неожиданности, в нем нет намека на “перерыв постепенности”. Это количественное приращение знаний, которое не предполагает качественных скачков.

Саму преемственность Вазари понимает не как создание “подводящих итоги писаний”, но как повторение примера древних, которые, помимо рассказа о художниках, всегда старались отличать хорошее от лучшего, оценивать качество произведений. Что же касается прямого ученичества и преемственности в традиционном смысле слова, то Вазари прямо пишет, что очень многое, чем он мог “воспользоваться у Плиния и других авторов”, он оставлял в стороне. Он старался более точно определить личную позицию, показав логику своего изложения и те принципы, которые лежат в основе его труда.

Он относится к сочинениям своих предшественников именно как к чужим сочинениям, как к источникам, с которыми может ознакомиться каждый желающий и которые нет необходимости с ученической тщательностью переносить в свою работу. Он хочет дать право каждому свободно “познакомиться с чужими вымыслами по самим источникам”. Скепсис Вазари по отношению к работам древних, в которых делались попытки

---

<sup>1</sup> Витрувий. Десять книг об архитектуре. Пер., ред. и вводная статья А.В. Мишулина. Л.: Соцэгиз, 1936. С. 177.



систематизировать знания того времени об искусстве, вполне оправдан, но, разумеется, он сочетается и с глубоким уважением к античным предшественникам. Вряд ли в контексте всех размышлений Вазари разговор о недопустимости слепой веры старым текстам можно перевести на русский как “чужие бредни”<sup>1</sup>. Для Вазари это, скорее, недостоверные сведения, вымыслы, легендарные истории. Но в его позиции нет и следа от традиционного представления о преемственности как об экстенсивном накоплении знаний. Для него существует прогресс в искусстве и прогресс в развитии науки об искусстве, но прогресс этот интенсивен. Он подразумевает качественные, революционные перевороты. Искусство становится новым по методу изображения, а сами его книги новыми по методу изложения, он стремится опираться на факты, на документы и на личный вкус. Он имеет право говорить о том, что многое из написанного до него – лишь “вымыслы”. Самостоятельность в отношении к источникам подразумевает и уважение к работе предшественников, и понимание ее как “чужого” вклада. Естественно, что следующая проблема – это оценка вклада собственного. И здесь ренессансная мифологизация открытия и изобретения становится основой самооценки. Альберти говорит о том, что вклад его современников должен быть оценен по заслугам потому, что это поколение подлинных первооткрывателей, которые “без всяких наставников и без всяких образцов” создают “искусства и науки невиданные и неслыханные”<sup>2</sup>. Они не пересказывали, подобно Плинию, разные истории, а сами изобретали теорию искусства<sup>3</sup>, а потому их имя останется в веках, а их слава по праву должны затмить славу древних. Даже признанный авторитет в теории архитектуры Витрувий оказывается здесь тем

---

<sup>1</sup> Предисловие // Вазари Д. Жизнеописания... Т. 2. С. 6.

<sup>2</sup> Альберти Л.-Б. Десять книг о зодчестве. Пер. В.П. Зубова. М.: Изд-во Всесоюзной академии архитектуры, 1935–1937. Т. 1–2. Т. 2. С. 26.

<sup>3</sup> Там же. С. 40.

источником, с которым полемизируют и соревнуются, создавая по классическому образцу современную теорию.

Витрувий и сам часто обращается к памяти своих предшественников, он прекрасно понимает, что создает великое сочинение, но воспринимает свое творчество как личную версию изложенных предшественниками основ своей профессии. Подчеркнутое уважение к тем профессионалам, которые трудились до него, выливается в полемику с неблагодарными критиками старых авторов, которые строят свою славу на опровержении и очернении других. Такая критика, согласно Витрувию, больше похожа на преступление, заслуживающее кары: “Ибо ничего другого не заслуживает тот, кто требует к ответу авторов, от которых не может последовать определенного личного ответа, что именно они разумели, когда писали”<sup>1</sup>. Критика чужих работ ничуть не лучше такого их использования, который правильнее назвать воровством, при котором замалчивается имя подлинного автора, а все его заслуги приписываются плагиатору. Не говоря уже о том, что перед нами одно из первых упоминаний о том, что позже назовут нарушением авторского права, здесь мы можем говорить и о вполне сформировавшейся концепции научного творчества. Недопустимо принижать предшественников, критикуя тех, кто не может ответить, и недопустимо замалчивать чужое авторство. Не этот путь ведет к созданию достойного произведения и обретению заслуженной славы. В обращении к Августу Витрувий пишет о собственной позиции по отношению к предшественникам: “А я, Цезарь, совсем напротив, далек от того, чтобы путем замалчивания авторства чужих произведений подменять чужие имена своим именем, издавая в свет настоящий свод сведений по строительству, как далек я и от того, чтобы стараться себя выставить в выгодном свете, опорочивая достижения какого-либо выдающегося ума. Наоборот,

---

<sup>1</sup> Витрувий. Десять книг об архитектуре... С. 179

я всем авторам выражаю чувства бесконечной благодарности за то, что они, соответственно каждый в своей области, путем собирания достижений мастерства талантов в прошлом припасли в готовом виде богатейшие материалы, откуда мы черпаем, как воду почерпают из источников, переключая все в них каждый раз применимое на службу нашим собственным заданиям, и в силу этого обладаем более широкими возможностями и способностями для самостоятельного авторства. Так-то мы держаем, полагаясь на признанные авторитеты, составлять новые руководства”<sup>1</sup>.



*Анжелико, фра. Благовещение.  
1440-1442. Фреска.  
Монастырь Сан Марко,  
Флоренция*

“Дерзание”, “составление новых руководств” и уважение к “признанным авторитетам” предполагают друг друга у античного автора. Особая культурная позиция здесь выражается в одновременном осознании личного вклада (предполагающем, соответственно, запрет на плагиат и любой иной формы заимствования чужих идей) и понимании прогресса искусства как последовательного развития знаний и умений, когда каждый привносит и добавляет свое, но хорошо знает предшествующее. Свое и чужое здесь взаимопродолжают друг друга. Ссылка на недопустимость несправедливой критики авторитетов дается римским теоретиком архитектуры в полемике с неоднократно возникающей нигилистической линией в культуре эллинизма. “Гомеромастикс” (“Бич Гомера”) или другие ниспровергатели

---

<sup>1</sup> Там же. С. 179–180.

авторитетов, дошедшие до нас в упоминаниях современников, поражающихся формами их отрицания классиков, вероятно, были не столь уже редкими фигурами, но они воспринимались как фигуры эпатажные. И здесь защита признанных авторитетов прошлого была защитой культуры от контркультурных тенденций.

Совершенно иной характер носит отношение к прошлому в ренессансной традиции. Во времена Альберти еще сильна была чисто средневековая сакрализация древних источников, а под уважением к предшественникам подразумевалась старая традиция комментаторства, для Альберти и его единомышленников абсолютно неприемлемая. Вот почему он с такой настойчивостью повторяет, что гуманисты “без всяких наставников” создают то новое, что является исключительно их личной заслугой. Но впервые создаваемая теория искусства была построена на прочнейшем фундаменте классической традиции, на философских, филологических и эстетических текстах, впервые ставших предметом специального исследования, а не объектом цитирования.

Принципиальная разница между “Возрождением” (Renaissance) античности и “возобновлениями” (renascences) античной культурной традиции была определена Панофским задолго до написания его знаменитого исследования<sup>1</sup>. Еще в 1924 году, в “Идее” он сравнил ренессансное отношение к прошлому с открытием прямой перспективы, которая создает дистанцию, одновременно “объективизирующую” предмет и делающую восприятие субъекта персональным, создающую его индивидуальную точку зрения. В этом смысле для Средневековья классическая античность еще очень и очень близка, она

---

<sup>1</sup> Panofsky E. Renaissance and Renascences in Western Art. Stockholm, 1960. Недавно на русском языке это исследование было издано в переводе А.Г. Габричевского в серии “История эстетики в памятниках и документах”. См также: Панофский Э. Ренессанс и “ренессансы” в искусстве Запада. М., 1998.

настолько непосредственно предстает перед мысленным взором человека этой эпохи, что из нее можно просто брать то, что необходимо, заимствовать ради собственных целей, но ради них же и искажать. Полная зависимость переходит в полный произвол. Принципиально иным было отношение к античной культуре у человека Ренессанса. Для него это уже отдаленная во времени традиция, впервые понятая как классическая в точном смысле слова, как образцовая и эталонная линия развития культуры. Исследование, изучение, восстановление прошлого – та страсть, которая одинаково сильна и у филологов, и у архитекторов того времени. Гуманисты не просто переписывают тексты, а исследуют и реконструируют их в своем воображении, подобно тому, как реконструируют архитекторы фрагменты древнего Рима. Из потребности сделать такую реконструкцию наглядной родилась центральная перспектива. Из потребности восстановить подлинный, исторический смысл старых текстов – классическая филология. Саллютати писал о необходимости установить первоначальный, подлинный смысл древних трактатов, он сличал несколько манускриптов одного и того же труда Сенеки, чтобы освободить подлинник от искажающих его копий<sup>1</sup>. Реконструкции художественных памятников античности и реконструкция памятников литературных шли параллельно. Средневековые “ренессансы” точно следовали букве, включали фрагменты, подражали техническим приемам – это было ремесло, технология, а не исследование. Здесь не было места реконструкции, возможной лишь в форме идеального воспроизведения, мысленного воссоздания. Но и материал, который остался от средневекового использования античного наследия, был истоком ренессансного открытия классики. Так Ченнини пишет об отливках со старых статуй, которые должны помочь в работе начинающему художнику. Даже точное следование клас-

---

<sup>1</sup> См.: Абрамсон М.Л. От Данте к Альберти. М., 1979. С. 48.

сическим образцам в ренессансной традиции (так называемое “цицеронианство”) и некоторые стилистически близкие ему тенденции в изобразительном искусстве следующих десятилетий несли уже иной характер.

Филологи особенно остро чувствовали, что доставшийся им в наследство латинский литературный стиль засорен “варваризмами”. Первым шагом здесь было, как замечает Гомбрих, исключение таких слов и выражений, наличие которых нельзя было бы подтвердить точно у классических авторов. Поэтому, отмечает исследователь, возвращались к классическим авторам, подразумевая под “классическим” первоначальное значение слова – канон и модель. Роль “цицеронианства” в культуре этого времени трудно переоценить. И влияние возвращения к классической латыни можно было почувствовать в областях, традиционно далеких от филологии. “Первое, что ввел мессер Коллучьо в своей новой должности – это цicerоновский



Каваллини, Пьетро.  
Благовещение (деталь)  
1296-1300. Мозаика.  
Санта Мария ин Трастевере, Рим

стиль в дипломатической переписке. Это была крупная реформа. Пусть читатель представит, что вдруг в наших канцеляриях вместо *сей, оный, честь имею* стали бы писать языком Пушкина и Тургенева. Но появление на канцелярском посту гуманиста с широким образованием было важно и в другом отношении. В переписке с иностранными державами появились совершенно новые аргументы, появился пафос древних ораторов, свежая сила убеждения. Недаром Галеаццо Висконти писал, что письма Салутати нанесли ему больше

вреда, чем тысяча флорентийских всадников”<sup>1</sup>. Как можно было бы говорить об “истинной” латыни, так говорили и об “истинной манере” в пластических искусствах. Авторы Возрождения были уверены, что творят не только новое, но и единственно истинное искусство. Манетти называл архитектуру Брунеллески “vera architettura”<sup>2</sup>.

Но “цицеронианство”, по сути дела, отождествляло обращение к прошлому с его максимально точной реконструкцией. Не случайно поэтому возникла острая дискуссия о подражании античным источникам. В аргументации авторов, требующих точного воссоздания древнего стиля во всей его чистоте, и Петрарка, и Полициано, и Пико делла Мирандола, и Эразм Роттердамский видели одну существенную ошибку – веру в то, что точное следование модели и канону способно помочь приблизиться к классическому уровню в художественном отношении. Ведь имитация всегда ниже того, чему подражают – возражали противники чистого цицеронианства. Классический стиль был школой, но вместе с тем открывал и опасность школьной имитации. Выход был найден в стремлении к восприятию и творческому освоению впечатлений. С этого момента одной из популярнейших метафор подлинного подражания становится сравнение истинного последователя с пчелой, перерабатывающей собранный нектар разных цветов. Она была воспринята в той формулировке, которую дал ей Сенека<sup>3</sup>.

На место прямого и непосредственного сходства между подражателем и автором, стиль которого воспроизводится, все чаще ставилась неуловимая близость между отцом и сыном,

---

<sup>1</sup> Дживелегов А.К. Начало итальянского Возрождения. М.: Книгоиздательство “Польза”, 1908. С. 122–123.

<sup>2</sup> Алпатов М.В. Художественные проблемы итальянского Возрождения. М., 1976. С. 10.

<sup>3</sup> Ad Lucilium. Epist. 84. Теперь акцент был сделан не на собирании, как в Средние века, но на переработке нектара.

о котором писал Петрарка. Э. Гомбрих справедливо видит в этом втором варианте близость к эстетическим основам стиля *all'antica*<sup>1</sup>. Но здесь необходимо разделить вопрос о лингвистическом и литературном подражании. Или, применительно к сфере изобразительного искусства, вопрос об освоении техники и о прямой имитации форм. Петрарка говорит о подражании литературном, но большинство “цицеронианцев” были не литераторами, а переводчиками по профессии и призванию. В известном смысле, они были переводчиками даже по мировоззрению. Им нужен был эталон, литературный язык, максимально приближенный к первоисточникам, но и только. Позиция Петрарки – это позиция литератора, стремящегося создать стиль. И по отношению к образному строю литературного произведения его не устраивала точность подражания, которая вполне была допустима на лингвистическом уровне. Кстати, возвращение к исходной чистоте латинского языка он понимал в духе максимально верного подражания. Ведь испорченную латынь он сравнивал с искаленным деревом, которое уже не способно дать ни новые побеги, ни принести плоды. И на таком уровне надо было возрождать изящество, выразительность и ясность классической латыни, короче говоря, оттачивать инструмент, способный помочь личному творчеству. Разделение двух уровней – технического освоения и свободной, творческой переработки образов древнего искусства проходит через всю ренессансную теорию искусства. Освоение классической техники в максимальном к ней приближении, дающем возможность проявить собственную индивидуальность – так решалась эта дилемма между заимствованием и личным творчеством.

Ближайшая аналогия “портретному”, если вспомнить выражение Петрарки, типу имитации – академические штудии и копирование, в которых важно максимально точное воспроиз-

---

<sup>1</sup> Gombrich E.H. *The Style all'antica...* P. 123.



ведение оригинала, необходимое для освоения художественного языка древности на том же “лингвистическом” уровне. Именно такое подражание, а не стилизацию имеет в виду Вазари, когда говорит о “воссоздании древнего способа” в работах Никколо Пизано, который с максимальным старанием и тщательностью пытался повторить технику увиденных им саркофагов и скульптур. Это было восприятие развитого языка передачи фигур и одежд, “сделанных с большой опытностью и совершеннейшим рисунком”<sup>1</sup>. Отношение к технике и стилю одинаково у гуманистов и у Вазари. И по отношению к литературной стилистике, и по отношению к стилистике языка изобразительного искусства



*Арнольфо ди Камбио.  
Арка св. Доминика (деталь).  
1264-67. Мрамор.  
Сан Доменико, Болонья*

они одинаково чутки на любые варваризмы. Так формировалась уникальная культурная ситуация, когда оценивалась техничность исполнения. Конечно, способны были оценить ее лишь представители духовной элиты. Но уж они то ценили ее по-на-

---

<sup>1</sup> Жизнеописания Никколо и Джованни Пизано, скульпторов и архитекторов // Vasari G. Le opere... Vol. 1. P. 294–295; Вазари Д. Жизнеописания... Т. 1. С. 234.

стоящему. Филологические штудии гуманистов легко трансформировались в буквоедское педантство, но пока это был спор о культуре, о культурном наследии, спор с невежеством, спор о виртуозности, почти отождествляемой с доблестью. Таким он и остался в истории культуры.



*Бандинелли, Баччо.  
Бюст Козимо I Медичи.  
Мрамор. Национальный музей  
Барджелло*



*Вазари, Джорджо. Автопортрет.  
1550-67. Холст, масло. Галерея  
Уффици, Флоренция*

## ГЛАВА ВТОРАЯ

### УЧИТЕЛЬ И УЧИТЕЛЬСТВО В ДОПЕТРОВСКОЙ РУСИ И В ПЕРИОД ПЕТРОВСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ<sup>1</sup>

Практики обучения детей навыкам письма и чтения в средневековой России до петровской эпохи входила в сферу частного, семейного дела, в которое государство почти никогда не вмешивалось. Оговорка «почти» относится к двум малопродуктивным попыткам светской власти создать начальные школы. Первая - Ярослава Мудрого, организовавшего, по свидетельству летописи, несколько начальных школ для распространения и укрепления недавно принятого Русью христианского вероучения. Вторая - Ивана Грозного, обратившего внимание Стоглавого собора на то, что церковь имеет недостаточно заинтересованности в обучении грамоте населения. Действительно, православная церковь Московии хотя и советовала родителям учить детей грамоте, но без того энтузиазма, с которым на дело обучения смотрели протестантские пасторы, и не заводила школ, как это делали священники в Малороссии. Решение об обучении грамотности принималось в семье, и если сами родители не могли за него взяться, то находили какого-либо грамотного человека, способного за определенную плату помочь в одолении данной премудрости.

Это «старинное обыкновение» описывает поклонник просветительства, автор образовательных проектов, выходец из северорусского купечества В.В. Крестинин в сочинении «Историческое известие о нравственном воспитании детей у двинских жителей» (1787 г.). На Двине, к великому негодованию Крестинина, обучение детей не подверглось переменам: «...Сие букварное учение начинается здесь по большей части на седьмом годе от рождения младенцев. Оно производится в городских

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

малых школах разночинцами, вольными людьми, ни под каким надзором не состоящими, управляющими сие учебное дело по старинному обыкновению, которое в сих первых начатках учения книжного владычествует... Следующий учителям грамоты за школьные труды платеж производится от родителей их учеников, по старинному обыкновению, покнижно, а не помещично. В прежние годы платили им за азбуку по 10 коп., за часослов по 60 и по 70 коп., за Псалтырь по 100 коп., за письмо также по 100 коп. В нынешнее время такие платежи возвысились вдвое и больше за каждую книгу. Но сим платежом в здешних местах самый исправный и прилежный учитель грамоты содержать себя не может, за дороговизною съестных припасов и других вещей, к содержанию человеческой жизни необходимых. Затем [=потому] нынешнее в здешних местах обучение детей грамоте находится по большей части в руках полуграмотных женщин и слабых стариков, обучающих детей читать и писать по большей части неисправно...»<sup>1</sup>. В.В.Крестинин, таким образом, описал бытовую сторону традиционной учительской практики и назвал те социальные категории, которые занимались ею, как и ранее, т.е. до петровских образовательных реформ.

В православной традиции существовало как идеальное представление об Учителе, так и вполне обыденное. В первом случае его прообразом являлся Христос-Учитель. Иисусу Христу так или иначе подражали преподобные учителя-подвижники, такие как Феодосий Печерский, Сергей Радонежский, Стефан Пермский, Паисий Величковский, Иоанн Кронштадский и др. Во втором случае, это были обычные учителя из черного и белого духовенства, учившие детей грамоте и не гнушавшиеся платой за преподавание. Православное учительство как профессиональная группа, имеющая свой определенный статус в

---

<sup>1</sup> Крестинин В.В. Историческое известие о нравственном воспитании детей у двинских жителей // Новые ежемесячные сочинения. СПб., 1787. Ч.18 (ноябрь и декабрь).

