

УДК 37.014.21
ББК 74.03
П99

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
АЛЕКСАНДР ПАВЛОВ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Авторизованный перевод оригинального английского издания
Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey, выпущенного
издательством Routledge, входящим в Taylor & Francis Group.

Книга впервые опубликована на русском языке
Издательским домом Высшей школы экономики (<http://id.hse.ru>)
в серии «Теория и практика образования» в 2012 г.

На обложке — изображение писцов в скриптории. Миниатюра
из «Книги игр», созданной по заказу Альфонсо X Кастильского, 1283 г.
<[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Scriptorium#/media/
File:Libro_de_los_juegos.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Scriptorium#/media/File:Libro_de_los_juegos.jpg)>

doi:10.17323/978-5-7598-2122-9

ISBN 978-5-7598-2122-9 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2032-1 (e-book)
ISBN 0-415-23126-4 (англ.)

© 2001 selection and editorial matter,
Joy A. Palmer; individual entries,
the contributors. All rights reserved.

© Перевод на русский язык.
Издательский дом Высшей
школы экономики, 2012; 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
КОНФУЦИЙ (551–479 до н.э.). <i>Ц. Шень</i>	9
СОКРАТ (469–399 до н.э.). <i>К. Дж. Роу</i>	16
ПЛАТОН (427–347 до н.э.). <i>Д. Э. Купер</i>	24
АРИСТОТЕЛЬ (384–322 до н.э.). <i>П. Хобсон</i>	32
ИИСУС ИЗ НАЗАРЕТА (4 до н.э. — 29 н.э.). <i>К. Л. Серафин</i>	41
БЛАЖЕННЫЙ АВГУСТИН (354–430). <i>Р. Дж. Фицпатрик</i>	48
АЛЬ-ГАЗАЛИ (1058–1111). <i>Х. А. Тавиль</i>	55
ИБН ТУФАЙЛЬ (ок. 1106–1185). <i>Д. М. Стейтих</i>	61
ДЕЗИДЕРИЙ ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ (1466–1536). <i>Дж. Р. Бато</i>	65
ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ (1592–1670). <i>Я. Паперник</i>	73
ДЖОН ЛОКК (1632–1704). <i>Р. Смит</i>	79
ДЖОН УЭСЛИ (1703–1791). <i>Г. Д. Рэк</i>	87
ЖАН-ЖАК РУССО (1712–1778). <i>Т. О'Хейген</i>	96
ИММАНУИЛ КАНТ (1724–1804). <i>А. Б. Дикерсон</i>	104
ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ (1746–1826). <i>Д. Тройлер</i>	111
МЭРИ УОЛСТОУНКРАФТ (1759–1797). <i>Д. Р. Мартин</i>	119
ИОГАНН ГОТЛИБ ФИХТЕ (1762–1814). <i>Д. А. Кларк</i>	125
ВИЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ (1767–1835). <i>Ю. Элкерс</i>	135
ГЕОРГ ВИЛЬГЕЛЬМ ФРИДРИХ ГЕГЕЛЬ (1770–1831). <i>Дж. А. Кларк</i>	143
ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ (1776–1841). <i>Ю. Элкерс</i>	152
ФРИДРИХ ВИЛЬГЕЛЬМ ФРЁБЕЛЬ (1782–1852). <i>Д. А. Уолиш, Ш. Чунг, А. Туфкчи</i>	160
ДЖОН ГЕНРИ НЬЮМЕН (1801–1890). <i>Р. Дж. Фицпатрик</i>	169
ДЖОН СТЮАРТ МИЛЛЬ (1806–1873). <i>Д. Э. Купер</i>	176
ЧАРЛЬЗ ДАРВИН (1809–1882). <i>Л. М. Смит</i>	183
ДЖОН РЁСКИН (1819–1900). <i>Э. О'Хир</i>	194
ГЕРБЕРТ СПЕНСЕР (1820–1903). <i>Дж. Р. Бато</i>	201
МЭТБЮ АРНОЛЬД (1822–1888). <i>Э. О'Хир</i>	206

ТОМАС ГЕНРИ ХАКСЛИ (1825–1895). <i>Д. Найт</i>	214
ЛУИЗА МЭЙ ОЛКОТТ (1832–1888). <i>С. Лэйрд</i>	221
СЭМЮЭЛЬ БАТЛЕР (1835–1902). <i>Н. Ноддингс</i>	231
РОБЕРТ МОРАНТ (1836–1920). <i>Дж. Р. Бато</i>	239
ЭУХЕНИО МАРИЯ ДЕ ОСТОС (1839–1903). <i>А. Вилларини Хусино, К. А. Торре</i>	244
ФРИДРИХ НИЦШЕ (1844–1900). <i>Т. Э. Харт</i>	256
АЛЬФРЕД БИНЕ (1857–1911). <i>Д. А. Берджин, Г. Дж. Цисек</i>	264
ЭМИЛЬ ДЮРКГЕЙМ (1858–1917). <i>У. Пикеринг</i>	272
АННА ДЖУЛИЯ ХЕЙВУД КУПЕР (1858–1964). <i>А. И. Уиллис, В. Харрис</i>	279
ДЖОН ДЬЮИ (1859–1952). <i>М. У. Эппл, К. Тейтельбаум</i>	293
ДЖЕЙН АДДАМС (1860–1935). <i>Н. Ноддингс</i>	301
РУДОЛЬФ ШТЕЙНЕР (1861–1925). <i>Ю. Элкерс</i>	309
РАБИНДРАНАТ ТАГОР (1861–1941). <i>К. Дутта, Э. Робинсон</i>	317
АЛЬФРЕД НОРТ УАЙТХЕД (1961–1947). <i>Н. С. Эллис</i>	325
ЭМИЛЬ ЖАК-ДАЛЬКРОЗ (1865–1950). <i>Д. Рассел</i>	338
УИЛЬЯМ ЭДУАРД БЁРКХАРДТ ДЮБУА (1868–1963). <i>В. Харрис,</i> <i>А. И. Уиллис</i>	348
МАХАТМА ГАНДИ (1869–1948). <i>Д. Прасад</i>	359
МАРИЯ МОНТЕССОРИ (1870–1952). <i>Д. Р. Мартин</i>	368
БЕРТРАН РАССЕЛ (1872–1970). <i>Р. Монк</i>	375
ЭДУАРД ЛИ ТОРНДАЙК (1874–1949). <i>У.Л. Бьюли, Э.Л. Бейкер</i>	382
МАРТИН БУБЕР (1878–1965). <i>К. Томпсон</i>	391
ХОСЕ ОРТЕГА-И-ГАССЕТ (1883–1955). <i>Д. Севилья</i>	398
СИРИЛ ЛОДОВИК БАРТ (1883–1971). <i>Д. Риджуэй</i>	406
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	416
АВТОРЫ ОЧЕРКОВ	418

ПРЕДИСЛОВИЕ

Две книги, посвященные выдающимся мыслителям, чьи труды оказали огромное влияние на теорию и практику педагогики, — «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней» — послужат содержательным и увлекательным чтением для всех, в ком живет интерес к личностям, отмеченным значимостью в сфере критической мысли, действия, научного поиска.

Каждая книга и каждый помещенный в ней очерк составлены однотипно. Начальная цитата эссе задает тон всему рассуждению. Далее следуют общее представление автора о творчестве личности и основная биографическая информация. Затем автор делится своими критическими соображениями, рассматривая влияние, важность и, возможно, инновационный характер мышления героя очерка, а там, где это уместно, дает оценку его поисков и поступков. Иными словами, авторы выступают за рамки исключительно описательности, но открывают дискуссию о природе интеллектуального или практического воздействия, которое жизнь, творчество и работы того или иного исторического лица оказывают на понимание или практику обучения.

В конце каждого очерка есть информация, которая поможет найти материал для более углубленного изучения предмета. Так, в тексте приводятся ссылки на научные материалы других персонажей книги и перекрестные ссылки по обоим книгам о выдающихся мыслителях. Очерки завершаются перечнем основных работ каждого мыслителя и списком дополнительной литературы.

Самой трудной при составлении обеих книг была, безусловно, задача отбора: кого из мыслителей, писавших и высказывавшихся об образовании, включить в эту сотню? С чего начать? Как в столь необъятной области, как образование, вычленить сто фигур — за более чем две тысячи лет философии? Произошло неизбежное: мы оказались погребены под предложениями и идеями. В итоге из множества «влиятельных имен» сто окончательно избранных включают Платона, Джо-

на Дьюи, Жан-Жака Руссо, а также менее известных мыслителей, чья значимость не вызывает сомнений. Выбор наш диктовался стремлением обеспечить как можно более широкое представительство областей знания в огромной и сложной области преподавания и обучения. Здесь и философия, и психология, и размышления о прошлом, и проверка, оценка знаний, и т. д. Самое главное — мы прекрасно понимаем и даже настаиваем: две вышеназванные книги отнюдь не исчерпывают суть вопроса. Выбор оказался невероятно труден. Более того, наши усилия не претендуют на то, чтобы дать общее представление о жизни ста величайших просветителей, каких когда-либо знал мир. Наши герои — это те, кто, как нам видится, оказал заметное влияние на теорию и практику педагогики, и самое главное — мы убеждены: *все* они внесли весьма существенный вклад в педагогику в той или иной форме. Надеемся, среди наших читателей будут такие, кто найдет немало полезного и интересного в знакомстве с этими материалами. В целом мы ожидаем, что эти две книги будут небезынтересны всем тем, кто захочет узнать о жизни личностей из прошлого и настоящего, воздействовавших на теорию знания и образование.

Джой А. Палмер

Конфуций (551–479 до н. э.)

Ц. ШЕНЬ

Любить человеколюбие и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к тупости. Любить мудрость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к тому, что человек разбрасывается. Любить правдивость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к нанесению ущерба самому себе. Любить прямоту и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к грубости. Любить мужество и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к смутьянству. Любить твердость и не любить учиться. Порок в том, что это ведет к сумасбродству¹.

Конфуций — латинизированное имя Кун-Цю, где Кун — фамилия, а Цю — имя при наречении. Его часто называют Кун Фу-Цзы, где Фу-Цзы означает «учитель». Конфуций родился в семье обедневшего аристократа. Отец его был военным в чине младшего офицера. Говорят, Конфуцию было всего три года, когда скончался его отец, утверждали даже, что Конфуций не знал, где он похоронен.

В девятнадцать лет Конфуций женился. Его приняли на государственную службу, он работал кладовщиком, позже — смотрителем парков и стад. Когда ему было около тридцати (522 год до н. э.), он основал частную школу и постепенно заработал себе репутацию, прославившись опытом и искусством проведения «церемоний». Затем он использовал свой престиж, чтобы получить доступ на политическую арену, выступая советником правителей и аристократов царства Лу, а также соседних государств. Его политической целью было восстановление «церемоний Чжоу» — политической и религиозной системы, установленной императором Чжоу, основателем Западной династии Чжоу пятьюстами годами раньше.