обществе, свои принципы работы, цену своего труда, до настоящего времени рассматривалась очень мало, в то время как о знаменитых православных Учителях написано множество книг. В данной работе акценты будут расставлены несколько иным образом.

Известнейший историк образования XIX в. С.В. Рождественский, рассуждая об учительстве, ставил вопрос так: "Направление и характер педагогической работы в значительной степени зависит от того, в каких отношениях педагогическая среда стоит к той социальной среде, которую она своей работой обслуживает, и к государственной власти, которая эту работу подчиняет нормам государственной службы"<sup>1</sup>. До петровского времени педагогический труд православных священников тесно сливался с церковным пастырством и учительством. Несмотря на то, что уже задолго до Петра светские власти были заинтересованы в том, чтобы церковный причт занимался педагогической деятельностью на благо государства, подчинение его нормам государственной службы произошло только в результате петровских реформ.

Православное учительство порождало и воспроизводило в поколениях духовную культуру и духовную традицию, отличную от светской интеллектуальной традиции, и в то же время оно подпитывало русскую светскую культуру Нового времени. П.Ю.Уваров, рассматривая историю формирования интеллектуального труда в западной Европе, пишет о том, что городские интеллектуалы не отказывались от богатого наследия средневековой эпохи, где средоточием интеллектуальной и духовной деятельности был монастырь: "неотделенность знания от священства продолжала распространяться на грамотеев и тогда, когда

---

<sup>1</sup> Рождественский С.В. Основы социальной организации педагогического труда в России XVIII-XIX вв. // Архив истории труда в России. Пг., 1923. Кн. 8. С. 35.

их занятия носили уже вполне мирской характер"<sup>1</sup>. Подобное суждение может быть отнесено и к России при всем различии формирования в ней интеллектуального труда по сравнению с Западной Европой.

### ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПРАВОСЛАВНЫХ ТЕКСТАХ

Высшим и единственным Учителем, Педагогом в духовной сфере для христианина является Иисус Христос. "Не называйтесь учителями, ибо один у Вас Учитель - Христос; вы же все - братья" - говорится в Евангелии от Матфея (23: 8). И действительно, можно заметить, что великие преподобные подвижники не только избегали называть себя "учителями", но и не стремились иметь учеников, которые отвлекали от аскетических практик. Г.П. Федотов пишет о Сергии Радонежском, создавшем Радонежскую пустынь в лесной глуши: «с грустью принял преподобный первых своих учеников: "аз бо, господие и братия, хотел есмь один жить в пустыне сей и тако скончаться на месте сем"»<sup>2</sup>. Также от именованя себя "учителем" стремился отречься преподобный Нил Сорский: «Написах писание сие ... братьям моим присны, еже суть моего нрава: тако бо именую вас, а не ученики. Един бо нам суть есть Учитель»<sup>3</sup>. Однако уже сами по себе эти слова Нила Сорского свидетельствуют о наличии вокруг него учеников. Существовало множество юношей, желавших получить знание от преподобных старцев о том, что есть добро и что зло и как идти путем спасения. Поэтому они сами стремились найти учителя и научиться от него. Эту ученическую настойчивость живо описал Епифаний Премудрый, рассказывая в житии о Стефании Пермском - тоже одном из знаменитейших Учителей российского православия. Как толь-

---

<sup>1</sup> Уваров П.Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе. М., 2000. С. 5-6.

<sup>2</sup> Федотов Г.П. Судьба и грехи России. Т.1. СПб. 1991. С.309.

<sup>3</sup> Цит. по: Там же. С.313.

ко Стефан видел «мужа мудра и книжна, старца разумична и духовна», то становился ему «совопросником и собеседником», подселялся к нему и проводил с ним время с утра до ночи, расспрашивая о том, что хотел узнать, выясняя непонятное, «всякий божественный рассказ хотел услышать, слова и речи и поучения узнать, и следовать старческим житиям, чтобы святым отцам подражать и их почитать, таким путем он сумел достигнуть многих знаний»<sup>1</sup>. В рассказе Епифания о Стефании Пермском, вероятно, звучат и автобиографические нотки. Подобные учителя в отличие от мастеров грамоты не брали платы за свой труд, ибо считалось, что Знание как Дар Божий не может продаваться.

У обычного православного христианина, не имевшего столь высоких устремлений, как у Стефания или Епифания, учителем и наставником считался духовный отец. Духовного отца-священника, которому следовало исповедоваться, обычно выбирали самостоятельно<sup>2</sup>. Часто это был священник, крестивший ребенка. Значение духовного отца в православном воспитании огромно. Духовный отец несет ответственность перед Богом за просвещение и наказание своих духовных чад, составляющих его "покаяльную семью". Ему не только исповедовались, но и испрашивали совета, прося благословение на каждое дело, обращались за разъяснениями, опираясь на его знания и опыт. "Высшая задача духовника - сделать самого себя ненужным через полную передачу своему духовному чаду своего умения различать добро и зло, через научение жизни в присутствии Бога", - пишет современный богослов<sup>3</sup>.

К православному учителю ученик обязан всю жизнь испы-

---

<sup>1</sup> Слово о Житии и учении святого отца нашего Стефана, бывшего в Перми епископа // Памятники старинной русской литературы. СПб., 1862. Вып. 4. С.122.

<sup>2</sup> Смирнов С. Древнерусский духовник. М., 1914. С.27

<sup>3</sup> Андрей Кураев. Традиция. Церковь. Человек.//Путь. 1992. С.188.

тивать чувство почитания и уважения, благодарности, почитать его в своих молитвах. Со времен Киевской Руси из рукописи в рукопись переписывалось "Слово о том, яко не забывать учителей своих" Кирилла Туровского XII века. В нем говорилось: "Если научился ты и от простого человека, а не от иерея, то держи в своем сердце и уме память о нем до исхода души свое... Непомнящие же, откуда добро познали, те подобны голодному и измерзшему зимой псу, которого согрели и накормили, а он начал лаять на согревшего и накормившего его"<sup>1</sup>.

Учитель имеет право учить своих духовных детей только тому, чему следует сам. Его жизнь, его поступки являются образцом для подражания. Учитель не сообщает какую-то определенную сумму знаний, он передает ученику модель своего поведения, отношения к миру, своего образа жизни. Этому способствовала монастырская практика.

## МОНАСТЫРСКАЯ УЧИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Учительная практика проходила в первую очередь в стенах православных монастырей, в Московской Руси, однако, отличных, от монастырей Белоруссии и Украины, при которых существовали братские школы<sup>2</sup>. В монастырь поступали ученики-послушники, которые прикреплялись в качестве слуги к тому или иному престарелому монаху. Эта практика напоминала то, как в миру мастера-ремесленники учили учеников практической деятельности и держали их у себя в услужении. Обучение в монастырях сводилось к обучению чтению, выучиванию Часослова, Псалтыри и Апостола, эти знания закладывали основы для дальнейшего самостоятельного или под руководством старшего наставника (чаще всего - духовного отца) овладения православной книжностью. В ее составе имелись переводные

---

<sup>1</sup> Рукописи гр.Уварова. Т.2. СПб., 1858. С.131-132.

<sup>2</sup> См. подробнее: Дзюба Е.Н. Просвещение на Украине. Вторая половина XVI-XVII вв. Киев, 1987.



сочинения, относящиеся к грамматике, риторике и диалектике, однако до поры до времени они не входили в курс обязательного обучения.

Одним из древнейших монастырей Руси (XI в.), который и по сей день является крупнейшим центром православия, являлся Киево-Печерский монастырь. Литературный памятник, написанный в его стенах, так называемый Патерик<sup>1</sup>, или по-русски Отечник, представляет собой рассказы о различных чудесных событиях, происходивших в монастыре в XI - XIII веках, о его наиболее знаменитых и отмеченных святостью отцах. Этот оригинальный русский памятник многократно использовался историками, поскольку он, в отличие от более поздней житийной литературы, насыщен бытовыми подробностями из жизни монастыря. Из Патерика мы узнаем, как монахи пекли хлеб, что ели, во что одевались, какими денежными единицами пользовались, как лечились и т.д.<sup>2</sup>.

Такое содержание этого литературного памятника заставляет предположить, что он содержит сведения о древнерусском монастырском обучении. Поэтому на него стоит обратить особое внимание. О Киево-Печерском монастыре исследователи часто пишут как о "колыбели русской грамотности, литературы, науки"<sup>3</sup>, утверждают, что он был "своего рода духовной академией, куда охотно поступали сыновья крупных вельмож"<sup>4</sup>, что монастырь являлся "высшим учебным заведением средневекового типа", из него "выходили церковные иерархи (игумены монастырей, епископы, митрополиты), которые должны были

---

<sup>1</sup> От греческого "патер" - отец.

<sup>2</sup> Абрамович Д.И. Исследование о Киево-Печерском Патерике как историко-литературном памятнике. СПб., 1902; Акулина Е.Н. Известия Киево-Печерского патерика о Древней Руси//Вопросы истории. 1986, 9

<sup>3</sup> Ольшевская Л.А. Об авторах Киево-Печерского Патерика// Литература Древней Руси. Вып.2., М.,1978. С.18

<sup>4</sup> Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества. XII - XIII в. М., 1982. С.400

пройти курс богословия, изучить греческий язык, знать церковную литературу, научиться красноречию"<sup>1</sup>. Известно также, что в Киево-Печерском монастыре был принят Студийский устав, в котором, согласно имевшемуся там списку, от монахов требовалась грамотность для использования монастырских книг во время богослужения.<sup>2</sup>

Сюжет обучения действительно встречается в Патерике. Это, во-первых, рассказ об обучении грамоте и чтению юного Феодосия Печерского (ум.1074), будущего игумена монастыря, которое происходило у обычного учителя – мастера грамоты в его родном городе Курске. В дальнейшем Феодосий сам стал знаменитейшим учителем киевского монастыря. Во-вторых, рассказан случай, относившийся непосредственно к монастырю: один монах по имени Спиридон "был простец словом, но не разумом", так как пришел в монастырь не из города, а из села "и начал учиться книгам, и выучил всю Псалтырь наизусть"(с.587)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Рыбаков Б.А. Из истории культуры древней Руси. М.,1984. С.12

<sup>2</sup> Устав Студийского монастыря, впервые сформулированный Федором Студитом (ум. в 862 г.) и развитый последующими насельниками, был принят Киево-Печерским монастырем в версии Алексея Студита (XI в.) и получил затем широкое распространение на Руси в XII—XIII вв., содержал в славянском переводе статью «О том, иже съ всяцем прилежанием книг блюсти книгохранильник и порамон»: «Да имеетаж . великое прилежание книжный хранител . и парамонар . и книжный хранител оубо . да отрясает я и затворяет опасно . и да отваряет блюда . и да не оставляет книжные хранилы отворены . яко да прахоу испльньшю с погубляют . полагаемые в них книги . ни мусе перелетети чрьс ня . великы тьщеты повиньна боудета / И если есть старей на обою стороною . да промысль имат о книгах . яко ни самем ни инем не обидимы боудут . яко се по сълоучаю пометаемы и тережемы . ни отваряти ихъ разве достоинаго . не елишды видены быти от чьтоущаг . не нагими пьрсты да не дасть никомоуж хартии прикосноути ся и да не осквернять их . да бывають ж и чьтения съ свещами чистами и тьньками . и да блюдоут чьтоущей ни капли воцанья окапити . ни слиною же из оуст ихъ окропит . ни роуками окалят...»; далее речь идет об использовании этих книг на богослужении. См.: Пентковский А.М. Типикон патриарха Алексия Студита в Византии и на Руси. М., 2001. С. 408.

<sup>3</sup> Здесь и далее Киево-Печерский Патерик цитируется по: Памятники ли-

Видимо, текст отражает тот факт, что постригавшиеся в монастырь горожане были уже в основном грамотны, и житель села отличался от них. Знание Псалтыри было начальным непременным этапом обучения, пением псалмов монахи сопровождали всякую физическую работу (см. с. 579 и др.).

Обратим теперь внимание на то, каким образом и в какой связи упоминаются в тексте три необходимые компонента православного "учения книжного": учитель, ученик и книга.

Среди многочисленных персонажей Патерика, кроме чернорицев, мы встречаем множество разных лиц, посещавших монастырь, но нигде не упоминаются еще не принявшие послушание в монастыре светские ученики из горожан, обучающиеся у чернецов. В то же время обращает на себя внимание несколько раз повторяющийся сюжет, в котором родители препятствуют детям посещать монастырь, опасаясь их пострижения и ухода из родительского дома. Возможно, не случайны были действия бесноватого монаха Исакия, который, живя в пещере, "начал собирать к себе детей, и одевал их в монашеские одежды". Его били за это не только родители детей, но и сам игумен Никон (с.611). Все эти дети не называются учениками, видимо, их тянуло в монастырь, чтобы побольше узнать о необычной монашеской жизни.

Однако слово "ученик" в Патерике встречается не раз (так, мученик Кукша был убит "вместе с учеником своим", с. 494), но оно отнюдь не адекватно слову "учащийся". Ученики в тексте Патерика - это младшая братия по отношению к старшей. Все великие подвижники монастыря являются учителями и наставниками на пути постижения истинно христианского жития. Сам Феодосий Печерский пришел в Киев "наставника ища и учителя, который ясно открыл бы ему путь Божественный" (с. 459). Братия вокруг самого Феодосия подобна ученикам Иису-

---

тературы Древней Руси. XII век. М., 1980. Номер страницы указывается в скобках. Текст дается в переводе на современный русский язык.

совым (с. 465, 467). Учитель беседует с приходящими к нему. Так, к Феодосию пришел великий князь Изяслав с просьбой: "Разъясни мне, отче, какова суть вера варяжская?" и услышал подробнейший ответ на свой вопрос (с.614). "Учительство" осуществлялось отцами монастыря через личный пример подвижничества, а совсем не через "учение книжное", которое авторы Патерики нигде и не упоминают, хотя книги в тексте фигурируют достаточно часто.

Так, из Патерики узнаем, что в монастыре хранились книги приезжих греческих иконописцев (с.427), книги некоего князя Давида Святоши (с.501), естественно, имелось большое количество богослужебных книг (упоминаются, в частности, "книги, по которым свершается постриг" с.601) и литература для нравоучительного чтения (чернец Симон пишет чернецу Поликарпу: "много подобного могу рассказать тебе из разных книг..." с.499). В монастыре производилась и переписка книг, но не в скриптории, а по кельям: так работали над книгами и "Великий Никон", игумен монастыря<sup>1</sup>, и монах Илларион<sup>1</sup>. Однако книга не представлена в Патерике в качестве объекта восхищения и благоговения, как это имеет место, скажем, в знаменитой похвале книге в Повести Временных лет и ряде других произведений древнерусской литературы. Напротив, вслед за уставом Студита, и здесь проскальзывает мысль о том, что увлечение книгами не ведет к добру. Усердное чтение в ущерб молитве, которым увлекся черноризец Никита (реальное историческое лицо, будущий епископ Новгородский), является бесовскими кознями. История с Никитой весьма показательна. Бес в образе ангела внушал юному Никите: "Ты не молишь, а только читаешь книги, и таким путем будешь беседовать с Богом, и из книг станешь подавать полезное слово приходящим к тебе" (с.519). Следовательно, Никита не только сам читал книги, но и учил (или

---

<sup>1</sup> Житие Феодосия Печерского//Памятники литературы Древней Руси. XI- нач.XII вв. М., 1978. С.345, 349

намеревался учить) по ним "приходящих" к нему. Однако такое чисто "книжное" учение не могло, по мысли автора повествования, привести к добру. Никто не мог померяться с Никитой знанием книг Ветхого Завета. Евангелие же и Апостол "он не хотел ни видеть, ни слышать, ни читать, и другим не разрешал беседовать с собою о них" (с.519). Иначе говоря, Никита стал уклоняться от пути истинного, и его чтение приносило только вред. Поэтому, по молитве печерских старцев с Никитой произошло чудо: он забыл все свои книжные познания и "вообще ни одного письменного слова не знал, те блаженные отцы едва его научили грамоте" (с.521).

Умение некоего Агапита говорить на разных языках расценивается Поликарпом как проявление бесноватости (с.523), блаженный Григорий, который "не имел ничего кроме книг", в дальнейшем отдал их посторонним людям, дабы "очами не видеть ничего суетного" (с.535).

Такое более чем прохладное отношение к книге, видимо, выражает монастырское отношение на Руси к книжной "мудрости" вообще и соответственно к книжной учительской практике в работе с учениками. "Премудрые философы", берущие знания из книг, по мнению монахов-авторов Патерика, много уступают в святости тем, кто "груб и невежа". У самых истоков древнерусского писательского мастерства стоит традиция уничижения собственных познаний, впрочем, свойственная и ригористическим тенденциям в корпусе византийской агиографической (житийной) литературы. Она присутствует и у светского автора Даниила Заточника, и у монаха Нестора, автора Повести Временных лет. Автор Жития Феодосия Печерского, Нестор начинает свой рассказ словами: "побудил я себя взяться... за повествование, которое превыше сил моих и не достоин я его, ибо невежда я и недалек умом, не обучен к тому же я никакому

искусству"<sup>1</sup>. Так же и во взаимных посланиях печерских старцев Поликарп пишет Анкиндину: "...ты знаешь мою простоту и невежество... поэтому как же могу я внятно рассказать тебе ... о преславных чудесах?" (с.563). Того же Поликарпа другой монах - Симон - считал любителем мудрствования и упрекал в том, что тот "мудрствует о высоком, не выучившись покорности" (с.507). Феодосия Печерского Нестор противопоставляет "премудрым философам": "неискушенный в премудрости оказался мудрее философов"<sup>2</sup>. При этом Нестор утверждал, что Феодосий еще в детстве проявил отменные способности в изучении грамматики и "поражались все уму его и способностям и тому, как быстро он всему научился"<sup>3</sup>. Современному уму трудно понять, как древнерусский автор сочетал в одном герое подобные противоречия.

Известный исследователь древнерусской церкви Н.М.Никольский отмечал, что киево-печерская точка зрения на просвещение отличалась нетерпимостью<sup>4</sup> и он был, безусловно, прав: в Патерике, как бы мы этого ни хотели, мы не в силах будем обнаружить как положительного отношения к мудрости, учению, просвещению, так и каких-либо намеков о существовании там какого-либо организованного книжного обучения. Образ же учителя - это образ святого подвижника, а не знатока, связанного с письменной православной культурой.

Однако из других источников мы знаем, что в Киево-Печерском монастыре домонгольского периода концентрировались интеллектуальные силы страны. Достаточно назвать имена таких выдающихся авторов как летописец Нестор и митрополит Иларион - автор «Слова о Законе и Благодати». Трудно предпо-

---

<sup>1</sup> Там же. С.304

<sup>2</sup> Там же. С.307

<sup>3</sup> Там же. С.308

<sup>4</sup> Никольский Н.М. О древнерусском христианстве // Русская мысль. 1913. 6. С.22

ложить, что они были далеки от мира «книжной премудрости» и не обучали ей своих учеников.

Видимо, авторы Патерика стояли у истоков древнерусской традиции скрывать свою «ученость» за декларациями о собственном невежестве. Продолжая ее, лучший агиограф Московской Руси Епифаний (ум. между 1418 и 1422), несмотря на свое прозвание Премудрый, убеждал читателей в своем "невежестве" и писал, что он "умом груб и словом невежа, худ имеет разум ... и не бывал в Афинах от юности и не научился у философов их ни плетения риторийского, ни витийских глаголов, ни Платоновых, ни Аристотелевых бесед не освоил, ни философии, ни хитроречия не навыв"<sup>1</sup>.

Книжная мудрость в аскетической монашеской среде традиционно противопоставлялась духовному подвижничеству, что заставляло относиться к процессу обучения как к чему-то крайне интимному, скрывать его от посторонних глаз. Ведь к истинному мудрецу и учителю знание должно приходить свыше, а не через постыдную книжную зубрежку. Это отношение не допускало открытого развития четких форм книжного учения, возможного для светских лиц.

Таково лишь одно из возможных объяснений вышеуказанного противоречия. Хотелось бы обратить внимание на то, что подчеркивание в нашей отечественной литературе только просветительской роли монастыря дает отчасти искаженную картину, которую вряд ли одобрили бы современники Патерика. Оно исходит из свойственного нам самим современного представления о том, что просвещение всегда связано только с книгой, обучением, чтением и т.д., и потому отрицание книжности (что явно имеет место в Патерике) стыдливо замалчивается. В то же время традиция духовного, внекнижного развития сама по себе очень интересна и жизнестойка, так как существует и

---

<sup>1</sup> Житие св. Стефана, епископа пермского, написанное Епифанием Премудрым. СПб., 1897. С. 18.

по сегодняшний день. Она может прикрывать и действительное невежество, и являться результатом пресыщения в научных познаниях. В современном обществе достаточно много людей, отказавшихся от собственного светского образования, от чтения научных книг и ставших на путь чисто духовного развития. Такой путь, как объективно существующий, также должен учитываться как самоценный в изучении истории просвещения. Таким образом, монашеский тип учителя, зародившейся еще в древней Руси, призван был, перефразируя слова Феодосия Печерского, "ясно открыть ученику путь Божественный". Не книги и интеллектуальная деятельность, связанная с ними, а собственный образ жизни в качестве примера для учеников являлся главным в православном учительстве.

Оппозицией Учителю праведному существовал и образ Лжеучителя. Была боязнь, что таковой может научить "неправедно" и зло выдать за добро, погубить душу. За спиной Лжеучителя, естественно, стоял Антихрист. Например, старообрядец поп Лазарь приводил царю Алексею Михайловичу многие примеры того, как лжеучителя сбивали монархов с праведного пути, в т.ч. "царя Феодосия Великого лживии учителя прелестным учением о воскресении мертвых поколебаша и на гонение праведным подвигоша"<sup>1</sup>.

Проявление новой учительской практики часто подвергалось клейму "лжеучительства". Таковая возникла во второй половине XVII в., когда в Москве появились монастыри нового типа, которые прямо стали называться "учительскими" и являлись настоящими учебными заведениями. Организация их была инициирована правительством, заинтересованном в наличии при дворе людей, разбирающихся в схоластической учености и знающих классические языки. В новых монастырях стали преподаваться латинский и греческий языки и элементы

---

<sup>1</sup> Пустозерская проза. М., 1989. С.208.



схоластических знаний (грамматики, риторики, диалектики).

Православное учительство относилось к этим предметам, входившим в содержание образования западноевропейских школ и университетов, отрицательно и рассматривало их как "латинство", ненужное и вредное для православных. Особое влияние на введение в образование новых дисциплин оказали православные братские школы Украины, вошедшей в это время в состав России, и Белоруссии. Именно монастырские старцы из этих земель и приглашались московским правительством с целью организации обучения нового типа в московских монастырях. Попытки наладить в Москве церковное обучение были также связаны с подготовкой церковной реформы 1653 г. патриарха Никона. Введение нового обучения вызвало резкую полемику в московском обществе того времени, оно способствовало обсуждению не только проблем содержания образования, но и учительской деятельности. Новые учителя, хотя и одетые в монашеские ризы, были учителями, зависимыми не столько от церкви, сколько от государства. Часть православного духовенства их осуждала, а ученики боялись учиться у "новых" учителей латыни, считая это грехом.

Даже основатель первого московского училищного Андреевского монастыря, расположенного на Воробьевых горах, окольный царя Алексея Михайловича Ф.М.Ртищев также имел сомнения в правоверности своей деятельности. Он обращался к духовенству с вопросом: «Достоит ли... учиться риторике, диалектике и философии?» Достоверно известно, что в Андреевском монастыре обучали латинскому и польскому языкам, и, вероятно, грамматике и риторике.

В 1652 г. открыл школу для детей патриарх Никон в созданном им патриаршем Иверском монастыре. В 50-х годах при патриаршем дворе в Кремле было также организовано обучение детей латинскому и греческому языкам под руководством Арсения Грека. В кремлевском Чудове монастыре в это же время

сложилась школа, во главе которой был поставлен киевский монах, справщик и переводчик Епифаний Славинецкий. В этой школе, видимо, преподавали греческий язык, риторику и диалектику. В 60-е гг. XVII века учитель царских детей, монах-белорус Симеон Полоцкий (1629-1680) организовал в Заиконо-Спасском монастыре небольшую школу для трех подъячих Тайного приказа и одного певчего. Возможно, ее посещали и другие лица. Их четырехлетний курс обучения включал в себя латинский язык, грамматику, риторику, поэтику, логику, философию, богословие. В 60-е годы проводилась работа по организации училища при церкви Иоанна Богослова в Бронной слободе<sup>1</sup>. Ученики Полоцкого в дальнейшем соперничали с учениками Чудова монастыря, отстаивая первенство "латинского" образования перед "греческим". После смерти Полоцкого занятия в школе возобновил его ученик Сильвестр Медведев (1641-1691).

В 1685 г. по приглашению Московского правительства в Россию приехали ученые греки Иоанникий (1633-1717) и Сафроний (1652-1730) Лихуды. В Богоявленском монастыре для их учебной деятельности была построена специальная школьная палата. К 1687 г. в ней обучалось более 40 учеников из разных сословий. Ученики А.Барсов, Н.Семенов-Головин, Ф. Поликарпов, Ф.Агеев, И.Афанасьев, возможно, и некоторые другие перешли в школу Лихудов из Типографской школы при Патриаршем дворе. Лихудам было дозволено преподавать все науки на греческом и латинском языках.

Монастырские школы просуществовали недолгое время<sup>2</sup>, за-

---

<sup>1</sup> Подробнее: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. М., 2009.

<sup>2</sup> О них см: Горский А.В. О духовных училищах в Москве в XVII столетии // Прибавления к творениям святых отцов в русском переводе. Т.3. М., 1845; Каптерев Н.Ф. О греко-латинских школах в Москве в XVII в. до открытия Славяно-Греко-Латинской Академии // Прибавления к творениям святых отцов в русском переводе. Т. 44. М., 1889; Очерки истории

канчивая свою деятельность с уходом из них монахов-учителей, возглавлявших школу. Этим учителям приходилось нелегко, поскольку их учительская практика шла вразрез с традиционным монастырским преподаванием. Тем не менее, они заложили первые основы богословского образования российского духовенства, подготовили почву для открытия православной Славяно-Греко-Латинской Академии. Особенность этой первой российской Академии заключалась в том, что «она должна была стать частью государственной машины»<sup>1</sup>.

Среди «ученой братии» новых школ конца XVII в., связанных с Академией, были монахи-учителя претендовавшие на высокую роль воспитателя будущего монарха (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев, Карион Истомин). Они особо размышляли о роли учителя и наставника, от которого, возможно, в дальнейшем зависит будущее государства.

Симеон Полоцкий, учитель царевича Алексея Алексеевича, в своих виршах четко описал те черты учителя, которые необходимы для успеха в учительском деле. Полоцкий фактически повторял в них те сентенции, которые содержали в себе такие древнерусские памятники как Пчела, Измарагд и др., восходящие к античной литературе.

*«Учитель, не творяй того, чему учит  
слушателей слова никак не получит...  
...Иже хочет учитель человеком быти,  
долженствует три вещи всячески хранити.  
Первое, да искусен сам сый наставляет,*

---

школы и педагогической мысли народов СССР С древнейших времен до конца XVII века. М., 1989. С 67-68; Румянцева В.С. Русская школа ХУ11 века // Вопросы истории, 1978, 6; Она же. Школьное образование на Руси в ХУ1-ХУ11 веках // Советская педагогика. 1983. N1; Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. М., 2009.

<sup>1</sup> См. Седов П.В. Роль государства в развитии образования в России в XVIII в. // Панорама культурной жизни стран СНГ, Балтии и Закавказья. Вып. 1-2. М., 1994. С.9.

*иначе бо не учит, но люди прельщает.  
Второе, должен слово свое украсить  
правдою, действием, дабы приятно быти.  
Третье, преклоняти сердце подобает,  
ко творению делес, к ним же увещает.  
Сия храняй учитель, благий наречется,  
спасаяй человеки, сам Богом спасется»<sup>1</sup>.*

Таким образом, мы снова видим одну из вариаций главных заповедей учительского мастерства, которая, в освобожденном от виршевых хитросплетений виде, будет звучать так, как она звучит в древнерусской «Пчеле»: «учитель, учи делом, а не словом»<sup>2</sup>.

### **УЧИТЕЛЬСТВО ЗА СТЕНАМИ МОНАСТЫРЕЙ. ПЕТРОВСКАЯ РЕВИЗИЯ ПРАВОСЛАВНОГО УЧИТЕЛЬСТВА**

В русских городах, имевших множество православных храмов, жил храмовый клир, и значительное количество священников или их детей, не имевших места служения (безмestные попы). Для последних учительство являлось средством получать пропитание, но и первые также нередко подрабатывали тем, что обучали детей прихожан славянской грамоте, наряду с другой деятельностью, связанной с умением писать (например, составлять документы).

Эта учительская практика по сравнению с монастырским обучением у преподобного старца стояла на низшей ступени православного обучения. Подобное разделение в учительстве имело в разных обществах. За сравнением возможно обратиться даже к столь далекой от российской культуры традиции как

---

<sup>1</sup> Симеон Полоцкий. Вертоград многоцветный. Цит. по: Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVIII в. М., 1985. С.335.

<sup>2</sup> См.: «Пчела»: Древнерусский перевод. Том I-2. Отв.ред. А.М.Молдован. М., 2008.

индийская. «Древнеиндийскую педагогику воплощали на деле разные преподаватели... Внизу находились "упадхья"... Это учителя, к которым больше подходит слово "преподаватели", находились внизу иерархической лестницы в связи с тем, что индуистская традиция осуждала обучение за деньги. И если для низшего, профанного знания это было допустимо..., то в преподавании религиозной традиции такое порицалось... Иной тип учителя - ачарья... Он выступал хранителем традиции»<sup>1</sup>.

Важные изменения произошли в православном обучении при Петре Великом и, соответственно, положение учителей стало иным, также как и отношение к ним. Особенность петровских реформ заключалась в стремлении к коренной ломке прежнего уклада во всех сферах жизни. Петр не реформировал существовавшую до него систему образования, а создавал совершенно новую. Но, как и во времена старого порядка, именно духовенству он отводил роль учительства. Однако прежнюю деятельность, которую церковь осуществляла в отношении обучения, следовало, по мнению Петра, ревизовать и улучшить. Этим в первую очередь занимался сподвижник Петра иеромонах Феофан Прокопович.

Рассмотрение одного из найденных в архиве Преосвященного Синода документа позволяет увидеть православное учительство в роковое для него время реформ и перехода от церковной парадигмы образования к светской.

В августе 1722 г. Петр направил указ в правительствующий Синод с требованием выяснить, кто среди населения Петербурга занимается учительством (учит «словенской грамоте») и какова их профессиональная квалификация (могут ли они «весма правильно грамматичный фундамент ко чтению и писму научением вкоренять») (л.1). В результате сформирова-

---

<sup>1</sup> От глиняной таблички к университету. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья. М., 1998. С. 199-200.

лось достаточно объемное дело<sup>1</sup>, которое не только дает редкую возможность узнать, кто конкретно и как учил детей грамоте, а также увидеть усилия, нацеленные на образовательную реформу, не просто на указном уровне, скажем, «Духовного регламента», но и в ее повседневной конкретике.

Исполнение императорского указа Синод перепоручил настоятелю Александро-Невского монастыря Феодосию Яновскому, а тот - учителю находившейся в этом монастыре «словенской школы» подьякону Иродиону Тихонову. "Словенскими" начальные школы при Петре стали называться в отличие от прежних титулов: "латинская" или "немецкая". Тихонов обратился к протопопам приходских церквей, чтобы они предоставили ему сведения об учителях как из духовенства, так и из светских лиц, которые учат детей славянской грамоте в их приходах. Протопопы должны были проинформировать этих учителей об указе явиться им для аттестации к Тихонову, и они сделали это.

В отчете Иродиона Тихонова Синоду о проведенной им работе высказаны те новые требования к начальному преподаванию и его учителям, которые сформулировали идеологи реформ в области образования (в первую очередь - Феофан Прокопович) и которые Тихонов, видимо, разделял. Он писал следующее: "Оным учителем самим должно знать вначале азбуку, в которой смотреть, дабы всяк первее познал естество письмен (т.е. знал, какая буква какой звук обозначает и не пропускал бы этот первый этап обучения - О.К.); также в слоги впускать (т.е. второй традиционный этап обучения - слоговой - О.К.), по слогах же - в речения. По Азбуце же начинать следующее: молитву Господню "Отче наш", "Помилуй мя, Боже", Символ веры, Целованье Пресвятей Богородице и Деялословіе с толкованием по первопечатным "Перваго отроков учения" книжицам, недавно в Невской типографии напечатанным, как в предисловии

---

<sup>1</sup> РГИА. Ф. 796. Оп. 2. Ч. 2. Д. 926 (далее ссылки на листы дела даны в тексте).

тех книжиц изображено. И то определенное учение так крепко изучать, чтоб они не точию изустно читать, но и разумевать могли. А они, учителя, учат словенского чтения, псалмов и молитв и писания, ничтоже грамматического разума и правописания сами знающии. А учить бы повелено по первопечатным книжцам отроков, о которых выше упомянуто, а потом учить псалмы и молитвы: понеже, когда отрок помянутой букварь изустно и правильно выучит, то может не трудно и в скором времени псалмы и молитвы изучить" (л.14 об.).

Иначе говоря, Тихонов выяснил, что обучение учительствующими лицами ведется не по новому пособию для начального учения "Первое учение отрокам" (1720 г.), созданном Феофаном Прокоповичем, а по старинке и даже, возможно, не по азбукам и букварям, а по случайным текстам, непригодным для начинающих учение. Принципиальное отличие допетровских азбук и букварей от предложенного Феофаном заключалось в тех текстах, которые предлагалось читать в качестве первоначального чтения. Ранее это были тексты молитв и псалмов (изучались Часослов и Псалтырь), то есть тексты, представлявшие собой обращение к Богу, молитву к нему, и в целом носившие поэтический характер. Прокопович ограничился двумя молитвами, одну из которых, «Отче наш», Петр I считал «основной» и сочиненной самим Христом<sup>1</sup>, другие церковные тексты: «краткое толкование» Десятословия (т.е. заповедей Господних), «Символа веры» и «девяти блаженств» являлись для обучения детей новыми, а для учителей весьма неожиданными: они по своему типу были «аналитическими», «умственными», давали определенный набор конкретных знаний о православном учении. Этими знаниями владели священнослужители, они входили в православное богослужение, но не в детское учение. Петр же полагал в дальнейшем развивать образование в том же на-

---

<sup>1</sup> Указ о битье зорь // Русский архив. 1868. Год 6-ой. Кн.1. С.105.

правлении, предлагая создание и введение в начальное обучение православных катехизисов, в которых бы разъяснялись все стороны православного учения. "Первое учение отрокам"- писал Пекарский, - "возбудило толки и недовольство", которые относились в том числе и к тому, что детей "неспелых разумом" учили не псалмам и молитвам, а толкованием заповедей, а Феофана называли «древнего обычая истребитель»<sup>1</sup>.

Феофан в полемике с противниками не раз писал о важности грамотных учителей («да не мнози касаются дела учительского...»), и отмечал опасность двух невежеств – «грамматического» и «богословского»<sup>2</sup>. Работа Тихонова с учителями определенно являлась осуществлением на практике идей Феофана, она возможно и была им инициирована. Успешно прошедшим аттестацию учителям Тихонов должен был выдать "список с грамматики, которую он при себе имеет" для их дальнейшего усовершенствования. Трудно сказать о какой грамматике идет речь, но новейшим изданием являлась выпущенная в свет в 1723 г. Грамматика иподьякона Федора Максимова, в которой делалась попытка объяснения именно русской, а не славянской грамматики<sup>3</sup>. Возможно, ее список и имел Тихонов (в противном случае это была грамматика Мелетия Смотрицкого или, что маловероятно, Копиевского).

Именно в петровское время впервые государство столь радикально стало вмешиваться в давно сложившуюся традицию начального образования и выстраивать его другие ступени. До этого оно участвовало в его организации опосредованно, издавая на государственном Печатном дворе книги для «младенческого» детей научения - преимущественно Азбуки и Буквари, а также

---

<sup>1</sup> Пекарский П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т.1. СПб., 1862. С.180.

<sup>2</sup> Там же. С.180-181.

<sup>3</sup> Пекарский П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т.1. С.185.



Часословы учебные Псалтыри<sup>1</sup>. Они выходили немалыми тиражами<sup>2</sup> и, вероятно, некоторые мастера грамоты имели эту литературу.

Православная великорусская церковь в отличие от белорусской и малороссийской, создавших систему братских школ при православных церквях и монастырях, мало заботилась об обучении детей. Даже в тех церковных наставлениях, которые давались родителям по поводу обязательных воспитательных забот в отношении собственных детей, ни слова не говорилось о необходимости обучать их грамоте<sup>3</sup>. Еще во времена Ивана Грозного царская власть пыталась оказать давление на церковь с тем, чтобы заставить ее организовать начальные школы. Одним из вопросов, на срочное решение которого царь указал церковному Стоглавому собору, был вопрос о начальном обучении («об учениках: А ученики учатся грамоте небрегомо. А божественное писание о том о всем свидетельствует [т.е. о том, что грамоте следует уделять внимания - О.К.]. А нам, пастырем, о том небрежении о всем ответ дати»<sup>4</sup>. Собор в ответ постановил, чтобы во всех русских городах избирались из священнослужителей женатые и благочестивые, имеющие страх Божий в сердце своем, "и грамоте бы и чести и писати горазди", и устраивали у себя на дому "училище". Далее излагался полный объем знаний, который должно было дать такое "училище" ученику, а именно "страху Божию и всякому благочинному псалмопению и чтению и пению и канарханию...". О том, как это делать учи-

---

<sup>1</sup> Поздеева И.В. Издание и распространение учебной литературы в XVII веке. Московский Печатный двор// Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР С древнейших времен до конца XVII века. М., 1989. С.171-177.

<sup>2</sup> См. тиражи за 1651-1707 гг. - Marker, G. Literacy and Literacy Texts in Muscovy: A Reconsideration //Slavic Review 49. N 1 (Spring 1900), p. 81

<sup>3</sup> См., например, Стоглав, Гл.36 "О наказании чад своих"// Российское законодательство X-XX веков. Т.2. М., 1985. С.291-292.

<sup>4</sup> Там же. С.269.

телю и на что ориентироваться, говорилось кратко, но четко: "А учили бы есте своих учеников грамоте довольно, сколько сами умеете. И силу бы им в писании сказывали по данному вам от Бога таланту ничтоже скрывающе, чтоб ученицы ваши все книги учили"<sup>1</sup> (предупреждение не лишнее для тех учителей и мастеров, которые побаивались выпускать учеников, равных им по своим знаниям и, естественно, создававших конкуренцию).

Иначе говоря, судя по тексту Стоглава, учитель - это духовное лицо по совместительству, школа - это его личное жилище, а система его преподавания - добросовестная передача ученику всего, что сам умеет. Никем никакого контроля за организацией намеченных нововведений Стоглавым собором создано не было, очаги обучения грамоте возникали спорадически не из-за благих стремлений к просветительству, а по причинам материальной нужды.

Какую же ситуацию в деле начального обучения славянской грамоте отразила проверка Тихоновым учительства Петербурга и какие изменения в нем произошли?