¹ Dawson R. Confucius: The Analects. Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 70.

В пятьдесят лет (502 год до н. э.) Конфуций стал чиновником царства Лу, а приблизительно год спустя был назначен министром правосудия. Он организовал кампанию по ослаблению влияния трех аристократических кланов. Успеха кампания не имела, и это лишило его политического будущего в царстве Лу. Он превратился в политического изгнанника и вынужден был в течение четырнадцати лет скитаться по соседним царствам, пока один из его бывших учеников, занимавший высокий государственный пост, не помог Конфуцию вновь обосноваться в царстве Лу. Ему уже было за шестьдесят. Следующие пять лет, предшествовавшие смерти, оказались самыми плодотворными для его частной школы. За всю его жизнь через эту частную школу прошли три тысячи учеников. Умер Конфуций в 479 году до н. э., прожив семьдесят три года.

Надежных доказательств существования работ, написанных самим Конфуцием, не имеется. Однако среди историков установилось общее понимание, что философские и педагогические взгляды Конфуция изложены, помимо прочего, в так называемых «Четырех книгах» — «Аналектах Конфуция» («Лунь Юй»), книге «Мэн-цзы», книге «Да-сюэ» («Великое знание») и «Доктринах Мина» («Чжун-юн», или «Срединный путь»). В китайском обществе вплоть до XX века эти четыре классических труда числились среди обязательных учебников для тех, кто намеревался сдавать экзамены с целью поступления на императорскую службу. Среди них особенно выделяются «Аналекты», книга, составленная учениками Конфуция после его смерти. Здесь собраны беседы с Конфуцием, самые важные его изречения. Современные историки едины в том, что «Аналекты» есть наиболее надежный источник мыслей и деяний Конфуция. Поэтому изложенное ниже во многом будет основано на «Аналектах».

Психологической основой просветительской мысли Конфуция является идея о том, что человеческая природа в момент рождения нейтральна. «По своей природе люди близки друг другу; по своим привычкам люди далеки друг от друга»², — замечает Конфуций.

В силу нейтральности человеческой природы при рождении факторы окружающей среды, включая образование, игра-

² *Huang C. The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Tradition with an Introduction and Notes. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 163.*

ют чрезвычайно важную роль в воспитании молодых. Говорят, мать Мэн-цзы трижды переезжала, чтобы найти благоприятное окружение для воспитания своего сына, который стал одним из крупнейших представителей конфуцианской традиции примерно через сто лет после смерти Конфуция.

Частная школа Конфуция была прославлена и воспета как институт, обеспечивающий возможность получить образование не только представителям элиты, но и простым людям. Он говорил: «В деле воспитания нельзя делать различий между людьми»³. И еще: «Даже если мне принесут связку сушеной свинины, я не откажусь обучить»⁴. Хотя вызывала споры стоимость связки сушеной свинины в те времена, а также то, в какой мере его школа была доступна для всех и каждого, тем не менее установлено: ученики, с кем имел беседы с Конфуций — их разговоры приведены в «Аналектах», — происходили из разных социальных слоев.

Однако цели образования для элиты и простолюдинов представлялись ему различными: «Если благородный муж изучает Путь Дао, то проникается любовью к людям; если же маленький человек изучает Путь Дао, то его легче использовать»⁵. Под словами «благородный муж» в данном контексте подразумеваются дети знати, под «маленьким человеком» — дети простых людей. Хотя представление Конфуция об образовательных возможностях в основном сводилось к сохранению статус-кво, отдельные его ученики из бедных семей стали важными чиновниками правительства. Конфуций говорил: «Если от службы остается свободное время, посвящай его учебе. А если от учебы остается свободное время, посвящай его службе»⁶. Идеал просвещенного сановника служил основным оправданием для сдачи государственных экзаменов.

Конфуций был полностью поглощен обучением, сохранилось несколько текстов, дающих представление о его идеях и преподавательской практике, а также о самом предмете преподавания. Мыслитель обращал внимание на индивидуальные

³ Ibid. P. 158.

⁴ Ibid. P. 87. Во всех энциклопедиях утверждается обратное: подход Конфуция отличался элитарностью. — *Примеч. пер.*

⁵ Ibid. P. 166.

⁶ Ibid. P. 180.

особенности своих учеников. В «Аналектах» сказано, что Конфуций говорил об отличиях между учениками и в соответствии с этим рекомендовал их на различные должности. Вот его собственные слова: «С теми, кто выше посредственности, можно говорить о возвышенном; с теми, кто ниже посредственности, нельзя говорить о возвышенном»⁷.

Конфуций ждал также от своих учеников сознательной мотивированности и активности в обучении: «Того, кто не стремится к достижению знания, не следует направлять на правильный путь. Тому, кто не испытывает трудностей в выражении своих мыслей, не следует помогать. Того, кто не в состоянии по одному углу предмета составить представление об остальных трех, не следует учить»⁸. Если верить этой цитате, Конфуций побуждал учеников брать на себя инициативу в собственном образовании. Они должны были проявлять рвение и преданность. Когда он чему-то учил, то ожидал, что ученики сделают из его слов должные выводы.

Если говорить о содержательной стороне учебного курса, практическое знание Конфуций склонен был игнорировать. «Воодушевляйся „Книгой стихов“, опирайся на Правила, совершенствуйся музыкой»⁹, — значит в «Аналектах». В качестве первичных учебных материалов среди прочего Конфуций использовал, как их называют, «Пять классических книг» — «Книгу песен» (Шицзин), «Книгу истории» (Шуцзин), «Книгу обрядов» (Ли), «Книгу перемен» (Ицзин) и «Анналы весны и осени» (Чуньцю). Один из учеников Конфуция, Фан Чи, просил научить его земледелию. Конфуций ответил: «В этом я уступаю крестьянину». Когда же Фан Чи попросил научить его огородничеству, Конфуций сказал: «В этом я уступаю огороднику». А когда Фан Чи ушел, Конфуций заметил: «Фан Чи воистину низкий человек»¹⁰. Его упорство в изучении классических текстов вместо приобретения практических знаний тоже оказало значительное влияние на историю образования в Китае. При приеме государственных экзаменов вопросы задавались почти исключительно по классикам.

⁷ Huang C. Op. cit. P. 83.

⁸ Ibid. P. 88.

⁹ Ibid. P. 97.

¹⁰ Ibid. P. 133.

В дополнение к интеллектуальному образованию громадную роль в педагогической системе Конфуция играло нравственное воспитание. Один из его учеников отмечает: «Учитель учил четырем вещам: пониманию книг, моральному поведению, преданности государю и правдивости»¹¹. Последние три аспекта относятся как раз к нравственному воспитанию. Согласно этическому учению Конфуция человеколюбие является высшей добродетелью, суммой всех добродетелей, и эта добродетель обнаруживает себя во многих аспектах нашей жизни. Например, Конфуций говорил следующее: «Сдерживать себя с тем, чтобы во всем соответствовать требованиям церемонии, — это и есть человеколюбие»¹². «Человеколюбивый человек — это тот, кто, стремясь укрепить себя на правильном пути, помогает в том и другим, стремясь добиться лучшего осуществления дел, помогает в том и другим»¹³. И еще: «Испытать трудности, а затем добиться успеха — в этом состоит человеколюбие»¹⁴.

Конфуций подчеркивал важность человеколюбия в повседневной жизни, в том, как человек обращается с родителями и остальными. Он говорил: «Не делай другим того, чего не желаешь себе»¹⁵. Конфуций настаивал также на необходимости человеколюбия при управлении государством: «Если личное поведение тех, кто стоит наверху, правильно, дела идут, хотя они и не отдают приказов. Если же личное поведение тех, кто стоит наверху, неправильно, то, хотя приказывают, народ не повинуется»¹⁶. В другой части «Аналектов» он делает схожее замечание: «Если совершенствуешь себя, то разве будет трудно управлять государством? Если же не можешь усовершенствовать себя, то как же сможешь усовершенствовать других людей?»¹⁷

Конфуций и его последователи оказали колоссальное влияние на китайское общество вообще и на образование в част-

¹¹ Ibid. P. 91.

¹² Ibid. P. 125.

¹³ Ibid. P. 85.

¹⁴ Ibid. P. 84.

¹⁵ Ibid. P. 125.

¹⁶ Ibid. P. 134.

¹⁷ Ibid. P. 135.

ности. Это влияние чувствуется и в других восточноазиатских и южноазиатских странах. Хотя конфуцианская школа переживала в истории взлеты и падения, ее представители пользовались большим авторитетом в обществе и на политической арене. Во времена некоторых династий исключительно представители конфуцианской школы могли давать советы политическим лидерам. Этот феномен назывался «подавлением сотни школ и исключительным признанием конфуцианских методов».

Что касается влияния конфуцианства на китайское общество, обращают на себя внимание два аспекта. Во-первых, многие традиционные ценности, проповедуемые Конфуцием, такие как сыновняя преданность, уважение к старшим и умеренность во всем, до сих пор играют чрезвычайно важную роль в жизни китайцев. Во-вторых, Конфуций и его последователи акцентировали внимание на образовании и воспитании: эта традиция до сих пор ощущается в Китае и во многих соседних с ним странах.

А вот как конфуцианство повлияло на образование. Во-первых, действует правило: «Если от службы остается свободное время, то посвящай его учебе. А если от учебы остается свободное время, то посвящай его службе»¹⁸. Этот принцип и вытекающее из него понятие просвещенного чиновника составили фундамент императорских экзаменов, благодаря которым на службу принимали на основе индивидуальных заслуг. Эта система просуществовала вплоть до 1905 года. С целью подготовки самых способных и добродетельных правителей Конфуций утверждал, что образование должно быть доступно всем вне зависимости от общественного состояния. Он был пионером в обеспечении доступности образования для простых людей.

Во-вторых, конфуцианская школа породила огромное количество литературы, служившей первичным учебным материалом в течение многих веков, пока система императорских экзаменов не была отменена в 1905 году. Не существует надежных доказательств того, что книга была написана самим Конфуцием. Считается, что он редактировал «Книгу песен», одну из пяти классических книг. Однако ортодоксальные работы конфуцианства, такие как «Четыре книги» и пять классических книг, стали

¹⁸ Huang C. Op. cit. P. 180.

базовыми текстами для подготовки к императорским экзаменам. Поскольку Конфуций сосредоточился исключительно на классических текстах, полностью исключив прикладное и научное знание, его самого и его последователей критикуют за воспрепятствование прогрессу китайской науки и технологии.