Протопоп церкви Самсона Странноприимца (Выборгская сторона) доносил, что в его приходе имеется «школа для учения детей ведомства Городовой канцелярии, в которой был учителем Дмитрий Иванов, и нынешним летом от воровских людей убит. А ныне в той школе учителя нет. Проучивает и надсматривает из учеников Антон Емельянов. Да живет в приходе прежние оной школы учитель Афанасий Кирилов, и в доме своем и по приходским домам детей грамоте учит, а правописанию искусен ли, того не знаем, а кроме его иных учителей в приходе не обретаются» (л.9). Узнав о том, что Тихонов занимается аттестацией ("опробованием") учителей, Кириллов подал ему прошение снова определить его в «ведомство канцелярии от строений... в школу учащим на место умершего учителя Дмит-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 291.

рия Иванова, понеже в той школе с октября месяца 722 года и поныне совершенного учителя не обретається» (л. 27).

Протопоп церкви Успения Богородицы (она же Никольская, на Санкт-Петербургском острове) Семен Васильев Ярмерковский сообщил: «при церкви нашей школ никаких не обретається, и нигде подчиненных нам никаких учителей нет. А слышно, что детей в учении имеют на квартерах своих присланный из суздальских обретающийся при церкви нашей дьякон Матвей Артемьев, да из мирских Лаврентий Константинов, да в доме господ Толстых Михайло Осипов. А болши кто где такие учителя есть ли, мы несведомы. И оным учителем указ мы объявили..." (л.11 об.).

Итак, Тихоновым были выявлены:

1) из церковных лиц, совмещавших учительскую деятельность со службой в церкви:

- псаломщик Воскресенской церкви на Васильевском острове Авраамий Горолевский (Горбачевский)
- дьячок церкви Симеона на Московской стороне Автомонов
- дьячок церкви Исаакия Долмацкого Семен Гаврилов
- пономарь церкви Исаакия Долмацкого Иван Абрамов
- дьякон церкви Успения (Никольской) Матвей Артемьев, обучавший детей своего квартирного хозяина.

2) из безместных церковнослужителей:

- дьячок из Копорья Лаврентий Константинов
- пономарь Василий Круглишов
- "гошпитальный дьячок" Иван Герасимов
- бывший поддьяк новгородского архиерея Афанасий Кириллов
- безместный дьякон Иван Федоров, учительствовавший в "Академической Санкт Питер бурхской школе".
- пономарский сын Иван Гаврилов (учит "всякого чину малых детей словенскому чтению в доме тестя своего городского казенного кузнеца Дементья Гаврилова, которой имеет дом свой в Белозерской слободе" (л. 6 об.).

3) из мирских людей:

– дворовый человек Михайло Осипов, учивший внучат графа Петра Андреевича Толстого только чтению "за волю их господскую".

– церковный староста Троицкого собора Афанасий Артемьев.

Таким образом всего "по сыску" составилсЯ список из 13 учителей, которым был объявлен указ прийти к Тихонову "на пробу" и быть у него "в послушании". Дьякон Матвей Артемьев, не приступая к сдаче экзамена, сразу дал Тихонову расписку в том, что учить больше никого никогда не будет. Учитель Академической школы дьякон Иван Федоров экзаменоваться отказался на том основании, что учителем в школу он назначен государевым указом и Тихонов его лишить этого звания не полномочен. Дьячок Стефан Гаврилов долго скрывался от испытаний у Тихонова, продолжая учительствовать, но в конце концов был им проэкзаменован и отстранен от учительства.

Всего Тихонов "опробовал" 9 человек. Четверо по его мнению оказались "правописание не признающими" и к преподаванию совсем не подготовленными. Другим он дал следующую оценку: "в азбуке писмена, слоги, речения и просодии в произношении правильно употребляют", но "грамматики и правописания не знают". Староста Троицкого собора Афанасий Артемьев (он же - Мельников), пришедший экзаменоваться одним из последних, экзамен выдержал неплохо: "все, кроме грамматики и правописания знает", отметил Тихонов (л. 8). Артемьев и Гаврилов, оба заявили, "что желают с грамматики списков и науку восприять", иначе говоря, они не хотели расставаться с преподавательской деятельностью и были готовы для этого учиться. Афанасий Артемьевич Мельников был человеком "от купечества" и в церковные старосты оказался выбран от купцов Гостиного двора в октябре 1716 года. В его обязанности входил сбор церковных денег и надзор за хозяйственной частью храма. Священник храма Иоанн Семенов никак не хотел отпускать Мельникова с этой

должности, поскольку "работал оной Мелников в старостах беспорочно", а "кроме оного Мелникова иного никого нет... а в том соборе без старосты пробыть невозможно". В 1721 г. Мельников утратил свои торги: он писал: "а я, нижайший, купечества ныне не имею", поэтому, очевидно, что в работе учителем Мельников видел определенные возможности для обеспечения своего существования.

Синод велел Тихонову выдать учителям, прошедшим его экзамен, "список с грамматики, которую он при себе имеет", а остальных от учительства отставить. Пособия для дальнейшего обучения были выданы только двоим - Аврааму Семенову (Горбачевскому) и Афанасию Кириллову. Кириллов написал прошение Тихонову на восстановление его учителем в школе Городовой канцелярии и тот поддержал это прошение перед Синодом, а старший ученик-надсмотрщик школы городской канцелярии Антон Емельянов, временно исполнявший учительские обязанности, тоже держал экзамен, но был Тихоновым забракован в качестве учителя.

Предполагалось, что прошедшие аттестацию и снабженные Тихоновым пособиями учителя будут в дальнейшем пользоваться его консультациями и докладывать о своих успехах, однако Тихонов жаловался в Сенат, что никто из них к нему не приходит. Видимо, дело по усовершенствованию учителей начального обучения, начатое с энтузиазмом, вскоре заглохло.

Дабы не сидеть без дела, Тихонов решил продолжить выявление тех лиц, кто "учит без указа" (под этим он, видимо, имел в виду свой собственный "указ"), и в результате представил в Синод соответствующий реестр. Оказалось, что этим занимается в Петропавловской крепости солдат Петр Матвеев по приказанию коменданта крепости полковника Бахмеотова. Дьячок Пантелеймоновской церкви (очевидно - это часовенка при военном госпитале) Иван Семенов открыл школу на шлюпочном дворе. В своих собственных домах учительством занимались

бывший царский певчий Семен Васильев, дворовый человек Андрея Корсакова Иван Семенов, писарь третьей роты Белозерского полка Иван Иванов, кузнец литейного двора Петр Иванов.

Итак, что же возможно сказать о петербургских учителях на основе "дела Тихонова"? То же, что и об учителях прежних времен: большинство из них относилось к церковному причту, это были люди, не имевшие доходов от своей профессии и пользовавшиеся знанием грамоты для прокормления, часто учительство становилось побочной деятельностью людей, занятых в других профессиях. Учительской практике все свое время посвящали только совсем пропащие, ибо заработок их был ничтожен, а дело - несерьезно. Считалось, что каждый грамотный мог обучить этому другого человека. Такой социальный тип как русский профессиональный учитель отсутствовал в обществе рассматриваемого времени и как раз деятельность Тихонова позволяет зафиксировать самые первые попытки его создать. Как и ранее процесс начального обучения грамоте учителя проводили у себя на дому или в доме учеников. Иначе говоря, он проходил вне институциональных форм, вне школы, его осуществляло по сути дела общество своими силами при некоторой "стимуляции" этой деятельности со стороны церкви. В петровское время ситуация изменилась, начальные школы стали организовываться государством<sup>1</sup>.

Однако было бы ошибочно полагать, что количество учительствующих, которое Тихонову удалось выявить в населении Петербурга, действительно охватывало всех лиц, занимавшихся начальным обучением детей. Скорее всего это была лишь их малая часть. И дело не в том, что некоторым удалось скрыться от его "облавы", а в том, что для него речь шла только об од-

---

<sup>1</sup> См. Буров А.А. Петербургские "русские" школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. Л., 1957. (автор также кратко упоминает "дело" Тихонова).

ном "типе" учителей - о тех из них, кто занимался обучением детей "словенской грамоте" или церковно-славянским языком. У нас есть возможность дополнить его данные материалом петербургской переписи 1718 г.<sup>1</sup>, в которой упоминаются учителя иного типа. Это подьячие, также обучавшие у себя в доме детей. Так, у дьяка петербургской Ратуши Ф.Тимофеева учился 12-летний сын новгородского посадского человека; у канцеляриста Н.Кондратова «для приказного обучения» проживал 15-летний ученик<sup>2</sup>.

Эти лица также обучавшие детей, относились не к церковной, а к приказной сфере, они под начало к Тихонову не попадали и попасть не могли. Видимо, по той же причине отказались к нему явиться солдат, кузнец, ротный писарь, царский певчий и другие светские лица, занимавшиеся учительством. Во всяком случае, солдат и ротный писарь, учившие детей, подчинялись своему военному начальству, а не властям Александро-Невского монастыря. Первым навыкам чтения и письма дворянских детей зачастую обучали дворовые люди, среди которых обязательно следовало иметь грамотных, ибо без них не могло функционировать дворянское домохозяйство. Петербургская перепись 1718 г. отмечает в дворянских домах и учителей-иноземцев. Это единственная категория учительствующих людей, которые так прямо и названы - "учитель". Так, учитель Петер Феликс Дорн обучала 13-летнего сына купца первой гильдии, инспектора петербургской Ратуши С.И.Панкратьева<sup>3</sup>. Некий иноземец обучал детей господ Самариных<sup>4</sup>.

Разный "типаж" лиц, занимавшийся начальным обучением детей, обуславливался тем, что и само начальное обучение гра-

---

<sup>1</sup> РГАДА.Ф.26. Оп.1. Ч.2. №№ 8451-8662. Лл. 307-498; №№ 8663-8947. Лл. 1-265.

<sup>2</sup> РГАДА.Ф.26. Оп.1. Ч.2. №№ 8451-8662. Лл.319, 389.

<sup>3</sup> РГАДА.Ф.26. Оп.1. Ч.2. №№ 8451-8662. Л.394.

<sup>4</sup> РГАДА, Ф.285. Оп.1.Ч.2. Д.1568. Л.29.

моте не виделось людям того времени чем-то единым. По нашим современным представлениям оно абсолютно одинаково для всех и может различаться только качеством преподавания, ибо это "фундамент" дальнейшего общего и специального обучения. В допетровское время на него смотрели иным образом - обучение чему-либо, в том числе чтению и письму, после самого первого шага (овладение азбукой) приобретало сугубо специальный, прагматический характер и уже начальное обучение (особенно для людей разных сословий) имело разные цели и разные процедуры.

То самое учение "словенской грамоте", о котором радел представитель Александро-Невского монастыря, предназначалось для "строения души", для умения читать необходимые христиану душеполезные тексты. И в этом смысле оно понималось как "общеобразовательное", т.е. предназначенное для всех и каждого из православных христиан.

Среди них обязательными и совершенно необходимыми являлись молитвы и псалмы, которые следовало не только научиться читать, но и знать наизусть и "разумевать", т.е. понимать (см. выше). Речь шла об изучении сакральных текстов, обращенных к Богу, их неверное прочтение и искажение являлось кощунственным, бессмысленным и вредным. Изучаемые тексты произносились в стенах церкви, являлись частью богослужения, в котором участвовала и паства. Их зачитывали особым образом, называвшимся "канархание", а псалмы учили петь. Дальнейшее обращение, уже самостоятельное, без учителя, к другим священным текстам могло быть полезным только при хороших навыках и умениях "словенского чтения". Детям из церковных семей они были необходимы не только для душевного спасения, но и для профессиональной деятельности. При этом в данном типе обучения речь шла только о чтении, а не о письме, оно готовило человека к грамотному и сознательному церковному поведению, роль письма здесь оказывалась более



чем второстепенной, и ему не учили либо совсем, либо делали это очень поверхностно.

Иное дело - первоначальное обучение, производившееся в другой грамотной среде - среди приказных людей, это были люди "письменные", владевшие в первую очередь письмом, и главным руководством для начального обучения для них являлись прописи, а не азбуки. Конечно и они сначала овладевали буквами и чтением по слогам, а затем - чтением текстов, но псалтырь и канархание были уже не для них. Их наука была иной: дойти до умения составлять любой документ, и начинали они эту науку с переписки, с работы "писщиком".

Государство в петровское время увидев в школах полезный для себя институт, помогающий манипулировать подданными, изменило ситуацию в сфере организации самим обществом начального образования. Оно стало стимулировать организацию школ, думать о подготовке для них учителей и учебной литературы<sup>1</sup>.

Петр в 1714 г. попытался дать совершенно иное понимание начального обучения: во-первых, должны были быть организованы школы и, во-вторых, преподаваемое в них начальное знание фокусировалось на математике<sup>2</sup>. Церковники и тогда, и позднее считали это "странной прихотью законодателя", подрывавшей нормальное славянское обучение<sup>3</sup>. Однако это вполне логично сочеталось с основанием высшего звена "технического" обучения, действовавшего в Петербурге: Навигацкой Академией при Адмиралтействе. Она должна была принимать к себе учеников из цифирных школ, и поставлять в них

---

<sup>1</sup> См. Буров А.А. Петербургские "русские" школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. Л., 1957. (автор также кратко упоминает "дело" Тихонова).

<sup>2</sup> ПСЗ. Т.V. NN 2778, 2971.

<sup>3</sup> Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб., 2001. С.46.

учителей. Посылали учеников Навигацкой школы в качестве учителей по два человека на губернию. В 1719 г. губернаторам было велено "выслать во определенные школы для учения цифирью и геометрии от десяти до пятнадцати лет приказного чина дьячих и подьяческих, посацких, церковниковых, монастырских слуг и прочих чинов людей, оприч дворянских детей, без мотчания". Из Вятской губернии по этому поводу отвечали, что детей собирают, но учить их некому, так как учителя из Петербурга не высланы. По проверке оказалось, что из Адмиралтейства в Вятку двоих учителей высылали, но до нее они так и не доехали<sup>1</sup>.

Дворянские дети были освобождены от хождения в цифирные школы, но это не означало, что они не учились математике, как показывают мемуары М.А. Муравьева, родившегося в 1711 г. в Кронштадте. Его отдали "учиться математике одному штурманскому ученику Раславлеву", учеба, судя по словам автора, проходила с фантастическим успехом: "то не может быть никому вероятно, что мы с братом... выучили в три месяца арифметику, геометрию, штир-геометрию, план-геометрию, тригонометрию, плоскую навигацию и часть меркаторской исверики"<sup>2</sup>.

Неоднократно в древнерусской литературе отмечалось, что навыки чтения и письма при отсутствии в сердце "страха Божия" приводят к отрицательным последствиям. Не отрицал этого и Феофан Прокопович, описавший достаточно правдивую картину современных ему "плодов просвещения": "...когда читать и писать научились, глухое то искусство обращают себе на орудие злобы, и пишут клеветы, ябеды, соблазны, хулы, пасквили, портят записи, договоры, духовники, притворяют указ". Действительно, люди познавшие силу и власть создаваемого их руками бюрократического документа, шли на разные прегрешения и преступления при помощи своего владения пе-

---

<sup>1</sup> РГАДА.Ф.248. Оп.2.Кн.156. Лл.345-346.

<sup>2</sup> Муравьев М.А. С.82-83.

ром (как, например, это делал вышеупомянутый учитель Кирилов, составивший поддельное завещание). Но не меньшее зло могло принести и умение читать, о чем продолжал предупреждать Феофан: "Неции же, помышляя о себе, что, понеже читать умеют, вельми мудры суть, дерзают вымышлять плельные учения, мнимая им богословская, и в народе раскол делают"<sup>1</sup>. Отсутствие у православной церкви рвения к обучению детей "словенской грамоте" объяснялось точно такими же соображениями: миряне, по их мнению, вполне могли для своего спасения обойтись тем, что ежедневно слышали в церкви и заучили наизусть, и им было ни к чему впадать через чтение в ненужное умствование, а через него даже и в еретичество. Они считали, что лучше "в простоте Богу угождати", чем стремиться к учености, как делают "латыне".

Признавая все это, тем не менее, отказываться от обучения грамоте в петровское время уже было невозможно, грамотные люди в первую очередь требовались государству, а уж церковь через своих учителей и отцов духовных должна была контролировать их нравственность и отвращать паству от неверных путей.

К концу XVIII в. гигантские трудности в создании новой системы образования, возникшие, в первую очередь из-за отсутствия школьной традиции в Московской Руси, оказались преодолены. В России были созданы и школьная система, и организована подготовка учителей, и напечатаны учебники. Теперь уже первой книгой для чтения оказывалась не Псалтырь, а книга «О должности человека и гражданина» (автор Янкович ди Мириево), начинавшаяся словами: «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и к законам»<sup>2</sup>. Сформировалось и то государственное «надзирание»

---

<sup>1</sup> Цит. по: Пекарский П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т.1. С.179.

<sup>2</sup> О должности человека и гражданина, книга к чтению определенная в народных городских училищах Российской империи. СПб., 1783. С.117.

за учительством и его преподаванием, необходимости которого отмечал В.В.Крестинин. И тот же Крестинин, как было показано выше, продолжал в конце 80-х годов XVIII в. наблюдать, как обучением детей продолжают заниматься «непрофессионалы». Этот пласт учительствующих, не состоявших на государственной службе, и учивший детей «чему-нибудь и как-нибудь» за родительские или общинные деньги, продолжал существовать: учинить над ними контроль, как это пытался сделать Тихонов, так никогда и не удалось. Это явление свободного учительства в повседневной российской жизни остается до сих пор непроблематизированным и неисследованным, хотя его социокультурное значение - несомненно и свидетельствует о том, что сфера образования оставалась (и остается сейчас) далеко не полностью монополизированной государством, и что у общества имелись свои собственные образовательные стратегии.

## ГЛАВА ТРЕТЬЯ

### УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ШКОЛЬНЫХ АЗБУКОВНИКАХ (80-е гг. XVII в.)<sup>1</sup>

«Вопрос. Что человеку умному тяжелее всего делать? Ответ. А тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека»<sup>2</sup>. Так сказано в древнерусском сборнике изречений «Пчела». С этим, думается, согласились бы учителя всех времен и народов. Проблема трудных учеников неизбежно встает перед каждым учителем. Каждая эпоха, культура, образовательная концепция по-своему определяет негодного к обучению и/или воспитанию ученика, по-разному прописывает рекомендуемые, допустимые и недопустимые правила поведения по отношению к нему учителя. В данной книге мы еще почти не затрагивали этот вопрос. Посмотрим, как решали проблему «трудных» учеников российские учителя в конце XVII столетия. В истории образования сохранились некоторые исторические документы, позволяющие рассмотреть тему. Для этого обратимся к сборнику, составленному из восьми различных текстов, написанных в основном виршами, и условно названными «азбуковники», поскольку вирши в них расположены по алфавиту, то есть по прямому порядку букв (по «азбуке»)<sup>3</sup>. Собрал этот сборник и вставил в него некоторые собственные вирши в 80-е гг. XVII в. монах Прохор Коломнятин, живший в одной из подмосковных монашеских пустыней. Сделал он это по просьбе своего друга - книжного писца и «детского учителя» Диомида Серкова, кото-

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00277а.

<sup>2</sup> Семенов В. Древняя русская «Пчела» по пергаменному списку. СПб., 1893.

<sup>3</sup> О нем см.: Мордовцев Д. Л. О русских школьных книгах XVII века. М., 1862; Петров А.Н. Об Афанасьевском сборнике XVII в. и заключающихся в нем азбуковниках // Памятники древней письменности, СХХ. Прил. 4. СПб., 1886; Буш В.В. Памятники старинного русского воспитания. К истории древнерусской письменности и культуры. Пг., 1918.

рому, видимо, требовались различные материалы в помощь его учительской практике<sup>1</sup>. Это малоизученный сборник, не имеющий самоназвания, условно назовем его «сборником Школьных азбуковников»<sup>2</sup>. Он является кладезем педагогической премудрости своего времени. Тема неуспевающих учеников (здесь они именуются «грубоучащимися»<sup>3</sup>) неоднократно поднимается в его текстах: видимо, у Прохора был к ней особый интерес. В нем он даже превзошел учителя царских детей Симеона Полоцкого (1629-1680), который в своем творчестве, казалось бы, сумел уделить внимание всем возможным аспектам обучения и воспитания, но только не отстающим ученикам.

Один из Азбуковников сборника посвящен тому, как надо принимать важных посетителей в школе и как произносить для них приветственные стихи. В нем приводятся образцы таких «приветств» и даются советы по самой процедуре встречи: приветствовать гостей поручается ученикам «острейшим и ключимейшим (быстро схватывающим – О.К.)». Но ведь не все ученики таковы! Поэтому учителю дан совет, как в такой ответственный для школы момент поступать с неумелыми учениками. Их не надо унижать, отстраняя от процедуры встречи. «Грубые же некоторые и туповатые в учении да не опечалятся

---

<sup>1</sup> Демин А.С. Диалог «Школьное благочиние» Прохора Коломнятина // Памятники культуры. Новые открытия. Письменность. Искусство. Археология: 1975. г. М., 1976; Кошелева О.Е. Как сочинять послания в виршах? «Уроки» Прохора Коломнятина (1680-е гг.) // Человек читающий: между реальностью и текстом источника. Сб. статей под редакцией О. И. Тогоевой и И.Н.Данилевского. М., 2011.

<sup>2</sup> Известны следующие списки сборника: 1) Афанасьевский (кон. XVII в.), утерян; 2) РГБ, ф. 96, утерян; 3) сб. Флорищевой пустыни (кон XVII в.) утерян; 4) РНБ, Q.III.6 (кон. XVII в.); 5) РНБ, собр. Михайловского, № 521 (кон. XVII – нач. XVIII в.); 6) БАН, 3315.137 (кон. XVII в.); 7) РНБ, F.XIV.73 (нач. XVIII в.); 8) РГАДА.Ф.357, № 60 (кон. XVII). В настоящей статье впервые в научный оборот вводится Саровский список (РГАДА Ф.357, № 60). При цитировании листы указываются в тексте в скобках. Все цитаты из сочинений XVII в. мною переведены на современный русский язык.

<sup>3</sup> Грубый (др. рус.)– а) невежливый, дерзкий, б) невежественный.

и не испытают к себе жалость из-за своей грубости»<sup>1</sup>. Их родители тоже не должны огорчаться. Можно предположить опасения автора и его адресата тем, что родители возмутятся, если их дети окажутся отстраненными от принятия важного гостя, это будет оскорбительно для их чести. Отстающим ученикам предлагается вместо приветственных стихов читать более им привычные, уже использовавшиеся в обучении чтению тексты Псалтыри (возможно, им следовало повторять псалмы про себя). Они тут же для образца и помещены Прохором.

Далее в другом Азбуковнике в составе нашего сборника тема «грубоучащихся» учеников поднята вновь в ином контексте. Он состоит из бесед Мудрости с учениками и с учителем на различные душеспасительные темы. Перед каждой беседой помещено восьмистрочное стихотворное резюме, сочиненное Прохором.

Мудрость говорит учителю: «Слушай, я тебе поведаю: когда к тебе, учителю благому, отцом и матерью грубый и ленивый и совершенно во всем непотребный отрок приведен будет, ты его как благопотребного хорошо прими, и как искусный кузнец, перекуй его наново, то есть переведи его от грубости на благое, от резвости на кротость, от сквернословия на добрословие, от буйства на тихость и совершенно непотребного благонравным и благопотребным сотвори» (лл.119-119 об.).

В следующем фрагменте этого Азбуковника, подражающем Псалтыри, снова возникает вопрос о «грубоучащихся» отроках: «Не огорчайтесь, те, кто печалится о невежественных и низкорожденных отроках, но и их также отдавайте (в учение – О.К.), поскольку их знает Отец ваш небесный и их требует, только веруйте... Дает Бог всякому, просящему у него, только с верою. Верующему ведь все возможно, даже если он и невежда, и грубый. Поскачет хромец как олень и ясна будет речь косноязычного...» (лл.122 об. -124). Из этого текста возникают

---

<sup>1</sup> Цит. по: Петров А.Н. Указ. соч. С.90.

очевидные аллюзии с учителем - Христом, который принимал каждого, кто хотел стать его учеником, не считая кого-то плохим или хорошим. Вера в него легко превращала последнего – в первого. Однако остается непостижимым, - говорит Мудрость, каким образом происходит превращение плохого в хорошее, это, по ее словам, «выше человеческого разума и понимания» (л.118 об.), то есть – чудо!

Автор вновь и вновь говорит о том, что «грубоучащиеся» дети не должны унывать, а должны обращать молитвы к Богу, он приводит для них и сам текст такой молитвы. Но предваряет ее виршем собственного сочинения:

*«Учителям моим любезное и благое указание,  
всесвятительное им же ко ученикам наставление.  
Ко Господу Богу повседневно молитвы простирать  
и ими милости и помощи от него испрашивать.  
Грубоучащимся ученикам пристойные молитвы совершать  
и от житий святых и иных многих всегда себя утешать.  
Должны и обеты некие святым полагать,  
и святыми своими молитвами будут они таковым помогать.  
Учителем благим всегда говорю, и говорить не перестану  
хорошо пасите стадо свое, что поручил вам господь Бог» (л. 49)*

После этого стиха снова слово берет Мудрость и так обращается к ученикам: «Хорошо учащиеся – не возносите, также и плохо учащиеся – не огорчайтесь. Учитель, вели и бодрым, и грубым ученикам перед образом Божиим повседневно меня (т.е. Мудрость – О.К. ) прославлять, и таким образом Бога себе на помощь призывать. Любимый мною стих также должно говорить: «Премудрости наставник и смысла выразитель... и прочее, до конца. Потом говорите такую молитву: «Господи, помоги, Господи, поддержи, Господи, вразуми рабов своих грамоте учиться и хорошо писать. Даруй нам, господи Боже, разум истинный; глазам прилежное зрение, размышления не мятежные и ум достаточный. Всегда, ныне и присно и во веки



веков! Аминь». Обращать свои молитвы «грубым» ученикам советуется не только к Богу, но и к святым, покровительствующим учению: к свв. Козме и Дамиану, к пророку Науму и к Ангелу-хранителю (л.152). Для этих же учеников приводятся примеры об обучении в детстве грамоте святых Сергия Радонежского и Александра Свирского. Обращение к их Житиям делает очевидным, что тема «грубоучащихся» учеников возникла в Школьных азбуковниках не на пустом месте. Ведь некоторые известнейшие русские святые в детстве тоже относились к неспособным ученикам: «Учитель с большим старанием учил Варфоломея (будущего Сергия Радонежского – О.К.), но отрок не слушал его и не мог научиться, не похож он был на товарищей, учащихся с ним. За это часто бранили его родители, а учитель же еще строже наказывал, а товарищи укоряли». Но, отдав из рук посетившего его святого старца кусочек просфоры (тела Христова), вместе с нею Сергей получил и знания: после ухода этого старца «отрок внезапно всю грамоту постиг, изменился странным образом: какую книгу ни раскроет, хорошо ее читает и понимает ее»<sup>1</sup>. Именно этот момент встречи мальчика со старцем и запечатлен на известной картине М.В. Нестерова «Видение отроку Варфоломею».

*М.В. Нестеров  
Видение отроку  
Варфоломею, 1889—1890*



<sup>1</sup> Житие Сергия Радонежского // Памятники литературы Древней Руси. – сер. XIV–XV вв. М., 1981. С.279, 285.

Св. Александр Свирский (ум.1533 г.) также учился «косно и нескоро» потому, что так устраивал Бог, чтобы книжный разум был дан ему от Бога, а «не от человек»<sup>1</sup>. Отрок молился у икон Спасителя и Божией Матери, которые оказали ему помощь в учении. Подобная же история рассказывалась и о московском митрополите Петре (ум.1326 г.), который ребенком был также «косно учащийся», но во сне ему явился «святитель» и коснулся его языка, «и с того часа, что бы ему учитель ни писал, отрок же вскоре изучал»<sup>2</sup>. Аналогии этому сюжету можно найти и в византийской агиографии. Его общий исток – ветхозаветные библейские тексты, в особенности Пятикнижие, Книга пророка Исайи, Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова. Из них следовало, что истинной Премудростью, т.е. знанием глубинной сущности вещей, обладает исключительно Бог. Поэтому она не может быть получена путем обычного обучения, через которое достигается только «внешняя мудрость». Она может быть только дарована свыше.

Однако в жизни было невозможно ожидать повседневного чуда: не ко всем ученикам святые старцы являлись лично, как к отроку Варфоломею. Необходимым лицом оказывался и простой учитель. Процесс обучения понимался так:

*«Человек человеком учим бывает,  
разум же всем Бог дарует,  
того ради покоряться подобает» (л.211).*

Иначе говоря, - один человек учит другого, но, на самом деле не он, а Бог дает всем им разум, поэтому следует ученикам подчиняться и Богу, и учителю. По мысли, заложенной в этих текстах, учитель, как и священник, – некий «проводник» между Абсолютом и учеником, через который приходит к ученику божественная мудрость. Это наглядным образом изображено на

---

<sup>1</sup> РГБ. Троиц. № 629. Л. 297об.

<sup>2</sup> Житие митрополита Петра // Памятники древнерусской церковно-учительской литературы. Вып. 2. Ч. 1. СПб., 1896. С.69.

миниатюре Федоровского Евангелия 1327 г., где евангелист Иоанн, получая "благодать мудрости" от Бога, передает её своему ученику. В тексте Азбуковников Мудрость сообщает ученикам, что она с учителем неразлучна: ученик «пораньше ко учителю приходит, ну а где учитель, тут и я! Без меня тот никогда не бывает, да и быть не может» (л. 98).

**Фёдоровское Евангелие 1327 г.  
Миниатюра. «Евангелист Иоанн  
с учеником Прохором».**



Таким образом, статус учителя оказывается чрезвычайно высок, и он должен быть достоин его. Не случайно Прохор поместил в Школьные Азбуковники множество текстов о значении учителя. В них выделено главное свойство учителя – его благочестие, которое должно являться образцом для учеников. В виршах он выразил это так:

*«Многие и о бессловесных существах пекутся,  
Но важнее о людях показать заботу.  
О чистоте их душ, о, учитель, позаботься!  
и как наставник, от всех страстей отрекися,  
Погибшие души от руки твоей обнаружатся,*

*Грех их на тебе окажется» (л.114).*

Ответственность учителя за учеников – не пустые слова: грехи учеников ложатся на него, за них он ответит на Страшном суде («знай, что дважды и трижды ты за него (ученика – О.К.) мучен будешь» (л.115 об.), - сказано в тексте.). Таким образом, учитель обнаруживает существенное сходство с православным духовным отцом, который отпускал грехи своим детям духовным (тоже своего рода ученикам), принимая их на себя. Не случайно, поэтому, панегирик статусу учителя, который произносит Мудрость, начинался с метафоры учителя-пастора.

Мудрость сравнивает учителя с «пастором» - пастухом, стерегущим стадо (снова аллюзия на учителя-Христа). Ученики должны быть днем и ночью под постоянным надзором «пастуха», потому что дьявол любит «всякой скверной помрачить» молодые и некрепкие умы. Учитель также сравнивается с наседкой, собирающей цыплят под крыло. Она греет птенцов крыльями, а учитель словами разогревает сердца учеников, воспламеняя их любовь к Богу. Как цыплятам дают сначала понемногу мягкой и легкой пищи, а потом переводят на твердую, так и учитель начинающим учение должен «давать понемногу нечто в стихах». Начинать учение со стихов рекомендуется, видимо, потому, что детям их легче запоминать. Под твердой же пищей имеется в виду Слово Божие (т.е. Священное писание) и его «сподобил нас Господь Бог через учительское учение употреблять» (л.116).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Деление материала для обучения на «мягкую, молочную пищу» и «пищу твердую» восходит к новозаветным текстам (Евр 5: 12 – 6: 3). В раннехристианское время под этим разделением понимали языческую образованность, предшествовавшую обучению христианской доктрине. Затем, в условиях доминирования христианства стали понимать данное разделение как этапы внутри христианской педагогики: элементарные начатки вероучения – и последующие, более сложные проблемы. В нашем случае мы видим новый вариант развития данной темы, сложившийся в ситуации средневековой книжной культуры со значительной долей в ней разнотипных текстов. Писание начинает восприниматься как более сложный текст, нежели элементарные вирши.

Учитель далее представлен как держатель «ключа разума»<sup>1</sup> («Ключ разума взял ты, учитель: что же им отворить ты должен?» л.117 об.). Ключом разума, говорит Мудрость, учитель может отмыкать души грубых и нерадивых учеников, и выводить их из тьмы невежества на свет истинного познания. «Ключ» - это также слово учительское, главное его орудие. «Ключ разума» оказывается также и ключом от «царства небесного».

Затем читателю предлагается новая метафора – метафора учителя-кузнеца (она уже приводилась мной выше), который, однако, намного превосходит кузнеца обыкновенного. Ведь кузнецу приносят негодные медные и железные предметы и просят их перековать. Если же учителю приведут «непотребного отрока», «ты его как благопотребного хорошо прими, и как искусный кузнец, перекуй его наново» (л.118 об.).

Итак, роль учителя в Школьных Азбуковниках оценивается самым высоким образом. Ученики же должны его слушаться и полностью ему подчиняться. Однако они далеко не всегда это делают:

*«Некоторые и прекословят учителю,  
Божественного писания рачителю,  
Богодухновенного учения рассудителю» (л. 211).*

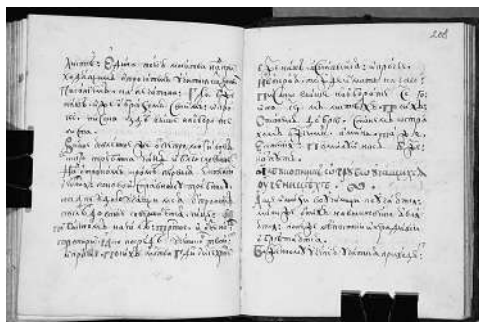
В первую очередь это относится к «грубым» ученикам, к которым нам уже снова пора обратиться. Закрывающий сборник стихотворный «Азбуковник о грубоучащихся учениках» полностью посвящен именно им. Начинается он с констатации того грустного факта, что большинство школьников относится именно к категории «грубоучащихся». Описаны они следующим образом:

*«Хотя и многие во училище поучаются,  
мало же от них навыков является,  
поскольку они в ленности и нерадении обретаются.*

---

<sup>1</sup> «Ключ разума» - сборник проповедей, составленный Иоаннием Голытским, (Киев, 1659 г.) – вероятно, явился примером для этой метафоры в рассматриваемом тексте.

Блаженному учению учиться приходят,  
с нерадением же и невниманием учение проходят,  
того ради и, не получив разума, отходят.  
Им бы следовало учителю внимать,  
божественному учению всей душой прилежать,  
они же начинают насмешки творить.  
Глумиться, смеяться:  
и о бесполезном болтать» (л. 208 об.).



**Азбуковник на грубоучащихся учеников.  
Рукопись последней четверти XVII в..**

Далее следуют строгие увещания таких оболтусов: образец того, что должен им говорить (или зачитывать) учитель. «Грубоучащимся» свойственны несоблюдение телесной чистоты, лень, непослушание учителю. Автор расписывал гнусность этих грехов, их тяжелые последствия в миру и ужасные кары за них на том свете. Эти пороки не дадут возможность ученикам получить божественное знание, их ждет не просвещение, а тьма крошечная. Совет им – покаяться в грехах и покориться учителю. Заканчивается Азбуковник молитвой с просьбой к Святой Троице о милости. Видимо с ней обращался к Богу учитель после строгой проработки «грубоучащихся» подопечных.

В другом схожем сборнике наставлений, написанным неизвестным учителем для своего ученика помещен стихотворный

текст, полностью совпадающий с текстом «Азбуковника на грубоучащихся учеников», только здесь у него более пышное название: «Сказание о неразумных и гордых учениках, которые божественного учения учиться приходят и с гордостью же и невниманием учение проходят, и не только не получив разумения, отходят, но гнев Божий на себе приводят», а также прозаическое предисловия о «силах души», восходящее к Аристотелю<sup>1</sup>. Таким образом, тема «грубоучащихся» детей волновала не только Прохора, но и других практикующих учителей в Москве XVII в.

Имеет сходство с этими текстами и «Прещение (строгое наставление – О.К.) вкратце о лености и нерадении, всякому бываемому во учении», написанное книжником, стихотворцем и справщиком Печатного двора монахом Савватием для своего ученика князя Михаила Одоевского. Его, происходившего из знатнейшей боярской семьи, Савватий ни в коей мере не осмеливался причислять к «грубоучащимся». Напротив, он отмечал, что юный князь имеет острый ум и «изобилен» всякими достоинствами, но – его лень! Если с ней не бороться, то она погубит и учение, и душу самого человека. Побороть лень возможно только через послушание учителю, т.е. следует исполнять все то, что он велит. «И если не захочешь послушание иметь, то не сможешь великую мудрость иметь»<sup>2</sup>. Рукопись Савватия его ученик обязан был часто перечитывать («должно сие поучение часто перечитывать, чтобы ко учению крепко прилежаться»<sup>3</sup>). Видимо, и «Азбуковник о грубоучащихся учениках» являлся текстом для многократного его прочтения ученикам, для вдал-

---

<sup>1</sup> РНБ. Q.I.347.лл.95-104. Опул.: Кошелева О.Е. Увещания «грубоучащимся» русскогo дидаскалa XVII вeka // Еуропейская педагогика от античности до нового времени (исследования и материалы). Ч.3. М., 1994. С.125-132. Вероятно этот список более ранний и полный, текст в Школьных азбуковниках подвергнут сокращению.

<sup>2</sup> Справщик Савватий. Наставления ученику // Памятники литературы Древней Руси. XVII в. Книга третья. М., 1994. С.20.

<sup>3</sup> Там же. С.18.

бливания его содержания в их головы.

Учителю вообще советовалось в текстах Школьных Азбуковников постоянно детям что-то читать или рассказывать. Эти непрерывные чтения были нужны для того, чтобы избежать момента праздности, когда в души учеников мог бы проникнуть растлевающий их дьявол. Но среди учеников всегда есть и такие, которые чтение учителя из-за «неразвитости разума слушают без удовольствия и невнимательны». Можно предположить, что учитель их должен как-то наказывать. Но - нет! Ему рекомендуется не обращать на них внимания: «не печалься, только читай, твое дело есть только сеять» (л.119 об). Иначе говоря, дело учителя – посадить семена, их прорастание будет зависеть уже от божественных сил, – так, как это происходит и в природе. Также и сам учитель предостерегался от проявлений лени. Поскольку ученики вообще-то могут и без учителя «получить чистоту», то «им вся прибыль достанется, которой ты из-за лености будешь лишен. Поэтому старайся, учитель, работай, не ленись, чтобы получить воздаяние от Бога и здесь, и после смерти» (лл.115-120 об.).

От учеников «грубых» в Школьных Азбуковниках отличаются ученики «борзые» (быстрые, быстро схватывающие – О.К., «бодрые», «острые», «ключимые»). Перед «грубоучащимися» им советуют не «возноситься», ибо они с ними могут вскоре поменяться местами. И те, и другие равно должны прославлять Мудрость и уповать на Божью помощь: «Всем же им - бодрым же и грубым приказывай (учитель – О.К.) повседневно меня (Мудрость – О.К.) прославлять и этим Бога себе на помощь призывать».