И наконец, цель образования состоит, по Конфуцию, скорее в социальном, а не в индивидуальном развитии. Нравственные ценности, которые он проповедовал, были в конечном счете устремлены на управление, на регулирование социальных отношений. Конфуций живописал путь социального роста своим ученикам: сначала добиться самосовершенствования, затем — семейной гармонии, затем — разумного порядка в государстве и наконец — мира в Поднебесной империи. Следовательно, основной упор делается на общественные, а не на частные цели образования. Такое внимание к социальному аспекту обычно связывают с чисто практической целью образования, т. е. с его использованием в качестве средства, инструмента для достижения иных целей, а не познания ради него самого. Совершенствование таланта преданности правительству было фундаментальным принципом всего официального конфуцианского образования. Прикладной характер образования до сих пор является одной из серьезнейших проблем в китайской образовательной системе.

Дополнительное чтение

Не существует надежных доказательств, указывающих на принадлежность каких-либо текстов самому Конфуцию. Читатели могут обратиться к следующим источникам, чтобы больше узнать об идеях Конфуция в целом, о его взглядах на образование и — особенно — на практику обучения.

Cheng M. A Study of the Philosophy of Education of Confucius and a Comparison of the Educational Philosophies of Confucius and John Dewy. Laramie, Wyoming: University of Wyoming, 1952.

Huang C. The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Tradition with an Introduction and Notes. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Mayer F. Confucius // The Great Teachers. N. Y.: The Citadel Press, 1976. P. 35–43.

Tong K. M. Educational Ideas of Confucius. Taipei: Youth Book Store, 1970.

Zhu W. Confucius and Traditional Chinese Education: An Assessment // Hayhoe R. (ed.). Education and Modernization: The Chinese Experience. Oxford: Pergamon Press, 1992. P. 3–21.

Сократ (469–399 до н. э.)

К. ДЖ. РОУ

Жизнь без исследования не есть жизнь для человека.

Эти слова произносит Сократ в «Апологии»¹ Платона, в значительной своей части вымышленном отчете о его речах на суде, приведших к обвинительному приговору и казни. У нас нет гарантии, что Сократ действительно произнес эти слова или какие-либо другие, да и вообще неизвестно, о чем он, в сущности, думал, поскольку сам он ничего не написал. Нам приходится полагаться на многочисленные и часто противоречивые рассказы о нем тех, кто, в отличие от него, писал, т. е. таких людей, как Платон или Ксенофонт, — это два самых плодovitых и авторитетных сократовских современника. Но процитированные слова — в оригинале у Платона их всего шесть — составляют существенную часть весьма правдоподобного рассказа о мышлении Сократа, о котором мы можем составить представление главным образом по текстам Платона². Поскольку в этих текстах Сократ предстает фигурой, чрезвычайно интересной с точки зрения педагогической теории, — раз уж именно ему приписывается авторство теории, представляющей исключительный интерес для педагогов-теоретиков, — есть смысл рассмотреть здесь эту теорию. Даже если вдруг окажется, что у настоящего Сократа никакой такой теории не было, стоит ли отдавать предпочтение изучению скучного персонажа, когда можно рассмотреть блистательное построение? В любом случае, поскольку

¹ Платон. Апология. 38А.

² Особенно по тем из них, что обычно (хотя, возможно, не слишком уверенно) называют ранними: в списках большинства людей непременно будут фигурировать «Хармид», «Гиппий Меньший», «Ион», «Лахет», «Лисид», «Критон» и «Евтифрон», а также «Апология». Другие диалоги, содержащие явственно сократический материал, это «Горгий», «Менон», «Протагор», первая часть «Республики» и, я полагаю, «Пир».

нет ни единого шанса окончательно разрешить, как ее иногда называют, «проблему Сократа» (разве что в случае его возвращения из мертвых), то, что здесь будет представлено, может с таким же успехом считаться его идеями. Я верю в существование убедительных, хотя и не окончательных доказательств в пользу того, что идеи эти были именно таковы³.

Вот основное, что нам приблизительно известно об историческом Сократе. Родился в Афинах, сын каменотеса Софрониска и повитухи Фенареты, доблестно сражался в нескольких войнах, но был рядовым тяжеловооруженным пехотинцем, никогда не занимал командных постов. В гражданской жизни избегал участия в политике, однако все-таки служил в исполнительном комитете демократического собрания, в комитете, который отвечал также за организацию работы Ассамблеи. Был известный случай, когда в этом качестве он один пошел против всех остальных членов комитета. Но было в его жизни и мирное противостояние кровавой олигархии Тридцати Тиранов в 404 году до н.э. При этом он рисковал собственной жизнью. Если не считать военной службы, Сократ почти не покидал Афин и всю свою жизнь проводил в беседах, особенно с молодыми. Его судили за неверие, точнее, за подмену признанных городом богов другими, а также за развращение молодежи. Он был приговорен к смерти и казнен. У него осталась жена и маленькие дети.

В современных дискуссиях Сократ ассоциируется скорее с особым представлением о преподавании, основанном на вопросах и напрямую не связанном с передачей информации, напротив, побуждающем ученика самого найти для себя правду. И в самом деле, Сократ у Платона категорически отрицает, что он вообще учитель. Он ничего не знает, научить он никого и ничему не может. Если он кажется мудрее окружающих, то лишь потому, что ему известно о собственном невежестве, и он понимает, что с этим надо что-то делать. Вот он и бродит по улицам,

³ Для изучения альтернативных взглядов на Сократа см., например: Ксенофонт «Воспоминания о Сократе» (нравственный авторитет, гуру); Аристофан «Облака» (ученый, опытный публичный оратор); Властос «Сократ — парадоксалист и философ-моралист» и другие сочинения, перечисленные в разделе «Дополнительное чтение», за исключением статьи Пеннера, у которого Сократ предстает философом более сложным и изощренным, чем у автора данного очерка.

задавая встречным вопросы в надежде, как он утверждает, найти кого-нибудь, у кого есть знания, которых так не хватает ему. Но оказывается, что никто из встречных, которых он расспрашивает, не знает ничего стоящего, разве что это некий практический навык вроде умения шить обувь или исцелять болезни. Поэтому он преуспевает только в одном: доказывает себе, равно как и собеседнику, если тот готов внимательно слушать, что на самом деле этот человек вовсе не знает того, о чем думал, будто он знает. Однако собеседнику, у которого вдруг открылись глаза на собственное невежество, всегда делается приглашение, выраженное в явной или неявной форме, продолжить исследование вместе с Сократом, и это уже и впрямь похоже на наше представление о методе. Разница в том, что мы вводим этот метод в контекст, предполагающий существование набора определенных истин, причем если нам предложат огласить их списком, мы это сделаем. Сократ же, напротив, не просто утверждает, что ничего не знает, он в это верит. Он не просто ждет, что собеседник утонится за его мыслью, мягко подталкивая его в нужном направлении якобы нейтральными вопросами, он сам активно участвует в поиске. (Мы видим, что Сократ у Платона поддерживает идею образования как поворота, в буквальном смысле, обращения души к истине, но это вполне совместимо с идеей обучения как поиска и служит главным образом, чтобы подчеркнуть, что где-то там, на белом свете, есть истины, которые только и ждут, чтобы их открыли: это, безусловно, сократическая идея.)

Однако Сократ этим отнюдь не исчерпывается. Более того, недостающая часть как раз и является самой интересной. Сократ, возможно, ничего существенного и не знал, но, безусловно, во многое верил, причем верил страстно. Например, он верил в важность *продумывания вещей до конца*. Эту мысль можно вывести непосредственно из предложения о жизни без исследования. Но на это мы можем возразить — ну, если довести мысль до логического предела... — а почему, собственно, жизнь это вообще не жизнь, если она не исследована? На самом деле многие из нас живут именно так — без всяких рефлексий, и мы можем сказать, что весьма довольны собой и такой нашей жизнью. Мало того, большинство людей наверняка оказались бы неспособны рационально проанализировать что бы то ни было, не говоря уж о собственной жизни! Сократа, по-ви-

димому, не слишком смущало данное соображение, поскольку он готов был беседовать с кем угодно (правда, если его собеседники были молоды, он явно предпочитал внешне привлекательных). Что касается первого пункта, если мы все хотим быть счастливыми, а Сократ считает это аксиомой⁴, как же тогда мы узнаем, способствует ли этому то, что мы сейчас делаем? Только если продумаем все до конца.

«Все мы хотим быть счастливыми»: для Сократа это желание блага — нашего собственного блага, — которое владеет всеми нами. Другими словами, он — «психологический эгоист», он верит: наши мотивации, то, что нами движет, это всегда желание собственного счастья. Однако эгоизм Сократа особого рода. В отличие от обычного эгоизма, сводящегося к себялюбию, представление, точнее даже убеждение Сократа относительно того, что есть хорошо для человека (любого), в сущности, предполагает, что главное — это забота о других. Так, в своем понимании счастливой жизни на почетное место он ставит *справедливость*. Человек должен действовать исключительно и только в том случае, настойчиво повторял Сократ (еще раз напоминая, речь идет о платоновском Сократе), если то, что он делает, справедливо. В то же время, считает он, человек должен, когда обстоятельства того требуют, проявлять мужество, сдержанность, должное уважение к богам и т. д. Это уже означает абсолютную преданность гарантиям прав других людей, как мы сказали бы сегодня, а также готовность умереть за своих друзей и сограждан, если того потребуют обстоятельства. Его собственное поведение также предполагает непосредственную заботу о благополучии других людей: его философские рассуждения направлены не только на спасение его собственной души — что бы ни означало для него само понятие «душа», — но и на спасение других душ, т. е. душ людей, с которыми он предается философским рассуждениям⁵.

«Забота о душе», по всей видимости, означает не давать сбить себя с пути явным и очевидным так называемым «телесным»,

⁴ См., например: Горгий. 466А–468Е; Менон. 77А–78В.

⁵ «Принимать во внимание точку зрения собеседника» — этот аспект философии Сократа, возможно, особенно заметен в «Критоне» и в «Пире», хотя он очевиден в самой практике сократических бесед.

т. е. материальным удовольствиям⁶. И здесь опять на сцену выходит справедливость. Целенаправленное стремление к телесным наслаждениям — эгоизм более приземленного сорта — подразумевает готовность растоптать других, если они окажутся на нашем пути. Ответ Сократа на это состоит в утверждении, что человек ни в коем случае не должен обращаться с другим несправедливо, даже в отместку за несправедливость. Нельзя даже причинять вред кому бы то ни было — ни при каких обстоятельствах. Если взять крайний случай, Сократ готов умереть, лишь бы, как он сам говорит, не повредить родному городу и не нарушить законы, сбежав из тюрьмы и тем самым избежав законного приговора суда. Но причина такого его поведения не имеет отношения к уважению «нравственных ценностей». Скорее он просто считает, что так будет для него предпочтительнее: лучше согласиться с приговором — сколь угодно несправедливым, — чем нанести ущерб городу, с которым он, по-видимому, связан узами не менее, а возможно, и более крепкими, чем те, что связывали его с родителями⁷. То есть для него справедливость — это осознание того, что хорошо или плохо для самого себя в обстоятельствах, которые могут повлечь ущерб для других, равно как и мужество — это понимание того, что для человека хорошо или плохо в вопросах, касающихся его безопасности, а умеренность или «воздержание» — это различение того, что хорошо и что плохо в вопросах еды, питья, взаимоотношения полов и т. д.