«Острые и ключимейшие» ученики не составляли такой проблемы для учителя, как «грубоучащиеся». Однако учителю рекомендовалось внимательно следить и за ними. При недосмотре дьявол мог проникнуть в каждого из них, так же как и Бог мог вывести последнего ученика в первые. Учитель в школе был



один, и ему нужны были помощники из старших и лучших учеников. Такие названы в Школьных Азбуковниках «приставами» (старостами). По образному выражению автора, они были теми собаками, которые следят за стадом в отсутствие пастыря. Ученикам-приставам тоже свойственны вполне определенные грехи, типичные для персон, поставленных выше прочих: они могли предаваться обжорству и кичливости. За этим учителю нужно особенно следить. «Блюди и их, и приглядывайся к ним самим, чтобы не были особо привержены к объедению. Такие ученики бывают излишне внимательны и к своей наружности. Да никак не будет этот последний соблазн меньше первых! Если приставы – хороши, то в твое отсутствие или во время твоего сна ученики не уклонятся в разврат и пустые беседы, и не только учение не оставят, но и иному чему злему диавол их не научит» (л.115 об.).

Настойчивый совет обращаться за помощью в учении к Богу через молитвы и богослужение красной нитью проходит через все тексты Школьных Азбуковников. Видимо, поэтому, один из их переписчиков, книжник из Саровской пустыни, добавил к рукописи Прохора еще одну часть с соответствующими богослужебными чтениями (л.199 об.- 207). Практика обучения детей относилась к «требам», т.е. к молитвам, необходимым для определенного случая, когда потребуются, в частной жизни. Такие богослужебные тексты помещались в книгу «Требник», которой широко пользовались священники. В требниках, печатавшихся в Москве до реформ патриарха Никона 1650-х-1660-х годов, молитв об учащих еще не было. В никоновском требнике 1658 г они появились. Это стало важной приметой нового времени, говорящей о возникновении внимания к обучению в церковных кругах. Саровский книжник привел из требника 1658 г. чинопоследование (порядок произнесения богослужебных текстов) «над неудобобучающимся отроком». Он также переписал главу «Чин благословения отроков во училище учиться священным писанием идущим» из Требника Петра

Могила, изданного в Киеве в 1646 г. Развита в Украине школьная православная практика вызвала к жизни не сравнимую с московской развитую церковную службу, благословлявшую детей, идущих в учение. Саровский переписчик отдал киевской службе безусловное предпочтение. Он написал, что на листе 562 московского требника «одна только молитва над отроком, приходящим учиться священному писанию, напечатана» (что соответствует истине – О.К.), а в петромогиловском требнике содержится весь «чин и благословение над отроком».

Однако текст церковной службы, «благословляющей отроков, во училище идущих», в полном соответствии с текстом Требника Петра Могила, появился только в 1679 г. в московском печатном издании Букваря Симеона Полоцкого. Можно предположить, что в возникших на Москве училищных монастырях такая служба стала проводиться, так как учение, как и всякое иное дело, не могло продвигаться успешно без церковного благословения.

Итак, тексты Школьных азбуковников отчетливо показывают основных участников процесса обучения: учителя, ученика и Абсолют. Именно в их тесном взаимодействии учителя XVII в. видели чудо преображения «грубоучащегося» в «борзого» ученика. Надежда и вера в возможную божественную помощь в учебных успехах должна была реально поддерживать дух школьников. Большинство современных исследователей не относятся серьезно к участию Абсолюта в педагогическом процессе, а потому полностью игнорируют его в своих исторических трудах, что искажает педагогические представления о средневековой учительной парадигме. Только обращение к текстам и их интерпретирование в понятиях соответствующего времени поможет приблизить нас к пониманию этих представлений.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Текст из сборника Школьных азбуковников  
(РГАДА. Ф.357, № 60). Лл.114 об.–120 об.<sup>1</sup>

### [Наставление Мудрости учителям.]

*Мнози и о бессловесных имеют попечение,  
вящее о честнейших показати промышление:  
О чистоте их, о учитель, попецися!  
и с назирающими всех страстей совлецыся.  
Погибшее от руки твоя изыщется;  
грех их на тебе обрящется.*

Ибо пастырие бессловесных скотов гласом некако добротинне созывают и словом устрашают и отвращают от пути, а може нелепо им ходити. Имеют же и псов добрейших, могущих олаявати стадо, да глас его неций от зверей, слышав, не внидут во стадо во еже восхитити что, и стадо распудити. Множицею же и пастырь от трудов усыпает или отходит. Бодрый пес един стережет добре. Аще о бессловесных толик имут пастырие промысл (л.115) к тщанию множае паче сих тебе учителю: о вданных тебе ученицех люботруднейшее тщание показовати должно есть. Они убо бессловесным, ты же словесным и вся твари честнейши поручился. Изочте бо пророк все сотворение Божие: последи же рек: вся покорил под нозе его да аще по оному словеси честнее вся твари. Подобае тебе всяким блюдением добре и крепче блюстися и хранити их яко зеницу ока. Не толико во обычайных, колико в душевных: много бо несмыслства и всякаго неразумия привязано (115 об.) суть к души отрочати. Оглашаи их на чaste словом уст своих да страшни будут имене твоего имей же у себе

---

<sup>1</sup> Публикация осуществлена при поддержке гранта РГНФ 11-06-00277а.

{во остерегание их} добрейших и искусных учеников, могущих и без тебе оглашати их пастырским твоим словом. Но блюди и разсмотряй самех их, дабы не были к ядению любостластны. Таковии бывают и к воззрению любострастни. Да не како будет последняя лесть горша первых, аще суть добри пристави да не по твоём отшествии или сие ученицы твои уклонятся в развращения и беседы пустошныя и не точию (116) учение оставят, но и на ина некая злая диавол научит. Зело бо тщится на таковыя, дабы от младости ум его скверное некое помрачить и от Бога отлучити. А елико что и мало твоим (учительским) небрежением погрешит кто, ведый буди, яко двояко и трояко ты за него мучен будеши. Тебе бо предан в научение разума и в снабдение души. Почто небрегл еси и оставил еси пасти, от руки твоея изыщу крове его, рабе лукавый: глаголет Пророк Господь к вам, небрежшим овец моих. **И**бо они, яко пси безсловеснии желают напитатися (116 об.) от богатых твоя словесных трапезы от крупниц подающих си есть от уст твоих исходящих словес. Ты же собирай их под крепкую свою грозную и милосердную руку, яко кокош птенцев своя под криле. **И** вместо крил и утробы кокоши словесы своими разогревай сердца их в любовь Божию и в рачение Божественного писания. **И** помалу давай им яко птенцем тончайшую пищу си есть мале некое стихоначинание, дондеже яко птенцы опернаются, си есть обыкнут тверде пищи прикоснуться. Пищу же тверду не хлеб, глаголю, бытии им же (л.117) тело питает всяк человек, но слово Божие: им же питается душа. О хлебе же бо рече господь, не о хлебе едином жив будет человек, но о всяком глаголе, исходящем из уст божиих.

Сей есть истинный хлеб – слово Божие: укрепляй сердца наша и души и се есть пища агличкая, ея же сподобил Господь нас Бог чрез учителево учение ясти: по глаголющему пророку хлеб ангельский си есть слово Божие яде человек. Сего словеснаго своего пречестнаго хлеба, сподоби нас, Христе Боже верных своих усердно ясти. Ныне и присно и во веки веков Аминь.(117 об.)

Ключ взял еси разумения учителю: что же им творити должен еси. Повещдъ ми не человек ли грубых и нерадивых сердца и души отмыкати божественным ключем, си есть словом его святым и от тмы неведения на свет истиннаго познания изводити.

Паки реку ти, ключ взял еси царствия небеснаго, сам убо усердно входи и учащихся у тебе с собою вводи. На се бо сам восхотел еси или изван еси. Должно ти прежде во всем самому благоискусну бытии, да доволен будеши и инех учити (118). К ковачем меди и железа, подобнее и серебро делателем приносят таяжде ветхая ея же повелевают, что поновити ковачу. Поновляют и инако пределовают но аще и многи образи пречинивают и пределовают: но обаче из железа меди, ниже из меди железа сотворити не могут. О злате же и серебре и глаголати не хочу, яко невозможно. Ты же паче сих, о учителю, и премудрее велми вземеши неко Господа глинен и бранен и древен и отнюдь непотребен сосуд можеши честен сребрен и злат паче же рещи Богу приятный соделати. Како же будет сие недоуменно бо есть и паче человеческого разума (118 об.) и смысла. Слыши, аз ти повем, егда к тебе, учителю благому, отцем и материю грубый и ленивый и отнюдь всяко непотребный приведен будет отроча, ты же его яко благопотребнаго удоб приемлеши и яко добрый ковач, прекуеши его наново, си есть научиши от грубости на благое, от резвости на кроткость, от сквернословия на добрословие, от буести на тихость и отнюдь непотребнаго благонравна и благопотребна сотвориши. Се бренный сосуд злат сотворил есть и честен господеву се извел еси честное от недостойнаго а иже изводит честное (119) от недостойнаго таковой христову уста бывает рече бо. Изводяй бо честное от недостойнаго, яко уста моя будет, внимай добре, о учителю, и смотряй прилежнее и ему же поручился еси делу, прилежи учением: и не точию словом единым и ранами и биении наказуй, но самими делы во всем образ показуй. Прочитай им начасте полезная писания : к настоящему их пребы-

ванию различная наказания; овогда о мудрости поощряюще мысли их к настоящему учению, овогда же к наказанию их о всяком в школе благоискустве и о чести к (Л.119 об.) родителем и учителю, и похваляя их настоящее люботрудное учение и иногда от двоякой чистоте, си есть душевной и телесней: приводяще во свидетельство от святых писаний и от детска возраста чистоту имущих. Иногда паки о днех упокоения от дел си есть от учения престати, яко бы рещи одним неделном и праздничном и прочая душеполезная и различная к ним наказания по вся дни должноти есть прочитывати, но и паче же во время хлебоядения и полуденнаго от учения престатия. Еще же и пред отпуском в день суботный или в навечерии праздника некоего великаго да яко при добрейших лаятелех, си есть псех, во стадо безсловесных пребывающих неприходно скотихищному волку во еже восхитити что от стада. Тако и сии ученицы твои при словесных лаетелех, си есть прочитывающих полезная неприходно есть душетленному волку си есть диаволу: во еже мысленне кого восхитити и низложити во страсти неизглаголанная. Аще ли же прочитывания не услышат, како сами о себе снабдятся, еже дети суще несмысленни. А иже нецыи от грубости разума и не сладостне слушают, ниже внимают, печали (120 об.) о сем не имей, точию прочитовай, твое бо есть точию еже сеяти. Послушающих же честь еже в дело спеяти (так) да всегдашним прочитыванием и наказанием некогда и ты повину ти ся сотвориши, аще же они кроме твоего учения чистотою снабдятся: им вся мзда щадится, ты же лености ради лишен. Сего ради прилежи настой благовременне и безвременне да тебе учения ради им же исправления ради воздаяние от Бога будет zde и в будущем веце еже буди всем нам получитьи благодатию господя нашего Иисуса Христа ему же слава и ныне и присно, и во веки веков, аминь. (л.120 об.).

### Перевод

*Многие и о бессловесных существах пекутся,  
Но важнее о людях показать заботу.  
О чистоте их душ, о учитель, позаботься!  
и как наставник, от всех страстей отрекися,  
Погибшие души от руки твоей обнаружатся,  
Грех их на тебе окажется.*

Пастыри бессловесных овец возгласами старательно к себе созывают, и словами их устрашают, и отвращают от пути, по которому им не следует ходить. Имеют же они и псов наилучших, облаивающих стадо, и голос их, если кто-то из зверей услышит, не войдет в стадо, чтобы кого-либо похитить и стадо распугать. Часто же и пастырь от трудов своих засыпает или уходит. Бодрый же пес и один хорошо стережет. Если о бессловесных тварях такую имеют пастыри заботу и попечение, намного более чем они, тебе, учитель, следует это делать: отданным тебе ученикам люботруднейшее тщание оказывать необходимо. Они (пастыри – О.К.) за овец - бессловесных тварей, ты же – за речью владеющих, за тех, кто выше всех иных, Богом сотворенных, взял ответственность. Пересчитал пророк все, сотворенное Богом, потом же сказал: все Он поставил под ноги ему (человеку – О.К.) и как владеющий речью - он выше всех тварей.

Подобает тебе со всяким вниманием тщательно и крепко блюсти себя и хранить их (учеников – О.К.) яко зеницу ока. Не столько блюсти их в вежливом поведении, сколько в душевном: много непонимания и всякого неразумия привязано к душе отроков. Наставляй их часто словом уст своих, да страшиться будут они имени твоего; имей же у себя {для их остерегания} лучших и искусных учеников, могущих и без тебя наставлять их пастырским твоим словом. Но блюди и их, и приглядывайся к ним самим, чтобы не были особо привержены к обжрству. Такие бывают и к своей наружности излишне внимательны. Да никак не будет этот последний соблазн меньше первых. Если

приставы – хороши, то в твое отсутствие или сон ученики твои не уклонятся в разврат и пустые беседы, и не только учение не оставят, но и иному чему злему диавол не научит. Очень он (дьявол – О.К.) падок до таковых, чтобы смолоду их ум всякой скверной помрачить и от Бога отлучить. А если кто и немного твоим (учительским – О.К.) небрежением погрешит, знай, что дважды и трижды ты за него мучен будешь (на Страшном суде – О.К.). Потому как тебе (ученик – О.К.) передан в развитие разума и в обогащение души. «Почему пренебрег и перестал пасти? На тебе взыщу кровь его, лукавый раб», – говорит Пророк Господа вам, небрегшим овец моих. Ибо они, как псы бессловесные, желают напиться от богатой твоей словесной трапезы, от крупниц подающих, то есть от словес исходящих из уст твоих. Ты же собирай их под крепкую свою грозную и милосердную руку, как наседка цыплят своих под крыло. И вместо крыльев и тела наседки словами своими разогревай в сердцах их любовь к Божию и старанием о Божественном писании. И понемногу давай им как птенцам совсем легкую пищу, то есть понемногу нечто в стихах, до тех пор, пока птенцы не оперятся, то есть привыкнут к твердой пище прикасаться. Пища же твердая - это не хлеб, говорю, которым тело питает всяк человек, но слово Божие: им же питается душа. О хлебе же говорит Господь: «не хлебом единым жив будет человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих». Сей есть истинный хлеб – слово Божие, укрепляющее сердца наши и души, и это есть пища ангельская, ее же сподобил нас Господь Бог через учительское учение употреблять; по словам пророка хлеб ангельский - это слово Божие, которое употребляет человек. Этого словесного своего пречестного хлеба, сподобь нас, Христе Боже, верных своих, усердно вкушать. Ныне и присно и во веки веков. Аминь.

Ключ разумения взял ты, учитель: что же творить им должен? Поведай мне, не людей ли грубых и нерадивых сердца и души отмыкать божественным ключом, то есть словом его святым, и



от тьмы неведения на свет истинного познания выводить?

Вновь говорю тебе: «взял ключ царствия небесного, сам сего ради усердно входи и учащихся у тебя с собою вводи». Этого сам захотел или зван был. Должно тебе прежде всего во всем самому благоискусному быть, тогда достоин будешь и иных учить. Кующим медь и железо, как и серебряникам, приносят также и ветхое, и его повелевают поновить. Поновляют и по-другому переделывают, но хоть и многие вещи чинят и переделывают, но только из железа медь, а из меди железа сотворить не могут. О золоте же и серебре и говорить не хочу, поскольку это невозможно. Ты же, о учитель, можешь больше, чем они и намного мудрее их: взяв некий у Господа глиняный и захвачанный руками, и старый, и совершенно негодный сосуд, можешь совершенным, серебряным и золотым, иначе говоря, Богу приятным его сделать. Как это произойдет – непостижимо, выше человеческого разума и понимания.

Слушай, я тебе поведаю, когда к тебе, учителю благому, отцом и матерью грубый и ленивый и совершенно во всем непотребный отрок приведен будет, ты его как благопотребного хорошо прими, и как искусный кузнец, перекуй его наново, то есть переведи его от грубости на благое, от резвости на кротость, от сквернословия на добрословие, от буйства на тихость и совершенно непотребного благонравным и благопотребным сотвори. Так бренный сосуд в золотой превращен и стал достойным Господа, так выделил совершенное из недостойного, а если кто производит совершенное из недостойного, то такой христовыми устами станет, ибо сказано: «Изводящий бо совершенное из недостойного, как уста мои будет». Внимательно слушай, о, учитель, и смотри прилежнее, за это дело ты поручился, заботься об учении: и не только одними словами и ранами и побоями наставляй, но самими делами во всем показывай образец. Прочитывай им (ученикам – О.К.) почаще полезные писания: к подходящему моменту их жизни подбирай различ-

ные наставления - когда о мудрости, поощряя мысли их к настоящему учению, когда же к наставлению их о всяком в школе благоискусстве, и об уважении к родителям и учителю. И хвали их настоящее люботрудное учение, и иногда наставляй о двоякой чистоте, то есть чистоте душевной и телесной. Приводи свидетельства от святых писаний и рассказывай о тех, кто с детского возраста чистоту имел.

Иногда также есть дни отдыха от дел, в которые учение прекращается, тут ты должен одни только воскресные и праздничные речи вести. А другие душеполезные и различные наставления должен ты каждый день читать, но особенно хорошо это делать во время обеденного перерыва и полуденного свободного от учения времени. Еще же и перед окончанием субботней службы или перед вечерней службой Великих праздников, как при хороших лаятелях, то есть при собаках, находящихся в стаде бессловесных (овец –О.К.), невозможно прийти скотохищному волку и похитить кого-то из стада, так и к этим ученикам твоим при словесных лаятелях, то есть при прочитывающих полезное, невозможно проникнуть растлевающему души волку, то есть диаволу: он может в мысли кого-то вторгнуться и низложить его в страсти несказанные. Если же прочитанного не услышат, как сами о себе позаботятся, поскольку они еще дети несмысленные? А если некоторые от незрелости разума слушают без удовольствия и невнимательны, не печалься, только читай, твое дело есть - сеять. Слушающие же чтение, делают успехи, и если ты в постоянном чтении и наставлениях провинности допустишь и, если они и без твоего учения получают чистоту, им вся прибыль достанется, которой ты из-за лени будешь лишен. Для этого постарайся, удобри почву вовремя и не жалея времени, чтобы тебе в результате учения, а им – в результате исправления воздаяние от Бога получить и здесь, и в будущем веке, поскольку все мы получим благодать Господа нашего Иисуса Христа.

*(перевод О.Е.Кошелевой)*

## **ПОСЛЕСЛОВИЕ**

### **УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг пары «воспитатель-воспитуемый». Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между цивилизациями, эпохами, регионами, сферами и предметами воспитания и обучения. История учительства и ученичества требует рассмотрения ее с точки зрения практики обучения и воспитания, балансирующей между педагогическим обычаем, сознанием общества, теорией человека и его становления. На ранних этапах истории образовательных систем обычай и практика были связаны более тесно, чем впоследствии, когда с появлением социального института школы они разошлись дальше друг от друга. Историк педагогики строит свою работу в области одного из уровней историко-педагогического знания так, чтобы они вошли в сцепление и со всеми остальными разделами историко-педагогического знания. Неучет иных сфер педагогики, находящихся рядом с изучаемой, может отрицательно сказаться на общем результате работы. История педагогики синтезирует различные относящиеся к воспитанию и обучению ребенка сферы знаний и практик.