Таким образом, в терминах двух сократических парадоксов, «вся добродетель едина»⁸ и «добродетель есть знание». Именно это последнее утверждение подводит нас к тому, что является, возможно, сердцевинной позиции Сократа. Это утверждение сводится к следующему: чтобы вести себя «добродетельно», мы должны знать, что для нас хорошо и что плохо, это не только необходимо, этого *достаточно*. Если мы знаем, что для нас по-настоящему хорошо, мы просто *не можем* поступать по-другому. По одной простой причине: все мы хотим лишь одного —

⁶ См. особенно: Платон. Апология. 29D–30D.

⁷ Предыдущие четыре предложения являются примерным парафразом аргумента в диалоге «Критон».

⁸ У Платона Сократ подробно развивает эту мысль в последней части диалога «Протагор».

нашего счастья. Если мы знаем, что этому способствует, тогда не остается ничего, кроме посторонних сил: только они могли бы нас остановить в преследовании желанной цели. Отсюда чрезвычайный упор, который Сократ делает на важности философских рассуждений, бесед с любым человеком, какой только согласится с нами поговорить, обсудить насущный вопрос о том, как нам прожить нашу жизнь (и что нам делать *сейчас* в данных обстоятельствах)⁹.

Что особенно любопытно в этой позиции — и что особенно интересно с точки зрения педагогической теории, — так это то, что она не допускает даже мысли об иррациональном «я». Мы с этим понятием выросли, мы обычно принимаем его как данность. Другими словами, в то время как в нас спонтанно рождаются разного рода импульсы (добыть еду и питье, заняться сексом, образовывать тесные семейные связи и т. д.), в нас нет ничего такого — а это предполагал сам Платон, — что могло бы противостоять разуму и заставить нас действовать в противовес тому, что, как нам подсказывает разум, является наилучшим для нас выходом (т. е. тому, что, как решил разум, согласуется с универсальным стремлением к благу). Таким образом, в соответствии с третьим сократическим парадоксом «никто не совершает грехов и не делает зла сознательно или по доброй воле»¹⁰. Платон дал нам разделенную на две части душу, состоящую из разума и неразумия (вторая, в свою очередь, тоже часто делится на две части), что дает нам право, в случае любого поступка, о каком мы можем потом пожалеть, говорить: «Не знаю, что это на меня нашло», «Я знал, что мне не следовало этого делать». Более трезвая часть нашей души посоветовала бы нам этого не делать, но сидящий в нас зверь поднимается и подавляет разум. (Более поздним философам придется потом вводить понятие «воли» как арбитра в конфликте между разумом и неразумием.) Сократ относится к этим воплям с презрением.

⁹ Именно на такой анализ обычно намекают, хотя не утверждают открыто (в конце концов, Сократ же ничего не знает!) в диалогах определения, таких как «Лахет», «Хармид» и «Евтифрон».

¹⁰ Очевидно, утверждение «добродетель есть знание» (а порок — невежество), данное в сократическом анализе, можно найти, например, в «Меноне» (87В и далее), в «Гиппии Меньшем» (371Е–373А, 376В), в «Апологии» (25D, 37А).

Если мы свободно совершаем некие поступки, значит, мы решили, что именно они принесут нам благо. Поэтому обдумывание своих поступков, философия, сократическая диалектика — вопросы первостепенной важности.

По правде говоря, если мы хотим переменить поведение, *только* они имеют для нас значение. Не имеет смысла даже пытаться применить какие-то другие средства, а именно любые иррациональные средства: избивать людей, угрожать им, предлагать сладости или «просвещать желания», что, как известно, предлагает Платон (и вкладывает в уста Сократа, вероятно, считая, что таким образом улучшает заветы старика). Бесплезен также метод «приучения», заставляющий детей попугайски заучивать назидательные стихи, ни к чему рассказывать им «правильные» истории, водить их в лучшие музеи и вообще создавать им наилучшее окружение. Если Сократ прав, нет никаких оснований верить, что любая из этих мер возымеет какой-либо эффект, разве что кратковременный. Можно запугать людей на время или просто заставить их перестать думать о каких-то вещах, но если нам нужен *надежный* способ повлиять на поведение людей, тут нет других путей, кроме бесед с ними — и снова, и снова, и снова бесед.

Эта теория, строгий вариант того, что часто называется «интеллектуализмом», является, по сути, уникальным изобретением Сократа, если она в действительности принадлежит ему. Тут опять следует повторить, что мы имеем дело с реконструкцией, основанной на написанном кем-то другим, более того, на написанном тем, кто в какой-то момент — если реконструкция верна, — видимо, обнаружил, что теория неудовлетворительна. Кажется она нам правдоподобной или нет, она представляет собой бескомпромиссный вызов нашим обычным представлениям и некоторым традиционным предположениям о педагогической практике. Согласно Сократу, если наказания приносят нашим детям мало пользы, то и награды им большой пользы не принесут. С ними надо рассуждать, замены этому нет (ну разве что в самой краткосрочной перспективе), им надо разъяснять, почему то, чего мы им желаем, является для них благом (*если* это является благом), и Сократ захотел бы узнать: а сами мы обдумали это до основания?

См. также очерк о Платоне в данной книге.

Основные сочинения Сократа

Сократ ничего не записывал. Диалоги Платона, упомянутые в сноске 2 на с. 16 наст. изд., в которых главным образом изложены его взгляды, широко известны в переводах. Особенно часто цитируется перевод под редакцией Джона М. Купера: *Cooper J. M. (ed.) Plato, Complete Works*. Indianapolis: Hackett, 1997. Но что касается «Пира», советую посмотреть также мой перевод и комментарий (Warminster: Aris & Phillips, 1998). Он расставляет, как я полагаю, верные акценты на истинно сократических элементах в том, что мы называем наследием Сократа.

Дополнительное чтение

- Irwin T.* Plato's Ethics. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Kahn C. H.* Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Kraut R.* Socrates and the State. Princeton: Princeton University Press, 1984.
- Penner T.* Socrates and the Early Dialogues // *Kraut R. (ed.)*. The Cambridge Companion to Plato. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 121–169.
- Penner T.* Socrates // *Rowe C., Schofield M. (eds)*. The Cambridge History of Greek and Roman Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 164–189.
- Santas G. X.* Socrates: Philosophy in Plato's Early Dialogues. L.: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Платон (427–347 до н. э.)

Д. Э. КУПЕР

Если кто правильно воспитан... тот безобразное и постыдное правильно осудит и возненавидит с юных лет, раньше даже, чем сумеет воспринять разумную речь; когда же придет пора такой речи, он полюбит ее, сознавая, что она ему свойственна по воспитанию¹.

Платон был выходцем из аристократической афинской семьи, члены которой фигурировали среди Тридцати Тиранов, недолгое время правивших городом-государством после поражения, нанесенного Спартой. Вероятно, вследствие этого ему могла грозить опасность после восстановления демократии. Более того, именно при демократическом правлении его друг и учитель Сократ был приговорен к смерти (399 год до н.э.). Разумеется, Платону пришлось провести несколько лет вдали от Афин, причем часть этого времени он прослужил царским наставником и политическим советником на Сицилии. По возвращении после первого визита на Сицилию он основал свою знаменитую Академию — философское сообщество, привлекавшее к себе молодых людей со всей Эллады, включая Македонию, откуда был родом Аристотель. Платон продолжал писать и преподавать до самой смерти (ему было восемьдесят, когда он умер).

Любимым литературным жанром Платона был философский диалог. Более двадцати диалогов сохранились, некоторые из них, например «Пир» и «Федон», представляют собой не только философское исследование, но и шедевр драматического искусства. Почти во всех диалогах основным собеседником является Сократ, хотя, по общераспространенному мнению, только в ранних диалогах выражены взгляды, свойственные историче-

¹ Республика, 401–2. (При ссылках на сочинения Платона в тексте дается название диалога и пагинация по изданию Стефануса. Все серьезные переводы Платона указывают пагинацию Стефануса на полях.)

скому персонажу, носящему это имя. Ко времени появления таких зрелых диалогов, как «Республика», написанных, вероятно, в 370-х годах, «Сократ» уже превращается в рупор оригинальных взглядов самого Платона. Среди его воззрений, возможно, центральное место занимает теория Форм (или Идей, или Типов), в соответствии с которой по-настоящему реальными являются нематериальные абстрактные сущности, например, Красота, а эмпирически воспринимаемые объекты физического мира есть не что иное, как ее несовершенные «копии».

Однако от некоторых убеждений своего учителя Платон никогда далеко не отклонялся. Оба были уверены прежде всего в том, что самая главная задача философии — да и жизни в целом — это нравственность. Нравственно чистая жизнь сама по себе гарантирует счастье и приносит человеку ощущение самореализации. А поскольку полностью нравственное существование требует рационального понимания добродетелей, природы человека и истины, для обоих философов из этого следует, что существенной составляющей нравственной жизни является философское рассуждение. Более того, ни у Сократа, ни у Платона понимание не обеспечивается поэтапным изучением характера нравственности, ибо «добродетель едина», а отдельные добродетели, «ее составляющие», должны быть постигнуты в своем единстве: «добродетель есть нечто единое» (Протагор, 329)². Такой упор на единство завершается у Платона утверждением, что просвещенный философ достигает познания высшей Формы, т. е. Блага, которое является источником истинности, природы и самой сути всего сущего (Республика, 509).

Размышления Платона об образовании, как и о других предметах, сохраняют свое непреходящее влияние на интеллектуальную историю Запада. Замечания о целях и природе образования можно найти во многих его диалогах. В «Протагоре», например, мы видим, как Сократ сомневается в праве самого Протагора и других софистов (платных учителей состоятельных молодых афинян, желающих обучаться профессиям) учить людей тому, как жить достойно, с учетом их «субъективистского» или «релятивистского» отношения к истине и нравственно-

² В статье я не останавливаюсь подробно на взглядах, разделяемых Платоном и Сократом, так как эта тема рассматривается в статье Кристофера Дж. Роу о Сократе в данной книге.

сти. В знаменитой сцене с мальчиком-рабом в диалоге «Менон» (82 и далее) идет спор о том, что по крайней мере часть наших знаний, математические знания — безусловно, строго говоря, вообще не изучаются. Скорее «учитель» просто «напоминает» мальчику, а еще точнее — дает ему возможность «вспомнить» вещи, которые ему уже внутренне известны. (В диалоге «Федр» (247) Платон живописует дотелесную жизнь, во время которой душа первоначально знакомится с Формами: «действительность без цвета и формы... но совершенно реальная». Именно об этом знакомстве с реальностью «учитель» напоминает «ученику».)

Педагогов, которые подчеркивают врожденную способность детей к познанию, часто связывают с подходом к образованию, «сосредоточенным на ребенке», с политикой свободного развития, оторванной от практики, позволяющей пониманию ребенка «расцвести» естественным путем. Отнюдь не таков подход Платона в «Республике», самом известном его диалоге, в котором он впервые формулирует и разрабатывает свои идеи об образовании. В то время как благодаря познанию (пайдейя) действительно «очищается и вновь оживает некое орудие души каждого человека», необходим строжайший контроль над окружением и воспитанием детей, чтобы это «орудие» «не погубили и не сделали слепым» другие занятия (Республика, 527).

Очевидная цель семидесяти с лишним страниц «Республики», посвященных образованию, такова: предписать педагогическую программу для воспитания стражей или царей-философов, которым суждено быть правителями воображаемого государства, обрисованного Платоном в этом диалоге. Однако совершенно неясно, всерьез ли хотел Платон предложить описанную им политическую систему, включая его педагогические идеи, в качестве практического плана, к осуществлению которого его сограждане должны были бы стремиться. Как объясняет Платон, смысл политической дискуссии в том, чтобы обеспечить «крупномасштабную» *аналогию* для отдельного человека или «души». Поскольку целое сообщество в некоторых аспектах можно уподобить индивиду, размышления о сообществе могут пролить свет и на то, как индивиду быть справедливым и нравственным и почему только такой индивид может по-настоящему процветать и быть счастливым. В сердцеви-

не аналогии лежит сравнение между сословиями или классами людей, составляющими полис, и «частями» индивидуальной души или личности. Платон считает, что точно так же, как процветающее государство — это то государство, в котором каждый класс придерживается того, для чего он предназначен, индивид процветает, только когда каждая из его способностей не посягает на выход за очерченные ей пределы. В особенности, как сообщество должно управляться теми, чей особый талант и функция — это рациональное управление общественными делами, так и жизнь индивида должна находиться под управлением высшего дара — разума³.

Таким образом, образовательные предписания в «Республике» следует рассматривать не как программу для построения политической утопии, а как рекомендации для развития у индивида склонности к нравственному самосовершенствованию. Например, предложение, чтобы будущие стражи изучали математические предметы в течение десяти лет и только после этого переходили к «диалектике» или философии, лучше рассматривать как шуточный способ утвердить серьезную мысль о том, что математика не только развивает дисциплинированное абстрактное мышление, необходимое для философского исследования, но — поскольку она имеет дело с нематериальными и вневременными объектами, такими, как числа, — «влечет» ум к «вещам истинным», к царству Форм (Республика, 523 и далее). Цель высшего образования, основными компонентами которого являются математика и диалектика, не есть, по Платону, сбор информации, «знаний ради знаний» или приобретение практических навыков, а «поворот души от некоего сумеречного дня к истинному дню бытия». Переориентированный таким образом человек поднимется над погружением в приземленный эмпирический опыт к четкому пониманию порядка вещей, без которого его мнения, даже если они верны, не составляют прочного знания — единственного, дающего эффективное и стабильное руководство в жизни.

³ Образ человека как поля битвы между противоположными способностями, а именно между разумом и аппетитом, был запечатлен как в греческой философии, так и в повседневном мышлении. См.: *Davidson J. Courtesans and Fishcakes: The Consuming Passions of Classical Athens. L.: Fontana, 1998.*

Однако Платон настаивает, что было бы вредно приобщать юных к этому рациональному нравственному пониманию до того, как они достигнут продвинутого этапа своего обучения. Дети не способны достичь такого понимания, преждевременная попытка заставить их рассуждать самостоятельно лишь порождает у них «бунтарские» настроения и неуважение по отношению к традиционной мудрости. Поэтому в первых главах «Республики», где обсуждается «культурное» (и физическое) образование молодежи, Платон защищает «понятие о том, что образование является воспитанием характера»⁴ прежде всего. Пристальное наблюдение за образовательным окружением ребенка, особенно в самые ранние годы, когда «всега более образуются и укореняются те черты, которые кто-либо желает там запечатлеть» (Республика, 377), необходимо прежде всего, чтобы противостоять тем давлениям, включающим чувственные аппетиты, грозящие подавить внутренне присущее человеку, но еще хрупкое тяготение к разуму. Еще более решительное требование — на это указывает цитата, приведенная в начале моей статьи: молодые должны приобрести такие эмоциональные черты характера, как любовь к «красоте и благообразию», необходимые для восприятия в будущем «красоты разума» (Там же, 401). Не имеет значения, что в течение долгого времени молодой человек не имеет сознательного, рационального понимания того, почему вещи хороши или прекрасны: первейшая задача в том, чтобы воспитать характер, восприимчивый и жадный к просвещению и «ясному уму».

Для Платона культура в широком смысле слова, включая музыку и архитектуру, составляет просвещающее окружение и в качестве такового имеет силу для лепки впечатлительных молодых умов. В особенности Платон сосредоточен на воздействии на характер литературы, эпоса, од и драм, которые были не только главной опорой образования в Афинах, но и основным средством распространения идей и информации среди населения Афин в целом. Он критикует бóльшую часть этой литературы, включая Гомера, за неуважение к богам, героям и великим людям, являющимся, выражаясь современным жаргоном, «ролевыми образцами» для молодых. Еще более кри-

⁴ *Annas J.* An Introduction to Plato's Republic. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 86.

тически он настроен по отношению к общераспространенной практике принуждения молодых к театральному изображению «дурных и презренных людей», которым они начинают «подражать» (Республика, 395). В книге десятой Платон расширяет свою атаку на литературу: за несколькими исключениями, поэты должны быть «изгнаны из нашего государства», ибо, воздействуя на эмоции, вместо того чтобы обращаться к разуму, они участвуют в «старой распре между философией и поэзией», между которыми «искони наблюдался какой-то разлад» (Там же, 607). Допускается лишь искусство, этически мобилизующее.

Патерналистское отношение Платона к культурному образованию стало главной мишенью для атак со стороны либеральных критиков его программы. Однако значительная часть этой критики грешит как анахронизмом, так и ошибочной интерпретацией целей Платона. Искусства, воздействие которых Платон считает прискорбным, были в его время популярны, они отнюдь не были увлечением изнеженных эстетов. Его тревоги сравнимы с тем, что высказывают многие люди сегодня, когда речь заходит о воздействии на впечатлительных детей сцен насилия и пошлости на телевидении или отупляющей поп-музыки⁵. Что касается платоновской программы литературного обучения, она была нацелена не на установление тоталитарного режима, но лишь на то, чтобы самым решительным образом подчеркнуть, насколько велико влияние культурного окружения на восприимчивость и нравственность взрослого индивида. Если с нашей современной точки зрения Платон не проявляет уважения к «независимости» ребенка, можно со всем основанием задать вопрос: а так ли он неправ, утверждая, что подлинная независимость, в отличие от самоуверенного легкомыслия по отношению к традиции, приобретает молодыми людьми, когда их поощряют «выбирать свои собственные ценности», «поступать по-своему» — еще до того, как им привиты какие-то начатки дисциплинированного разумного мышления?

Анахронизм и неверное толкование, возможно, лежат в основе избитого обвинения в «элитарности», выдвигаемого против Платона. Поскольку систематическое образование давали

⁵ См.: *Murdoch I. The Fire and the Sun: Why Plato Banished the Artists.* Oxford: Oxford University Press, 1977.

только сыновьям зажиточных афинян, Платон, открывая доступ к высшему образованию лишь немногим избранным, проявляет не больше «элитарности», чем его современники и даже чем большинство просветителей вплоть до самых последних времен. Более того, в одном аспекте Платон был прямо-таки радикалом своего времени: женщины, считал он, должны получать высшее образование наравне с мужчинами. Единственным критерием, по его мнению, должно было быть наличие «природных способностей» (Республика, 540). Платон, несомненно, с презрением отнесся бы к современным призывам по поводу массового высшего образования, но не потому, что образование должно быть привилегией правящей элиты, а лишь потому, что только люди, обладающие «природными способностями», смогут с пользой для себя освоить требующие интеллектуальных усилий научные дисциплины, а не упрощенный эрзац, но таких людей всегда сравнительно мало.

С бóльшим основанием можно критиковать Платона за то, что по причинам, уходящим корнями в его сомнительное представление о знании, он делает неоправданный упор на «абстрактные» дисциплины, такие как математика и философия⁶. Однако мы не должны забывать, что философия для Платона — это не отдельное «профессиональное» занятие, а форма постижения, которая дарит, во-первых, «возможность подняться» над другими способами познания, а во-вторых, «ясность мышления», помогающую человеку *объяснить*, сделать внятными природу и взаимосвязи между объектами знания (Там же, 533–534).

Равнодушие к этому виду познания и к «ясности мышления» в том педагогическом климате, где приобретение информации, практические «навыки» и «независимость» ценятся выше, помогает понять, почему платоновская теория образования — вызывавшая столь глубокое восхищение в минувшие эпохи, например, во времена Возрождения, — сегодня дает повод скорее для критики, чем для аплодисментов. Однако взгляды Платона и сегодня привлекают внимание. И хотя комментарии в основном носят характер критический, это лишь подтверждает тот факт, что философское наследие Платона, его теория

⁶ Peters R. S. Was Plato Nearly Right about Education? // Idem. Education and Education of Teachers. L.: Routledge and Kegan Paul, 1977. P. 119–132.

образования — это и есть сама по себе западная философия образования⁷.

См. также очерки о Сократе, Аристотеле, Милле в данной книге.

Основные сочинения Платона

Все диалоги Платона переведены на английский язык и опубликованы в: *Hamilton E., Cairns H.* (eds). *Plato: Collected Dialogues*. Princeton: Princeton University Press, 1961. Основные диалоги можно также найти в переводах издательства Penguin. Я пользовался переводом «Республики», сделанным Р. Уотерфилдом (Oxford: Oxford University Press, 1993).

Дополнительное чтение

Annas J. *An Introduction to Plato's Republic*. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 86.
Barrow R. *Plato, Utilitarianism and Education*. L.: Routledge and Kegan Paul, 1975.
Cross R. C., Woosley A. D. *Plato's Republic: A Philosophical Commentary*. L.: Macmillan, 1964.
Nettleship R. L. *The Theory of Education in Plato's Republic*. Oxford: Clarendon Press, 1935.
Peters R. S. *Education and the Education of Teachers*. L.: Routledge and Kegan Paul, 1977.

⁷ Здесь я пародирую замечание Бернарда Уильямса о том, что «наследие Древней Греции в западной философии — это западная философия», см.: *Philosophy // Finley M.* (ed.). *The Legacy of Greece*. Oxford: Clarendon Press, 1981. P. 202. Об одном из основных моментов влияния Платона см.: *Burnyeat M. E.* *The Past in the Present: Plato As Educator of the 19th C. Britain // Rorty A.* (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 353–373.