Нормативная структура педагогики до сих пор не отводит подобающего места изучению педагогического обычая и педагогического сознания как неинституциональным формам педагогической мысли и практики. Они представлены, если вообще учитываются, что бывает нечасто, как маргинальные педагогические сферы, относящиеся по преимуществу к экстраординарным периодам, регионам или группам населения с особыми образовательными проблемами, рассматривающимися сквозь призму «основного ядра» педагогического знания, его школьно-теоретической части. Осознание и соблюдение полной иерархии

историко-педагогического знания даст возможность ставить вопросы к соответствующим частям всего историко-педагогического материала. Эпистемологический принцип адекватности вопросов исследуемому материалу, адекватности истории педагогики своему предмету в его многомерности позволит включить в сферу историко-педагогической историографии те части историко-педагогического знания, которые до сих пор мало пользуются вниманием историков образования. История педагогики есть история науки и история уникального творчества, история «рутинной» повседневности и история поиска, история обычая и история новаций, история неосознанного воспитания и осознанного обучения, история воспроизводимого (педагогический инструментарий) и невозпроизводимого (например, воспитание уникальных личностей).

История воспитания конкретных личностей, история индивидуального наставника представляет собой, как нам кажется, более широкое исследовательское поле, чем педагогика школы.<sup>1</sup> Целенаправленный обмен деятельностью двух людей, связанный с формулированием, передачей, восприятием и закреплении принятого в данной культуре содержания образования, преобразованием внутреннего мира его участников является одной из основ педагогики. Система отношений ученика и учителя на протяжении долгого времени определяла весь педагогический процесс. Ученик, *преодолевая* ученичество с помощью наставника, принимает на себя роль носителя, хранителя, продолжателя, «накопителя/собирателя» и передатчика культуры. Ученичество выступает не только средством, но и целью той или иной культурной практики.

История эволюции способов согласования актов (со)общения учителя с учеником и ученика с учителем может рассматриваться в качестве одного из аспектов истории педагогического

---

<sup>1</sup> Ср.: Михайлова Г.А. Проблема взаимоотношений учителя и ученика в американской науке об образовании. Дисс. ... канд.пед.наук. Уссурийск, 2004.

общения. Выработанная опытом древних и средневековых цивилизаций «знаковость» учителя, ученика, их со-общения между собой выступает не только в связи с установленным для передачи содержанием образования, но и сама по себе как важный личностный феномен, как условие и путь социокультурного и экзистенциального познания профессиональных и смысло-сложившихся ценностей (знания и мудрости), как типовая модель наиболее существенных (сущностных) взаимодействий людей. Деятельностный подход в истории неинституциональной педагогики вскрывает эволюцию стратегий поведения, необходимых для складывания условий осуществления парадигмы ученичества. Деятельность ученика и деятельность учителя могут рассматриваться как отдельно друг от друга, так и вместе. Теория деятельности позволяет говорить об «отраженной субъектности», «метаиндивидуальном пространстве» учительства в феномене учительства-ученичества как культурном механизме продолжения одного человека в другом.<sup>1</sup> Интерсубъектность выступает основой педагогического взаимодействия и педагогического процесса в целом. Историческое развитие такого взаимодействия, смена, рождение, присоединение и эволюция его форм может стать центром изучения истории ученичества как историко-педагогического явления.

Тренинг будущего учителя осуществляется внутри статуса ученика. Достигший определенного уровня считался в архаических племенных обществах, в древней и средневековой цивилизации Торы и Талмуда, в античной Европе могущим не только продолжать учебу, но и начинать учить. Цивилизации Востока и европейского Средневековья требовали еще от него опреде-

---

<sup>1</sup> Петровский В.А. Идея «Я = Мир» в развитии личности // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 1995. С.32-33; Семенцов В.С. Проблемы трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты // Художественные традиции литератур Востока и современность. Ранние формы традиционализма. М., 1985.

ленного сословного или организационного статуса. В контексте педагогики древних цивилизаций ценности обучения должны были трансформироваться в глубинные ценности личности ученика. Пределом его прогресса становилось не только достижение высокого профессионального или общемировоззренческого уровня, но рождение в себе наставника для следующих поколений. Утрата учителя «до срока» «возмужания ученика» нередко оборачивалась кризисом личности.

Ученичество стремится замкнуться вокруг «дуального» или «диадического» педагогического процесса. Положительные стороны замыкания учителя на ученике в чем-то сходны с позитивным воздействием клиент-центрированной терапии К.Роджерса: «В такие моменты кажется, что мой внутренний дух вышел вовне и коснулся внутреннего духа другого человека. Наше отношение трансцендирует себя и становится частью чего-то большего».<sup>1</sup> Амбивалентным является отношение учителя к ученику, так же и наоборот, ученик к учителю испытывает противоречивые, двойственные чувства. Из темы ученика/учителя как Двойника учителя/ученика возникает феномен преодоления, превозможения учителя как его символического убийства и овладения его позицией.<sup>2</sup> История учительства и ученичества показывает, что они не всегда опирались на диалог, который не являлся единственной основой учительства-ученичества. Например, статус религиозного учителя-пророка предполагал единонаправленность коммуникации.<sup>3</sup> История демонстрирует, с одной стороны, по-

---

<sup>1</sup> Роджерс К. Клиентцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии, 2, 2001. С.50.

<sup>2</sup> См.: Безрогов В.Г. Учитель-ученик. Интуиция и экзистенция // Человек. 3, 2006. С.32-47; О.В.Лукиянов подчеркивает необходимость «борьбы» с обладающим зрелостью учителем для становления зрелой личности у незрелого ученика (Лукиянов О.В. Готовность быть: Введение в трансформальную психологию. М., 2009. С.71-72).

<sup>3</sup> Подробнее см.: Семеновкер Б.А. Эволюция информационной деятельности: Бесписьменное общество. М., 2007.

степенное развитие диалогичности обучения, а с другой, - ограничение ее формированием и укреплением институциональных форм обучения, особенно со времени утверждения массовой школы. В разных культурах и эпохах еще до появления школы как «места образования» формируются различные механизмы создания потребности ученика в учителе. В парадигму учительства заложено решение проблемы достижения необходимого впечатления, производимого учителем на обучающегося у него. Отдельным вопросом выступает образ того содержания, которое планируется быть переданным, релевантность этого образа той среде, из которой выходит ученик. Предполагается, что с помощью наставника ученик находит себя – в копировании учителя, в овладении самостоятельным поведением в профессии, в инкультурации, в приобретении чувства идентичности или принадлежности какой-либо группе людей, и т.п. Поэтому расставание с учителем – при всей его минорности – пожалуй, самое оптимистичное из всех возможных в человеческой жизни расставаний: оно имеет заложенную в ученика перспективу.

Диалог между учителем и учеником, монолог учителя, вопрошание, подражание, воспроизведение, интерпретация, повторение учеником и т.п. происходят в широком культурном и узком образовательном контекстах, высвечивающих значение действий по передаче содержания обучения и смысл обучения. Этнопсихология выделяет в истории и современном состоянии мировых культур культуры низкоконтекстные и высококонтекстные.<sup>1</sup> Слабое или сильное влияние контекста на обучение могло регулировать удельный вес в системе образования института

---

<sup>1</sup> См.: Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2006. С.164. Вероятно, к низкоконтекстным можно отнести т.н. «культуры вины» (прежде всего, христианскую культуру), а к высококонтекстным – т.н. «культуры стыда» (античную культуру, средневековую японскую). Противоречия между глобализмом (наднациональностью в образовании) и антиглобализмом во многом являются, по-видимому, противоречиями между низкоконтекстной культурой образования и высококонтекстными культурами образования.

школы, с одной стороны, и ученичества, с другой. Со времени возникновения школа стремилась все более элиминировать локальный, местный культурный контекст, идентифицируя учеников с гражданами широких политических общностей. В то же время она создавала единый контекст внутришкольной жизни, который должен был воздействовать на конкретных учеников с большей силой, нежели размытый культурный контекст внешкольного неинституционализированного ученичества. Жесткий каркас школьной жизни привел к утрате доминанты ученичества/учительства в учебно-педагогическом процессе, хотя ученичество и не исчезло из школы полностью, а индивидуальное учительство, лишившись части авторитета и независимого статуса, осталось возможным, несмотря на его отрицание появившейся в индустриальном обществе системой массового обучения. Ученичество может пониматься весьма широко, включая в себе любые систематические взаимоотношения людей, в которых один приобретает что-то в развитие своей личности благодаря действиям другого. Семью так же можно считать полем ученичества. Позиции учителя и ученика в семье перманентно меняются. Как позитивное развитие ученика в Ученика, понимающего и воплощающего посыл учителя, рассматривают, например, эволюцию Норы в одной из пьес Ибсена. «Ромметвейт показывает, как на протяжении развития отношений изменялась позиция Норы в диалоге: от осознания себя «игрушкой» до формирования своей новой идентичности. Смена позиций проявилась в том, что если на первых этапах Нора была ведома в разговоре с мужем, то в финальных сценах драмы она приобретает «эпистемологическую ответственность» - понимание смысла того, о чем идет разговор, и его воплощения в языке».<sup>1</sup> Позитивное развитие

---

<sup>1</sup> Андреева Г.М. Текст и контекст в межличностной коммуникации // Общение – 2006: На пути в энциклопедическому знанию. Отв. ред. А.А.Бодалев. М., 2006. С.17; Rommetveit R. On Message Structure. A Framework for the Study of Language and Communication. L., 1974. P.98.



учителя в Учителя не менее важно и, вероятно, более сложно, поскольку ему необходимо контролировать рамки авторитарности и сотрудничества, осуществление «прав на ученика» и характер «педагогического деспотизма».

Внеинституциональные учительство и ученичество могут осуществляться на разных уровнях интересубъектности – от самых высоких уровней «взаимопонимания и взаимопроникновения партнеров» до «самых свернутых и фрагментарных контактов».<sup>1</sup> Во времени историческом имеются закономерности более высокого уровня, нежели синхронный. Историко-педагогическое изучение интересубъектных отношений в обучении представляется поэтому нам особенно важным и значительным. Оно помогает встраивать современную ситуацию в контекст глобальных исторических изменений, показывать, насколько в структуре педагогического процесса важны и действенны исторические тенденции, накапливаемые и модифицируемые столетиями и поколениями.

Диалог учителя с учеником есть поиск в ученике «подлинного человека и профессионала». Общемировоззренческое учительство в большей степени, вероятно, склонно к «поискам человека в человеке» или «поискам бога в человеке», чем наставничество школьное. Обучение ремеслу в меньшей степени направляет учителя на поиск личности в ученике, хотя и не элиминирует этого требования больше, чем школа. Обучение ремеслу направляет *ученика* на поиск Мастера в человеке, объединяя в понятии «мастер» и профессионала, и «просто человека». Аналогия ментора/мастера и отца, ученика и сына, распространенная в древних и средневековых культурах, направлена на подчеркивание их духовной связи, вырастающей из идеи об аналогии «домостроения» и воспитания. Пространство взаимодействия учителя и ученика обычно весьма широко, осо-

---

<sup>1</sup> Термины Б.Д.Парыгина (Парыгин Б.Д. *Анатомия общения*. СПб., 1999).

бенно на первых этапах человеческой истории. Оно охватывает сферу повседневного существования, быта, питания, даже досуга (в средневековом мире ученики ходят вместе с мастерами в церковь, эта традиция продолжается и в последующие эпохи). Целостность и глобальность пространства ученичества требует специального осмысления историко-педагогическим знанием. Целостность распространяется и на взаимоотношения учителя и ученика. Они таковы именно потому, что существует обусловленная культурой система связей между ними.

В системе взаимодействия и коммуникации учителя с учеником действуют особые правила, признание которых необходимо в легитимирующем отношении социума к данному процессу. Не случайно правила поведения, обязанности и права ученика в отношении учителя и учителя в отношении ученика фиксируются в ранних письменных обществах не только в контрактах между родителями и учителем, но и в других текстах. Подобные тексты задают рамки процессу учительства/ученичества, позволяя нам теперь реконструировать характерное для данных культур понимание ученичества, его структуры, статуса, его природы и мифологии. Предъявляемые ученику, например, в древнеиндийской «Манавадхармашастре» требования спать в доме учителя на постели, стоящей ниже ложа наставника, представлялись настолько важными, что фиксировались юридическим текстом. Иерархия между учителем-духовным отцом и учеником-духовным сыном считалась неперенным условием истинно-правильного восприятия/понимания того знания и мировоззрения, что сообщал учитель ученику во время уроков и в жизни. Законодательные тексты создавали поведенческое поле для действий ученика и сами по себе имели содержательный аспект: прежде всего, образ учителя. Важной частью содержания ученичества становились правила взаимоотношения учителя и ученика. Они были таким же содержанием образования, как и преподаваемые предметы. Учителю следовало

подражать не только в вероучении, но и в прямом либо символическом повторении его жизни и поступков. Обучавшийся становился последователем-соучеником Наставника.

## **УЧИТЕЛЬСТВО/УЧЕНИЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ**

Ученичество и/или учительство заложены в основу многих древних философских систем. Мышление конфуцианского, буддистского, античного философа, талмудиста, улема, отца церкви, теолога, схоласта и многих других опирается на учительско-ученическое взаимодействие как основание существования их философского дискурса. Направленность, особенности и правила такого взаимодействия могут быть различны, но наличие учительско-ученический интерсубъектный характер рождения и передачи знания и мудрости, не требующий обязательной школы. Уже при зарождении и на ранних этапах эволюции религиозно-философской мысли ученичество стало ее питательной средой, условием существования и способом трансляции. Религия и философия утвердили фигуру Учителя как мудреца, хранителя и объяснителя истины; как краеугольного камня для существования человечества и его духовной культуры.

Такая ситуация начала складываться еще в самом начале истории человечества. Длительное учительство и многоступенчатое ученичество имели в племенном обществе функцию социальной защиты и упрочения иерархически организованного сообщества. С одной стороны, множество ступеней обучения и посвящения, от ступени к ступени увеличивающаяся труднодоступность знаний и навыков, дорогая оплата наставника удерживали и подкрепляли значимость всех элементов племенной культуры и общественного устройства в глазах соплеменников. С другой, - статус ученика придавал ему вес в родовой группе и обеспечивал путь «наверх», в соответствующие подгруппы тех или иных племенных «профессионалов» наподобие лекарей, га-

дателей, кузнецов и т.п. Чем выше был статус того или иного занятия в племени, тем более разработанной была система обучения ему и тем больше сведений о такой системе имело шанс сохраниться. Одной из главных задач такого типа ученичества было сохранение его авторитетности, равно как и авторитетности того дела, которому обучали. Подрыв значимости профессии приводил к упадку системы обучения ей.

Готовность к учительству и ученичеству также часть истории педагогических культур. Важной частью формирования и изменения такой готовности выступала идентификация той или иной культурой/эпохой действующих лиц педагогического процесса как учителя и ученика. В традиционных обществах постижение определенного уровня традиции/профессии вкупе с происхождением и статусом позволяет считать того или иного индивида наставником молодежи; его учительство обычно совпадает с его обычными занятиями. Переход ребенка в состояние ученика сопровождается сложными обрядами. Именно с них начинается путь, который приводит к преобразованию ученика в того, кто сам может обучать. На этом пути один обеспечивает доступ, готовит посвящение в мифы, знания, опыт группы. Другой проходит испытания, посвящающие его в ученики, а затем и в полноправные члены какой-то группы, его настраивают на почитание учителя и того, что тот сообщает. Учитель и ученик обретают самоидентичность друг в друге, формируя представления о сущности обучения и воспитания.

Отношения учителя и ученика образуют свой набор текстуальных свидетельств, только частично совпадающий с комплексами источников по истории домашнего обучения и по истории школы. Это специфические «тексты учительские», «тексты ученические», тексты общения сторон друг с другом. В нем наглядно продемонстрировано бытие (бытийность) учителя и небытие (не-, переходящее в со- бытийность) ученика. Образ учителя, предъявляемый ученику, содержит в себе эк-

земплификацию, демонстрирующую его духовное превосходство. Такая экземплификация направлена на выработку у обучающегося стремления (о)казаться достойным учителя через подражание. Стремлением ученика подражать себе наставник достигает власти над ним без применения строгих дисциплинарных мер.<sup>1</sup>

В древних цивилизациях ведущая роль в образовании признается не за учреждением, а за учителем. Именно он наставляет, внушает, убеждает, показывает, разъясняет, передает, учит-проверяет, влияет, и, в конце концов, порождает ученика как такового и переводит его в следующий социальный статус. Он сам, а также социум и семья должны обеспечивать ему содействие со стороны учеников. Для традиционного общества обучающийся – не школьник (даже при наличии в обществе школ), но – ученик, последователь или подмастерье. Поступки любого ученика – это незаконченные акты поведения, как по отношению к прошлому – неполное повторение данного мастером образца, так и по отношению к будущему – частичное исполнение конечного результата, требуемого от еще не закончившего обучение воспитанника. «Незаконченность» ученика по отношению к учителю позволяла проводить аналогию с отцовско-сыновними отношениями. Подобная аналогия перешла из архаического общества в эпоху древних цивилизаций и была осмыслена как «второе рождение» человека его учителем, причем иногда даже утверждался приоритет этих отношений над отношениями между физическим родителем и его отпрыском. Зависимость ученика от учителя могла позиционироваться на протяжении всей жизни обоих. Подобно родовым генеалогиям существовали списки мастеров, обеспечивавших преемст-

---

<sup>1</sup> Пример - чрезвычайно действенный педагогический прием. См.: Fiore B. The Function of Personal Example in the Socratic and Pastoral Epistles. Rome, 1986. Психологический механизм экземплификации упомянут в работе: Jones E.E. & T.S.Pittman. Toward a general theory of strategic self-presentation // Suls, J., ed. Psychological perspectives on the self. Vol.1. Hillsdale, 1982.

венность того или иного знания, навыка, умения, религиозной веры и т.п.

Обучение у наставника выступало общемировоззренческим и профессиональным. Учитель и ученик в любом случае действовали внутри общего интересубъектного пространства передачи и обучения смыслам, в которое они оба входили, но которое ими не исчерпывалось. След общей деятельности, память совмещенных полей неравного взаимодействия, восприятие канона порождали феномен преемственности и/или профессиональной традиции.

Учительство в рассмотренные данной книгой эпохи было соединением трансляции личности преподавателя и внеличностного содержания дидактического канона. Идеал единства обучающего и учащегося представал в культуре одним из самых весомых, поскольку скреплял всю систему передачи социокультурного опыта из поколения в поколение. Эффективность взаимодействия ученика и учителя зависела от степени согласованности понимания ими идеалов ученика и учителя.

Идеальный образ ученика и учителя необходим каждой культуре для трансляции ее опыта из поколения в поколение. Те или иные модели ученика и учителя выступали в качестве эталонных педагогических целей на определенном историческом этапе.<sup>1</sup> Поддержание либо изменение этих моделей - задача педагогического сознания, опирающегося на педагогическую теорию и философско-педагогическое мировоззрение. Отсутствие историко-педагогических исследований эволюции образа учителя приводит к тому, что эталон нередко абсолютизируется, и картина приобретает вневременной, романтизированной-абстрактный характер, определяемый авторитетом мифологизированного прошлого: «В российской традиции... выполнение служебного долга педагогом неразрывно связано

---

<sup>1</sup> См.: Миссия учителя в прошлом, настоящем, будущем. Отв. ред. А. В. Уткин. Нижний Тагил, 2010.

с проявлением им не только профессионализма и компетентности в преподавании учебного предмета, но, прежде всего, с реализацией ряда профессионально важных нравственных качеств... это высоко духовный, человеческий и знающий специалист. Обусловлено это всем [!] опытом развития нашей страны, историей учительства в России».<sup>1</sup> Автор данного текста отвергает реальную историю учительства в России, важен вневременной инвариант, который прикладывается ко всем эпохам. Конструируется мифологема, на основе которой выводится и с которой сравнивается современная «опасная тенденция меркантилизации учительства».<sup>2</sup> Подобные высказывания можно встретить и в зарубежных публикациях.