Аристотель (384–322 до н. э.)

П. ХОБСОН

Наивысшее удовольствие доставляет человеку жизнь, подчиненная уму, коль скоро человек и есть в первую очередь ум¹.

Аристотель, один из величайших философов-просветителей всех времен, родился в 384 году до н. э. в Северной Греции, в городе Стагире. Раннее детство он провел в Македонии, а в семнадцатилетнем возрасте переехал в Афины, чтобы закончить образование. Учился Аристотель в Академии Платона. Учение Платона, безусловно, оказало огромное влияние на Аристотеля, но позже он отверг некоторые из самых важных положений учителя. Считается, что ему принадлежат слова, ставшие крылатыми: «Платон мне друг, но истина дороже».

После смерти Платона (в 347 году до н. э.) Аристотель покинул Академию, путешествовал по Греции и Малой Азии, затем был приглашен Филиппом, царем Македонии, занять место наставника при его тринадцатилетнем сыне Александре, будущем покорителе Персии и большей части разведанного к тому времени мира. Аристотель вернулся в Афины, когда Александр вступил на отцовский трон (в 336 году до н. э.), и основал собственную школу, известную как Ликей, где преподавал в течение двенадцати лет. В 323 году до н. э. из-за растущей враждебности афинян к македонцам Аристотель был вынужден бежать на Эвбею, где и скончался спустя год.

¹ The Ethics of Aristotle (The Nicomachean Ethics) / J. A. K. Thompson (transl.). L.: Penguin Books, 1955, rev. 1976 by H. Tredennick. Book X. P. 331 (1177a–1178a). Приведенные ссылки на «Никомахову этику» включают в скобках цифры, указывающие на пагинацию и колонку в греческом тексте Беккера, обычно фигурирующие в английских переводах. С их помощью нетрудно находить соответствующие фрагменты текста в различных изданиях.

Работа Аристотеля оказала колоссальное влияние на западную мысль, хотя лишь в XIII веке в Западной Европе была заново открыта основная часть им написанного. После этого на него стали смотреть как на авторитет по большинству вопросов. Любые новые теории, противоречившие тому, что говорил Аристотель, встречались с подозрением. К сожалению, далеко не все из написанного Аристотелем дошло до нас, а то, что у нас есть, — это главным образом копии того, что, как предполагается, было его лекционными заметками.

Трудно охватить весь масштаб просветительских идей Аристотеля в одной короткой статье, но чтобы выявить существенные моменты, мы их обсудим в соответствии с четырьмя компонентами, составляющими любую просветительскую теорию: понятиями знания, изучения, личности и роли образования в обществе. Это поможет нам, помимо всего прочего, выявить четкие взаимосвязи между общей философией Аристотеля и его взглядами на образование.

ЗНАНИЕ

В отличие от Платона, Аристотель не верил в существование двух отдельных реальностей, он считал, что есть лишь одна реальность, и мы воспринимаем ее своими чувствами. Да, он говорил об идеальных формах, но считал их не трансцендентальными сущностями, а скорее составляющей материального мира. В то время как подход Платона к знанию предполагал созерцание идеального мира неизменяющихся безупречных форм, подход Аристотеля был направлен на более детальное изучение реального физического мира, в котором мы живем. Вследствие этого Платона стали рассматривать как идеалиста, а Аристотеля как реалиста в том смысле, что он утверждал реальность и объективность физического мира.

Кроме того, Аристотель видел мир в его изменчивости как место, где все динамично развивается в соответствии с неким внутренним замыслом. В этом смысле вся материя имеет свой потенциал, который стремится реализовать. В терминах образования целью является помощь в развитии потенциальных способностей ребенка, превращении его в то, что ему больше всего подходит.

ИЗУЧЕНИЕ

Каким же образом выстраивается это знание в уме человека? Аристотель отвергал и теорию Платона, согласно которой знание является врожденным. Для Аристотеля знание начинается с чувственного восприятия: мы наблюдаем за предметами или явлениями и из этого наблюдения выстраиваем в уме общий принцип, помогающий нам понять и объяснить эти предметы или явления. Это процесс индуктивного мышления, приводящий от частного наблюдения к общим выводам. Это, разумеется, первейший способ мышления в естествознании в противоположность дедуктивному методу в математике. И опять-таки тут очевидны различия между Аристотелем и Платоном: Платон заинтересован в первую очередь в математике, Аристотель — в естествознании.

Аристотель, безусловно, понимал, что не всякое мышление является индуктивным. Как только мы установили общий принцип, мы можем делать из него частные выводы. Например, из посылок о том, что все люди смертны, а Сократ является человеком, можно сделать вывод, что Сократ смертен. Такой способ мышления известен как силлогистический. Аристотель его подробно описал.

Однако у Аристотеля подлинное развитие *нового* знания обычно достигается индуктивным методом, а процесс изучения — это наращивание в уме картины действительности, соответствующей реальному миру, существующему вне нас. При рождении наш разум напоминает чистую доску, но наделенную способностями действовать в соответствии с впечатлениями, поступающими из внешнего мира. Роль учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку систематизировать этот огромный эмпирический опыт, как-то структурировать многочисленные разнородные элементы. С тех самых пор такая модель работы учителя не менялась.

ЛИЧНОСТЬ

Аристотель считал, что люди наделены душой, дающей форму телу, являющемуся материей. Заметим, что Аристотель говорил о душе не в том смысле, какой вкладываем в это понятие мы сегодня, у нас оно полностью христианизировано. Вряд ли он верил, что душа может существовать отдельно от тела.

Исходя из того что все на свете совершается с определенной целью, Аристотель в своей «Никомаховой этике» задается вопросом: в чем цель человечества? Его ответ: в поисках счастья. Это единственное самодостаточное благо. Но как нам достичь счастья? Ответ прост: будучи добродетельными. Если кому-то это покажется неубедительным, Аристотель развивает свою мысль, проводя различие между интеллектуальной и нравственной добродетелью. Первая эквивалентна тому, что мы называем мудростью или разумом, она приобретается обучением, в то время как нравственная добродетель определяется нашим поведением по отношению к другим людям и в основном приобретается практикой. Когда Аристотель говорит, что добродетель необходима для счастья, он подразумевает обе добродетели.

Нам также следует помнить, что древнегреческое слово, которое мы переводим как «добродетель», не полностью совпадает по значению с привычным нам словом. Древнегреческое слово звучит как «арете», что примерно переводится как «внутреннее совершенство» или «готовность к цели». С учетом этого проще понять, почему Аристотель так высоко ценил добродетель. Если в людях нет добродетели, значит, они не функционируют должным образом, не выполняют своего предназначения, т. е. они не способны достигнуть счастья.

Из двух типов добродетели, которые Аристотель выделяет в «Никомаховой этике», именно к нравственной добродетели он проявляет наибольший интерес, именно ее анализирует особенно подробно. Стараясь постичь, что в ней важнее всего, Аристотель развивает идею о том, что добродетельный поступок — это обычно средний путь между двумя крайностями. Например, добродетель щедрости — это середина между скупостью и расточительством. Данная доктрина приобрела известность как «золотая середина», и с тех пор ее сделали своим знаменем моралисты, верящие в умеренность во всем и всем советующие не увлекаться эмоциями.

Позиция Аристотеля, настаивающего на том, что добродетель необходима для счастья, казалось бы, рассматривает добродетель всего лишь как средство, другими словами, мы должны вести себя хорошо только потому, что это скорее всего принесет нам счастье. Но здесь опять мы сталкиваемся с трудностями перевода. Греческое слово «эвдемония», которое мы

переводим как «счастье», означает отнюдь не только ощущение личного довольства (о чем говорит сам Аристотель²), оно означает судьбу человека, ведущего добродетельную жизнь. Это включает понятие «быть счастливым» в современном смысле слова, но означает также, что обретенное состояние долговременно и стабильно, что оно распространяется на всю жизнь индивида. В хорошо известном пассаже, ставшем поговоркой, Аристотель замечает: «Ведь одна ласточка не делает весны и один теплый день тоже; точно так же ни за один день, ни за краткое время не делаются блаженными и счастливыми»³. И еще Аристотель рассматривал «эвдемонию» как по необходимости дело общественное, включающее надлежащее исполнение своей роли в обществе.

Следующая ступень в рассуждениях Аристотеля — это вопрос: какое из занятий индивида наилучшим способом проявляет его добродетель в полном масштабе и что, следовательно, принесет нам счастье на долгие годы? Ответ Аристотеля — «теория», т. е., по-нашему, созерцание или попытка интеллектуального осмысления. Именно здесь самым наглядным образом проявляется отличающая человека функция разума. (Тут вспоминается данное Аристотелем и хорошо известное определение человека как «разумного животного».) Так что в конечном счете его вывод довольно близок к выводу Платона, за исключением того момента, что для Аристотеля созерцание нацелено в первую очередь на более полное понимание материального, видимого мира, окружающего нас, а не сосредоточено на некоем идеальном мире абстрактных форм. Любопытно отметить связь между этими двумя греческими мыслителями и некоторыми восточными мистиками, а также теми, кто видит в медитации нашу высшую и самую благородную деятельность.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Основным источником идей Аристотеля на эту тему является его «Политика». Как и на Платона, на Аристотеля оказало влияние его аристократическое происхождение. Он считал, что некоторые люди по природе своей рабы или чернорабочие, а дру-

² The Ethics of Aristotle. P. 326–328 (1176a–1177a).

³ Ibid. P. 76 (1098a).

гие рождены, чтобы быть воинами или правителями. Однако он не с таким недоверием относился к демократии, как Платон, и отдавал предпочтение форме правления, которую называл «полития», где государство управляется в каком-то смысле лучшими, мудрейшими представителями народа.

Как и Платон, Аристотель верит, что государство должно осуществлять полный контроль над образованием и пользоваться своей властью для подготовки нужного типа граждан, полезных для самого государства. Опять-таки как и Платон, он проявлял подлинный интерес к образованию свободного гражданина Греции: чернорабочие и рабы нуждались лишь в самом примитивном обучении для совершения своей работы.

Теперь, познакомившись в самом общем плане с представлениями Аристотеля в таких областях, как знание, изучение, человеческая природа и общество, мы можем исследовать выводы, вытекающие из всего этого для его специфических образовательных рекомендаций. Ему есть, что сказать, главным образом о нравственном образовании, и, как мы уже заметили, он считал, что нравственная добродетель в основном приобретается практикой. Как он сам говорит: «Мы становимся справедливыми, совершая справедливые поступки, воздержанными, совершая воздержанные поступки, мужественными, совершая мужественные поступки»⁴. Отсюда важность правильного воспитания, осуществляемого родителями и учителями. Если детей с раннего возраста приучить к правильным поведенческим моделям, подавая им нравственный пример, для них это станет второй натурой. Совет Аристотеля стал популярной моделью воспитания с тех самых пор.

Затем он выдвигает возражение против того, что сам только что сказал. Он говорит, что, если мы станем нравственными, совершая нравственные поступки, разве это не означает, что мы уже высоконравственные люди? Иначе как бы мы вообще могли совершать нравственные поступки?⁵ Его ответ на этот вопрос является вехой в размышлениях о нравственном воспитании, он до сих пор оказывает влияние на нашу жизнь. И опять-таки здесь проводится важное различие, на этот раз между поступками, совершенными в соответствии с нрав-

⁴ Ibid. P. 91–92 (1103b).

⁵ Ibid. P. 97 (1105a).

ственными нормами, и собственно нравственными поступками. Само по себе поведение может быть одним и тем же (например, помощь нуждающимся), а разница заключается в состоянии ума человека, совершающего поступок, и в его мотивации. Чтобы поступок был по-настоящему нравственным, говорит Аристотель, необходимо соблюсти три условия: 1) мы должны действовать, вооружившись знанием; 2) мы должны сознательно выбирать действие ради самого действия; 3) действие должно проистекать из внутреннего склада души или характера⁶. Эти три черты стали общепризнанными в качестве необходимых характеристик полноценного нравственного поступка.

С другой стороны, нравственные поступки могут совершаться просто по привычке, из страха наказания, чтобы добиться одобрения и т. д. Поэтому Аристотель сам дал ответ на поставленный им вопрос: вполне возможно совершать нравственные поступки еще до того, как мы стали полностью нравственными людьми. На самом деле это единственный способ начать собственное нравственное просвещение. По мере того как дети интеллектуально взрослеют, подлинные причины, по которым они должны совершать нравственные поступки, могут быть им объяснены, после чего дети перейдут к нравственным поступкам, совершаемым принципиально. Современные психологи, такие, как Ж. Пиаже или Л. Кольберг, доказали на практике то, что здесь говорит Аристотель.

Что же еще внесено в расписание, помимо нравственного воспитания? Здесь Аристотель мало что говорит открыто, но у него была пошаговая программа, в чем-то схожая с программой Платона⁷. До семилетнего возраста предусматривались в основном физические упражнения и воспитание характера. С семи до половой зрелости и далее до двадцати одного года наступает период образования под контролем государства. Основные предметы — гимнастика, чтение, рисование и музыка. Изю всех этих предметов Аристотель подробно писал о просветительской ценности музыки⁸. Помимо своей непосредствен-

⁶ The Ethics of Aristotle. P. 97 (1105a).

⁷ См. книги VII и VIII «Политики» для более подробного представления.

⁸ См. книгу VIII «Политики».

ной ценности эти предметы направлены также на подготовку полноценного гражданина Греции в заключительный период его образования, который, как предполагалось, должен был продолжаться до конца его дней. Этот период образования выходил за пределы школы. Слово «его» используется здесь не случайно, потому что Аристотель (в отличие от Платона) категорически исключал участие женщин в высших ступенях образования.

Последний этап данного периода — свободное образование. «Свободным» его называют по двум причинам. Во-первых, свободное образование освобождает ум от невежества. Во-вторых, это образование для свободных людей. Предметы, которые предстояло изучать в этот период, сходны с теми, которые, как мы считаем, преподавались в аристотелевском Ликее. В основном это математика, логика, метафизика, этика, политика, эстетика, музыка, поэзия, риторика, физика и биология.

Именно этот последний период прежде всего интересовал Аристотеля, именно его великий мыслитель считал достойным времяпрепровождением, только в нем видел он истинную самоценность. Понятие истинной самоценности образования (в противовес любым профессиональным или практическим преимуществам, которые можно приобрести благодаря ему) было лейтмотивом просветительской мысли со времен Аристотеля, хотя многие сегодня, возможно, считают, что существует опасность потерять его из виду в нынешнем климате экономического рационализма. Аристотель особенно резко и презрительно отзывался об использовании образования в любых внешних или утилитарных целях: именно в этом его аристократические предрассудки проявляются особенно заметно. Профессиональное обучение предназначалось исключительно для низших классов. Лишь полноправного гражданина Греции была достойна идея образования, делающего его более совершенным и культурным человеком.

В общем и целом многие ключевые темы в области образования, поднятые Аристотелем, остаются с нами и до сих пор, включая его эмпирическую модель обучения: упор на воспитание нравственных привычек в раннем возрасте, а затем приобретение принципиальной, осознанной нравственности, укоренение идеи, что счастье, добродетель и созерцательность являются взаимосвязанными и ключевыми образовательными

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

целями, и, наконец, идеал свободного образования, нацеленного на внутреннюю самоценность познания.

См. также очерк о Платоне в данной книге и очерки о Пиаже и Кольберге в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Аристотеля

Собрания сочинений

Barnes J. (ed.). *The Complete Works of Aristotle — The Revised Oxford Translation.* Princeton: Princeton University Press, 1984.

McKeon R. (ed.). *The Basic Works of Aristotle.* N. Y.: Random House, 1941.

The Ethics of Aristotle / J. A. K. Thompson (transl.). L.: Penguin Books, 1955, rev. 1976 by H. Tredennick.

The Politics of Aristotle / T. A. Sinclair (transl.). Harmondsworth: Penguin Books, 1962.

Дополнительное чтение

Книги об идеях Аристотеля в целом

Barnes J. (ed.). *The Cambridge Companion to Aristotle.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Evans J. D. G. *Aristotle.* Sussex: Harvester Press, 1987.

Книги о взглядах Аристотеля на образование

Bauman R. W. *Aristotle's Logic of Education (New Perspectives in Philosophical Scholarship Texts and Issues).* Vol. 19. N. Y.: Peter Lang, 1998.

Howie G. (ed.). *Aristotle on Education.* L.: Collier-Macmillan, 1968.

Lord C. *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle.* Ithaca; L.: Cornell University Press, 1982.

Verbeke G. *Moral Education in Aristotle.* Washington, DC: Catholic University of America Press, 1990.

Книги с главами о просветительских идеях Аристотеля

Frankena W. K. *Three Historical Philosophies on Education.* Glenview, IL: Scott Foresman, 1965.

Rorty A. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives.* L.; N. Y.: Routledge, 1998.

Иисус из Назарета (4 до н. э. — 29 н. э.)

К. Л. СЕРАФИН

Когда же Он говорил это, одна женщина, возвысив голос из народа, сказала Ему: блаженно чрево, носившее Тебя, и сосцы, Тебя питавшие! А Он сказал: блаженны слышащие слово Божие и соблюдающие его¹.

Иисус из Назарета, учитель, проповедник и реформатор, совершил исторический переворот. Иисус учил своей жизнью. Он ходил нехоженными тропами. Его метод и его послание — это головокружительный зигзаг, громогласный диссонанс экстраординарной миссии, вызов и призыв, брошенный людям: думать по-новому.

Иисус родился в Палестине ближе к концу правления Ирода Великого, возможно, около 4 года н. э. Его родителей звали Марией и Иосифом, его генеалогическое древо доходит до царя Давида, жившего около 1000–961 года до н. э. Иисус родился в городе Назарете на юге Галилеи, в сотне миль к северу от Иерусалима и в нескольких милях от Сепфориса (ныне Ципори), крупнейшего города Галилеи. Палестина была присоединена к Римской империи в 63 году до н. э. Ею правили цари, назначенные в Риме.

Мы мало что знаем о его ранних годах, но историки, придерживающиеся господствующего направления в науке, считают, что Иисус научился читать и писать в местной синагоге, а его текстом была Тора. У него было несколько братьев и сестер, его отец был плотником. Вероятно, он умер еще до того, как Иисус начал читать публичные проповеди. Как старший сын, он, вероятно, изучил ремесло отца — производство таких товаров, как хомуты, плуги, дверные рамы, сундуки, мебель. Плотники счи-

¹ The Gospel According to Luke, II: 27–28 // Holy Bible: New Revised Standard Version. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers, 1989.

тались низшими представителями простонародья, потому что не владели землей².

Одна из историй, рассказываемая о двенадцатилетнем Иисусе, свидетельствует о его интересе к религии и рисует портрет отрока, отличавшегося острым умом. Иисус с семьей вместе с другими едет в Иерусалим на ежегодное празднование Пасхи. После праздника семья собирается вернуться в Назарет, но, проведя день в пути, они замечают, что Иисуса в караване нет. Мария и Иосиф возвращаются в Иерусалим, отчаянно ищут его. Через три дня они наконец находят его в Храме, «сидящего посреди учителей, слушающего их и спрашивающего их».

В Евангелии от Луки описано, какое впечатление этот юный отрок произвел на мудрецов: «...все слушавшие Его дивились разуму и ответам Его. И, увидев Его, удивились; и Мать Его сказала Ему: Чадо! что Ты сделал с нами? Вот, отец Твой и Я с великою скорбью искали Тебя. Он сказал им: за чем было вам искать Меня? или вы не знали, что Мне должно быть в том, что принадлежит Отцу Моему? Но они не поняли сказанных Им слов». Лука заканчивает этот рассказ пассажем о том, что Иисус послушался родителей и подчинился их воле. «И Он пошел с ними и пришел в Назарет; и был в повиновении у них. И Мать Его сохраняла все слова сии в сердце Своем. Иисус же преуспевал в премудрости и в возрасте и в любви у Бога и человеков»³.

Когда ему было около тридцати, он начал учить и проповедовать, отправлять обязанности священника, но не так, как было принято в те времена. Он не укладывался в привычные представления об уличном проповеднике или бродячем пророке — такие фигуры были нередки на всем протяжении еврейской истории. Но и на элиту того времени, воспитанную на греческой философии⁴, он был не похож. Эти учителя не просто считались мудрецами, они имели власть, проистекающую из морального превосходства над необразованными.

² *Borg M. J. Meeting Jesus Again for the First Time. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994. P. 26.*

³ *Luke, 2: 49–52 // Holy Bible: The Contemporary English Version. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers, 1995.*

⁴ *Torjesen K. J. You Are the Christ: Five Portraits of Jesus From the Early Church // Jesus at 2000. Boulder, CO: Westview Press, 1998. P. 80.*

Иисус в своем учении исходил из принципа всеобщего равноправия. Это само по себе привлекло бы внимание в жестко структурированном, классово разобращенном обществе. Еврейские бедняки, как пчелы на мед, слетались на проповеди этого раввина из Галилеи, и все им было мало. Его послание надежды на приход нового дня милосердия и справедливости привлекало бедных и обездоленных, вытесненных на обочину жизни. Возможно, еще большее впечатление, чем слова, производило то, что Иисус с каждым встречным обращался, как с человеком достойным. У него слово не расходилось с делом. Например, он находил время, чтобы учить грамоте крестьян, общался с презираемыми (сборщиками податей), прикасался к тем, кого считали оскверненными (прокаженным), и приглашал детей прийти и посидеть с ним, когда его ученики пытались прогнать их. Иисус не раз повторял своим последователям, что они должны искать истины и спасения — Царства Божиего — внутри себя. Вот что записал святой Лука:

Быв же спрошен фарисеями, когда придет Царствие Божие, отвечал им: не придет Царствие Божие приметным образом, и не скажут: вот, оно здесь, или: вот, там. Ибо вот, Царствие Божие внутри вас есть⁵.