Современная теория профессионального образования не склонна учитывать тенденцию к возвращению легитимности индивидуального ученичества как пути в мир профессионализма. Ученичества, например, нет в словаре такого теоретика профессионального образования как И.П.Смирнов.<sup>3</sup> Там, где у него встречается ученик «в позиции субъекта», об этом не говорится с точки зрения ученичества как особых практик, связанных с путем освоения профессии (в отличие от «общего

---

<sup>1</sup> Бабурова И. Основные тенденции процесса трансформации ценностей современных педагогов // Ценности общества и ценности интеллигенции. Сост.: Р.И.Анисимов, А.В.Круковская. М., 2006. С.113.

<sup>2</sup> Там же. С.122. Ср.: Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века. М., 2003; Ruane, Christine. Gender, Class, and the Professionalization of Russian City Teachers, 1861-1914. Pittsburgh, 1994; Ewing, E.Thomas. The Teachers of Stalinism: Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s. N.Y., 2002; Eklof, Ben & Scott Seregny. Teachers in Russia. State, community and profession // Eklof, Ben; Larry E.Holmes, and Vera Kaplan, eds. Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects. L.-N.Y., 2005. P.197-220.

<sup>3</sup> Смирнов И.П. Теория профессионального образования. М., 2006. С.313 и др. Ученичество предусматривается лишь в подготовке ремесленников, которые самостоятельно производят конечный продукт труда, это – «индивидуальная подготовка у мастера» (Там же. С.189).

образования»<sup>1</sup>).<sup>1</sup> «Традиционная парадигма» «педагог-ученик» объявляется обладающей негативными (!) качествами «замкнутости и однонаправленности», оторванной от практики.<sup>2</sup> Легитимным считается лишь обучение группы учащихся при редкой «индивидуальной педагогической помощи и консультациях», связанных с полученными оценками.<sup>3</sup> Неразличение теорией профессионального образования особенностей внешкольных ученичества и учительства опирается на продолжающееся отсутствие этих феноменов в более общих теориях. Например, в работе Р.У.Богдановой о творческой индивидуальности субъектов образования среди разных «педагогически организованных» «сообществ детей и взрослых», под которые подпадает не только «коллектив», никак не выделяется сообщество учителя и ученика.<sup>4</sup> Отсутствие его на общей педагогической «карте» приводит к искажению картины и в более частных теориях профессионального образования.

Культурологический подход к «педагогически целесообразной среде», не маркируя учительство вне системы учреждений, признает наличие духовно-культурного опыта у школьника и педагога. Восхождение ученика к субъектности рассматривается сутью «современной педагогической деятельности», хотя

---

<sup>1</sup> Там же. С.57 и сл.

<sup>2</sup> Там же. С.104-105.

<sup>3</sup> Там же. С.107 и др.

<sup>4</sup> Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования. СПб., 2000. С.103-110, 195-196. Мне думается, что невозможно говорить об опыте созидательной жизни человека без включения в него опыта ученичества. Без системы взаимоотношений с индивидуальным учеником нет педагога; в структуру же его деятельности, по мнению Раисы Умяровны, учительство не входит совсем (см.с.130-153). У других авторов на фоне размышлений о приоритете «образовательных интересов личности» парадигма учительства также не прописана (см., например: Сергеев Н.К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. Волгоград, 2000. С.37-44).



педагог выступает в этом процессе лишь как бы привратником при культуре.<sup>1</sup> Диалогическое, субъект-субъектное взаимодействие легче допускают в воспитании, чем в обучении.<sup>2</sup> Воспитатель призван помочь воспитаннику прожить «жизнь в целом».<sup>3</sup> Однако его рассматривают работающим не с подопечным, а с подопечными. Не диада учитель-ученик, а веер учитель-ученики ставится в центр внимания.<sup>4</sup> Понимание важности первой присутствует, но воспринимается как маргинальная технология: «Ориентация на формирование опыта деятельности влечет за собой понимание роли педагога скорее как тренера или инструктора, который стоит не «над» обучаемым, направляя его с вершины своих знаний, подготовки, а «рядом» и вместе с обучаемым проходит путь познания и помогает ему осознать опыт этого пути. В школе такой подход реализуется разве что во внеурочной деятельности, да и то крайне редко».<sup>5</sup>

В большей степени диада «учитель-ученик» («обучающий-обучаемый») присутствует в психологических подходах к обра-

<sup>1</sup> Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. М., 1999. С.72-73; Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград, 2001. С.10; Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов/Дон, 1995. С.14-15 (Е.В.Бондаревская); Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С.165.

<sup>2</sup> Борытко Н.М. Педагог... С.15.

<sup>3</sup> Борытко Н.М. Педагог... С.28.

<sup>4</sup> Редюхин В.И. Синергетика – «синяя птица» образования // Общественные науки и современность, 1, 1998. С.144-153; Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Ярославль, 1993; Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998; Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса.. Минск, 2005. С.163-174; и др. Даже начав говорить об отношениях учитель-ученик, авторы меняют аспект рассмотрения на псевдосинонимичный: учитель-ученики. Индивидуальность ученика выступает на первый план по преимуществу лишь при рассмотрении «проблемных ситуаций и педагогических конфликтов» (Сманцер А.П. Гуманизация... С.177-189).

<sup>5</sup> Борытко Н.М. Педагог... С.39.

зованию.<sup>1</sup> Концепция ученика включается в структуру профессионального сознания учителя, но не историзируется и не встраивается в культурный контекст. Она предназначена для работы с учащимся в конкретный момент времени. В ней есть когнитивный, операциональный, аксиологический, аффективный, рефлексивно-оценочный аспекты восприятия ученика разными людьми и планирования взаимодействия с ним.<sup>2</sup> Отрицание историко-культурного измерения проблемы делают все построение не работающим как инструмент анализа.

Если понятие «концепции ученика» оказывается пока еще недостаточно наполненным, то понятие «педагогическое общение» учителя с учеником выступает как маргинальное по отношению к основному для педагогической мысли процессу – обучению в школе, как вспомогательное средство, «стимул к активизации личностных функций обучающихся и включению их в образовательный процесс».<sup>3</sup> Интерсубъектность воспринимается в такой педагогической вселенной лишь как условие, преддверие основного (читай: коллективного) педагогического процесса.

---

<sup>1</sup> Харин С.С. Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей // *Идея университета: парадоксы самоописания*. Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн., 2002. С.176; Cashdan S. Objects Relations Therapy: Using the Relationship. N.Y., 1988. В интересной работе С.В.Голубкова указано, что интерес к отношению учитель-ученик обусловлен гуманизацией всей социальной системы; однако саму диадду автор использует, к сожалению, лишь как рамку для изучения речевого поведения учителя (Голубков С.В. Особенности организации педагогического общения при различных типах профессионального отношения учителя. Дисс. ...канд.психол.наук. М., 2001).

<sup>2</sup> Гущина Т.И. Концепция ученика как предмет изучения и развития // *Известия Воронежского госпедуниверситета*. Т.254: Личностно-ориентированное образование: история, теория, технология. Воронеж, 2005. С.92-96.

<sup>3</sup> Хазанов И.Я. Технология формирования готовности будущих филологов-преподавателей к педагогическому общению. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2002.С.3.

В 1990-е гг. педагогическая мысль приходит к пониманию важности технологий учительства-ученичества через преодоление тезиса о доминанте группы учеников, коллектива над индивидом. Дискурс учителя-ученика рассматривают как институциональный, конституирующий деятельность образовательного учреждения. Н.М.Борытко не случайно, во внутренней полемике с самим собой подчеркивает, что «в гуманитарной логике учителю интересен каждый [выделено мной В.Б.] воспитанник, так как важны не столько конкретное знание или качество опыта, сколько, в первую очередь, путь к нему, отношение, оценочное суждение. В этом режиме становится возможным обучение, когда *оба* учатся – и ученик, и учитель. За счет этого в учебно-воспитательном процессе складываются *субъект-субъектные отношения...*»<sup>1</sup>

К теме встречи учителя и ученика обращаются в последние годы философы образования. Для философа образовательный процесс начинается не с коллектива (группы), но с фигур ученика и учителя, с их «встречи, соединения двух личностных миров: личности ученика, в той или иной форме активно востребующего образование, и личности учителя как представителя социально-информационной реальности, оказывающейся носителем и владельцем образовательных идей».<sup>2</sup> Ученик и учитель составляют своим соотношением «диалогическую суть образования», которая выражается в «акте встречаемости, взаимоотношения, диалога общения, взаимодействия разных форм субъективности». Однако философ лишь «условно обозначает» эти «формы субъективности» «учеником и учителем».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научн. тр., Волгоград, 2000. с.5–20; Он же. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волоград, 2002; Борытко Н.М. Педагог... С.42.

<sup>2</sup> Райкова Л.М. К метафизике субъективности в образовании // Философия образования. СПб., 2002. С.305.

<sup>3</sup> Там же. С.306.

Анализ субъективности в его дискурсе важнее анализа феноменов учительства и ученичества как таковых. Образование выступает как канал актуализации субъективности. Позитивной стороной такого подхода является привлечение внимания к важной роли феноменов-институтов учительства-ученичества, приданием им высокой статусности. «Первоистоками, первоначалами образования возможно полагать мир субъективных форм, носителями которых предстают ученик и учитель».<sup>1</sup> Л.М.Райкова подчеркивает экзистенциальный смысл именно диадических отношений в образовании: «Образование есть одна из форм актуализации субъективного начала, т.е. такой активно-направленный процесс, когда встречаются интенции ожидания, открытия смысла и уяснения значения со стороны ученика, равно как и обращенность к нему учителя со стремлением объяснения, толкования, передачи ожидаемого учеником знания».<sup>2</sup> Философский дискурс осмысливает положение о том, что способность и потребность учиться, стремление и возможность учить являются четырьмя краеугольными камнями системы образования в любом обществе, «антропологической константой образования». В этом же дискурсе содержится известная романтическая идеализация фигур учителя и ученика, с их «открытостью двух субъективностей навстречу друг другу», с бесконечной «незавершенностью» их отношений и познавательных открытий одного для другого.<sup>3</sup>

Интерес к изучению интерсубъектности на древнейших этапах исторического развития образования совпал с выдвижением индивидуального человека в центр философско-теоретических дискуссий о современных образовательных парадигмах.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Там же. С.307.

<sup>2</sup> Там же. С.306.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования. СПб.: РГПУ, 2000. С.8-98.

Отношение к образованию как к диалогу субъектов, в котором школьная практика занимает меньшую часть образовательной биографии ученика, выстраивающего собственную учебную биографию; понимание важности поиска выхода из кризиса массового обучения<sup>1</sup> диктуют необходимость рассмотрения истории взаимоотношений диады субъектов как сущностного ядра всего педагогического процесса. Учительство и ученичество занимали лидирующее место в способах обучения до тех пор, пока знаний и умений, возникающих в пространстве интересубъектного педагогического общения, было достаточно для успешной социализации и самоактуализации ученика. Учительство представляло собой не только средство социализации, но и важный социальный канал воспроизводства авторитета, связей власти и зависимости (преемственности). Пока воспроизводство авторитета не передалось школе, индивидуальное учительство занимало более важное место в жизни.

Цель учения – это то понятие, тот предмет, тот навык, которому обучает учитель. Если на цель «падает свет», т.е. положительные эмоции ученика, то она превращается в самостоятельный мотив. Каждому из исторических типов педагогических культур соответствует свой тип интересубъектного общения по вопросам обучения и воспитания. Для традиционного обучения характерно отсутствие видимой, отреф-

---

<sup>1</sup> Аналогичные процессы кризиса индивидуального общения были отмечены и для общества в целом. См.: Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Дialeктика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. М., 1987. С.4-15. Ср. анализ изменения места учителя: Калогияннакис М., Кайо М. Новые образовательные технологии: возможности их использования учителем-естественником // Психолого-педагогическая подготовка специалиста: теория и практика. Материалы VI Конференции по проблемам университетского образования. Отв. ред. Б.З.Вульф. М.: Изд-во УРАО, 2003. С.60-63; Они же. Новые образовательные технологии в практике преподавания естествознания во французских школах // Динамика процессов в природе, обществе и технике: информационные аспекты. Материалы международной научной конференции. Часть 1. Отв. ред. В.Д.Сытенский. Таганрог, 2003. С. 38-43.

лексированной и институционально закреплённой дистанции между индивидуальностью его участников и социокультурной традицией, которой они принадлежат. Содержание обучения и его контекст полностью или частично совпадают с повседневным существованием учителя и ученика.<sup>1</sup>

Учительство во многих культурах обладает характером «модуализма» (термин С.Л.Франка<sup>2</sup>), когда пределом стремления наставника выступает слияние проецируемого им образа (себя) с личностью ученика, возрождение себя самого в ученике. Учительство определяет пределы откровенности социума по отношению к детям. Статус образования, задаваемый индивидуальным ученичеством, иной, нежели задаваемый школой. Он ближе к нынешнему интернет-образованию. Легитимирует ли учителя результат обучения? Принцип результативности (принцип оценки деятельности учителя по результатам) подчиняет деятельность учителя. Эффективность ученика в каждую эпоху и в каждой традиции измерялась разным масштабом и по-разному. В основном, можно сказать, что цель общемировоззренческого ученичества – истина, цель профессионального ученичества – конкурентоспособность. Мы увидели эпохи и культуры в мировой истории, в которые конкурентоспособность человека измерялась и его мировоззренческой воспитанностью («подкованностью», убежденностью и т.п.). В некоторых областях деятельности, например, в профессиональном обучении музыке, интересубъектное обучение держалось очень долго и долго оно отстаивало свою самостоятельную состоятельность в диалогической борьбе с музыкальными школами, академиями и институтами музыки.

Хотя между ученичеством-учительством и школой есть

---

<sup>1</sup> См.: Шлюмбом Ю. Школа жизни: Размышления о социализации подрастающих поколений в доиндустриальной Германии // Развитие личности, 1, 2007.

<sup>2</sup> Франк С.Л. Реальность и человек. М., 1997. С.315.

важная грань, но она не является жесткой и не является неподвижной. Уже регулярные индивидуальные занятия ученика с учителем содержали в себе элемент школы. И наоборот, школа долгое время предполагала продолжение индивидуальных занятий. Искусство учителя еще во многих школах XVIII–XIX столетий состояло в том, чтобы так учесть особенности каждого ребенка и занять всех разновозрастных детей в классной комнате на время работы один ни один с очередным школяром, чтобы порядок и дисциплина были сохранены, а учебный процесс не нарушен.<sup>1</sup>

Учитель своего рода «терапевт культуры» в том обществе, в котором он осуществляет свою профессиональную деятельность, - работает ли он в школе или является индивидуальным наставником.<sup>2</sup> Образование с антропологической точки зрения есть не только передача культуры, не только лечение культурой (через воспитание ученика), но и лечение культуры как таковой воспитанием ее носителей в стремлении к улучшенному варианту реальности. В негативных вариантах оно даже препятствует культурной трансмиссии (жестко ограничивая разнообразие передаваемого), ее глубокому присвоению (необоснованно облегчая стандарты), распространяет эрзацы, суррогаты и даже своего рода «квазикаультурные наркотики» (например, используя в преподавании работу учеников с газетой).

Повторение учеником действий учителя есть типизация этих действий. Типизация и последующее канонизирование передаваемого учителем происходит как в групповом обучении, так и в индивидуальном. При индивидуальном обучении они требуют особой маркировки, отличающей типизированное/

---

<sup>1</sup> Gordon, Edward E. & Elaine H. Gordon. *Centuries of Tutoring: A History of Alternative Education in America and Western Europe*. N.Y., 1990. P.253, 258.

<sup>2</sup> Nash, Robert J. *The Convergence of Anthropology and Education* // Spindler, George Dearborn, ed. *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*. N.Y., 1974. P. 14; Spindler, George. *The Transmission of American Culture*. Cambridge, 1959.

канонизированное от всего остального. В группе такая маркировка не требуется: передаваемое *многим* уже самим этим фактом маркируется как каноническое общее знание, необходимое всем. Религиозное учительство в монотеистических религиях иудаизма, христианства и ислама предполагает наличие по крайней мере «двух сторон» преподаваемой истины в отношении ученика. Первая – внешняя по отношению к нему: это «тот путь, который Бог диктует нам и которым мы должны вести своих учеников, обучая их». Вторая сторона истины, – это «правда», что «внутри каждого из нас». «Внешнее и внутренне есть одно». «Открытие себя» с помощью религиозного учителя означает перевод «внешней» правды во «внутреннюю», когда религиозный закон и личность (душа) становятся единым целым, частью персонального существования.<sup>1</sup> В связи с таким отношением к истине религиозное учительство отрицает в ученике все то *детское*, что не связано с исповеданием вероучения. «В детстве мы любим игрушки, будучи взрослыми мы любим Бога», – под таким заявлением современного религиозного педагога подписались бы многие наставники древности.<sup>2</sup> Ученик как последователь вероучения должен был «оставить все детское», ибо оно по статусу не соответствовало наступившей стадии жизни. Серьезность и ответственность преодолевали «ребячество», его безответственность и тщеславие. «Детские вещи», игры, поступки считались в данном типе учительства глупыми, никак не связанными с вечностью. Проблема неформального внеинституционального обучения снова актуальна в наше время в связи с новыми формами коммуникации челове-

---

<sup>1</sup> Rapoport T. and Y. Garb. The Experience of Religious Fortification: the coming of age of religious Zionist young women // *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*. FS für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag. Hrsg.von Meike Sophia Baader, Helga Kelle und Elke Kleinau. Köln, 2006. S 55.

<sup>2</sup> Hess, I. Notes on fundamental issues in education for the service of God // *Taalelei Orot. The 'Orot Israel' Teachers College Yearbook*, 2, 1990. P. 171.



ка техногенной цивилизации. «Экзистенциальная модальность социального» (М. Мерло-Понти<sup>1</sup>) выступает снова в личностной, а не в организационной форме. Понимание имманентной зависимости знания от операционально-инструментальных и ценностно-смысловых характеристик человеческой деятельности привело к релятивации образовательного учреждения и его роли как центра педагогического процесса. В XX столетии признано, что характерное для классической науки традиционное отождествление внутреннего опыта и собственного опыта ошибочно. Открывающий другого – учитель. Открывающий себя – ученик, и его внутренний опыт может не быть его собственным. До тех пор, пока человек живет в своих собственных чувствах, он не может найти подхода к жизни Другого. И лишь когда он преступает собственное Ego и возвышается до уровня личности, он действительно обретает доступ к опыту Другого, преобразуется в подлинного Наставника, возвращающегося в современное образование и обретающего свое место в стенах школы, ставших дружественными к его педагогическим намерениям. В этом преображении и возвращении ему сможет помочь опыт учительства и ученичества, имеющийся в цивилизациях прошлого.

---

<sup>1</sup> Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. М., 1999. С. 463.

Научное издание

---

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО.  
ТРУДЫ 2008–2012 гг.

---

**Учитель и ученик:  
становление интересубъектных отношений  
в истории Востока и Запада  
(цивилизации Древности и Средневековья)**

Коллективная монография  
под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова

Подписано в печать: 29.10.2012  
Формат 60х84/16 У.п.л. 41,17 Тираж 500 экз.  
Заказ №

Верстка: А.В. Кошентаевский

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО  
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Издательский Центр ИЭТ  
Москва, Садовническая ул, д. 58/1, 1

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»  
121357, Москва, ул. Верейская, д.29  
тел. 998-71-71, 585-79-64

ISBN 978-5-904212-13-1