В отличие от воспитанной на греческой классике элиты, Иисус утверждал, что его власть происходит не от него, не от его нравственного превосходства, но из духовного источника — его Отца, пославшего его с духовной миссией на землю. В ранние годы христианства защитники или апологеты веры пытались представить Иисуса как Божественного Учителя, чья власть идет от Бога. Во втором веке Юстин Мученик указывал, что Иисус внес в римскую и иудейскую культуру нравственность, которая была выше, чем нравственность философской элиты того времени, потому что ему удалось установить духовную связь между собой (как божественным учителем) и необразованными угнетенными массами. Он открыл своим последователям, что и в этих людях может жить божественное.

Наличие божественного в учителе порождает возможности толкования, понимания, общения и обучения, направляющего учеников на поиски божественного. Через процесс возмужания

⁵ Luke, 17: 20–21 // Holy Bible: New Revised Standard Version.

ученики постепенно ассимилируются в божественное и сами приобретают божественный статус⁶.

Ориген, теолог III века, заявлял, что через процесс возмужания человек может стать «сыном Божиим». Позднее в раннехристианской церкви этот процесс возмужания и укрепления в вере стал катехизическим, вопросно-ответным процессом. Обычно он занимал три года в жизни христианина, отведенные на подготовку и обучение.

Однако Иисус очень неохотно и скупо делал заявления о собственной божественной природе. Его отношения с последователями были отношениями учителя с учениками. В римском обществе существовали два типа учителей. Первый был наставником, нанимаемым богатыми семьями для преподавания знаний и нравственного поведения детям в домашних условиях. Второй был ученым, он преподавал группе студентов науки и философию. Клемент, христианский теолог II века, видел Иисуса в обеих ролях. Во-первых, Иисус рассказывал своим ученикам и другим последователям о Царстве Божием, учил их жить по-новому, жить в любви. Как учитель-ученый он углублялся в план Бога для него самого и для мира в целом со своими двенадцатью избранными учениками и несколькими другими, включая женщину нееврейского происхождения из Самарии⁷ и Марфу, которую он любил, сестру Лазаря и Марии⁸.

Иисус был демократичен в своем учении, но он учил властью, которую черпал не из ученых степеней. Более того, мудрость, пронизывающая его разговоры с людьми и его многочисленные притчи, ставила в тупик образованных лидеров того времени. Они не понимали, как бродячий проповедник из простой крестьянской семьи, из такого городка, как Назарет, мог говорить с такой убедительностью и вести за собой людей? Как мог человек, пренебрегающий строгими иудейскими законами, запрещающими, например, лечить в субботу или питаться с мытарями, покорять сердца сотен и тысяч иудеев из всех слоев общества?

Просветительская власть Иисуса была основана на знании того, что Бог призвал его нести истину в мир. Когда Понтий Пилат допрашивал Иисуса перед распятием, Иисус ответил на во-

⁶ *Torjesen K. J.* Op. cit. P. 82.

⁷ John, 4: 1–30 // Holy Bible: New Revised Standard Version.

⁸ John, 11: 1–27.

прос, вправду ли он царь, такими словами: «...ты говоришь, что Я Царь. Я на то родился и на то пришел в мир, чтобы свидетельствовать о истине...». А брошенные ему слова Пилата: «Что есть истина?»⁹ — стали вечным вопросом для искателей истины.

Маркус Борг, исследователь Иисуса, утверждает, что он был носителем альтернативной мудрости в противоположность традиционной¹⁰. Традиционная мудрость — это «по сути, жизнь внутри социально выстроенного мира»¹¹. Иисус прибегал к языку парадоксов и иносказаний в опровержении мудрости его времени, основанной на традициях, которые он считал устаревшими. Такие фразы, как «Блаженны нищие», «Так будут последние первыми, и первые последними», «Предоставь мертвым погребать своих мертвецов», передают неожиданные послания, требующие дальнейшего осмысления.

Основным инструментом преподавания для Иисуса была притча. Притчи — это занимательные истории, приучающие человека к новому способу мышления. Маркус Борг замечает: «Идет апелляция не к воле, не „Сделай это“, а скорее „Попробуй взглянуть в этом свете“. Как пригласительная форма речи, притчи не взывают ни к какому внешнему авторитету»¹². Притчи как педагогический прием привлекали слушателя не только сюжетом, они будили воображение, пока слушатель размышлял над образами и смыслом.

В евангелиях Иисус рассказывает ученикам, почему он говорит притчами¹³. Он объясняет, что притчи содержат загадки о Царстве Небесном, и люди, открытые этому, услышат и поймут. Иисус считал, что необразованные и угнетенные скорее поймут смысл его притч, так как они готовы воспринять новый образ жизни.

Иисус сам жил своим учением. Он воплощал вызов традициям своего времени. Многие из иудейских законов, которые он нарушал, касались телесных функций (еда, прикосновение, подборание колосьев) и были не просто частными действиями,

⁹ John, 18: 37–38.

¹⁰ Borg M. Op. cit. P. 75.

¹¹ Ibid. P. 76.

¹² Ibid. P. 74.

¹³ Matthew, 13: 10–17; Mark, 4: 10–11; Luke, 10: 21–23.

а «социальными миниатюрами, которые могут поддерживать или опровергать, утверждать или отрицать поведенческие правила культуры или привычные коды общества»¹⁴. Иисус учил своими поступками, как бросать вызов политическим и социальным структурам — телесной политике. Джон Доминик Кроссан указывает на то, что телесная политика может стать «политическим телом»¹⁵, когда тело человека взаимодействует с общественными нормами таким образом, что бросает им вызов.

Многие исследователи Библии во второй половине XX века сосредоточились на изучении исторического Иисуса. Борг замечает: «Это удивительно, это просто невероятно, что две тысячи лет спустя после того, как он жил, иудейский крестьянин из Назарета продолжает быть столь значимой фигурой, возвышающейся над всеми»¹⁶. Некоторые теологии сфокусировались в последние годы на радикально эгалитарной жизни Иисуса. «Теология освобождения», появившаяся в конце 1960-х годов в Латинской Америке и озаглавленная книгой Густаво Гутьерреса¹⁷, на основе учения и действий Иисуса провозгласила Бога «покровителем бедных». Бедные и часто неграмотные крестьяне были обучены процессам изучения Библии, давшей им понимание их несчастной судьбы и подтолкнувшей к выступлениям во имя всеобщего блага в их нищих пригородах. В результате низовые христианские группы, названные «базовыми коммунами», распространились по всей Латинской Америке и сегодня продолжают бороться за справедливость.

Католический просветитель из северо-восточной Бразилии Пауло Фрейре поддерживал идею «практики» — участия людей в осознании своего угнетенного положения и в обучении их тому, как осуществить перемены в социальных и политических структурах¹⁸.

¹⁴ *Crossan J. D.* Jesus: Revolutionary Biography. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994. P. 77.

¹⁵ *Ibid.* P. 76.

¹⁶ *Borg M. J.* Introduction: Jesus at 2000 // *Idem.* (ed.). Jesus at 2000. Boulder, CO: Westview Press, 1998. P. 1–2.

¹⁷ *Gutierrez G.* A Theology of Liberation. Rev. ed. / S. G. Inza, J. Eagleson (transl., eds). Maryknoll; N. Y.: Orbis, 1988.

¹⁸ *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed / M. B. Ramos (transl.). N. Y.: Continuum, 1982.

В США в 1960–1970-е годы (и вплоть до сегодняшнего дня) религиозные институты присоединялись к гражданским группам и профсоюзам в формировании широкомасштабной поддержки кампаний по проблемам справедливости, как ее понимают народные массы. Жилищное строительство и здравоохранение для бедных и трудящихся — вот два направления главного удара.

Еще одной теологией, образованной и вдохновляемой историей Иисуса, является так называемая «повествовательная теология». Она рассматривает Библию прежде всего как повествование. Стэнли Хауэрвас видит в библейском повествовании этический аспект, показывающий нам, как жить в мире Божьими людьми¹⁹. Понимать Иисуса как учение, открывающее новый способ прожить жизнь в этом мире, где в каждом уважают человека, и построить новое справедливое общество как непреходящее наследие Иисуса, великого учителя, равного для всех.

См. также очерк о Фрейре в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Дополнительное чтение

Borg M. J. Meeting Jesus Again for the First Time. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994.

Borg M. J. (ed.). Jesus at 2000. Boulder, CO: Westview Press, 1998.

Borg M. J., Wright N. T. The Meaning of Jesus: Two Visions. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1999.

Crossan J. D. Jesus: Revolutionary Biography. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1994.

Ehrman B. D. Jesus: Apocalyptic Prophet of the New Millennium. N. Y.: Oxford University Press, 1999.

Johnson L. T. Living Jesus: Learning the Heart of the Gospel. N. Y.: HarperSan Francisco, HarperCollins Publishers, 1999.

Powell M. A. Jesus As a Figure in History: How Modern Historians View the Man from Galilee. Louisville: John Knox Press, 1998.

Neusner J. A Rabbi Talks with Jesus: An Intermillennial Interfaith Exchange. N. Y.: Doubleday, 1993.

¹⁹ *Hauerwas S.* The Peaceable Kingdom. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1983.

Блаженный Августин (354–430)

Р. ДЖ. ФИЦПАТРИК

В даре Твоем отдыхаем мы; наслаждаемся Тобой. Отдых наш это «место» наше... Всякое тело вследствие своего веса стремится к своему месту... Где нет порядка, там беспокойство; упорядоченное успокаивается. Моя тяжесть — это любовь моя¹.

Аврелий Августин, которого мы знаем как Блаженного Августина, родился в 354 году в небольшом североафриканском городке Тагасте. Его мать Моника была христианкой, отец Патрициус — язычником, получившим крещение лишь на смертном одре. К моменту рождения Августина Римской империи на Западе оставалось жить меньше ста двадцати лет перед

¹ Confessions. XIII. ix. 10.

Я пользовался тремя сочинениями Августина, когда писал это эссе: «Исповедь» («Confessions»), написанная около 397 года, не только отражает опыт образования самого Августина, она рассказывает научному миру о его времени, о борьбе христианства со многими ересями. Три заключительные книги написаны в форме размышления об эпизодах из книги Бытия. Они представляют не только философский интерес (Августин размышляет о проблеме времени), но и познавательный тоже: они демонстрируют способы, какими учитель может «выявить смысл» текста. Я цитирую «Исповедь» с указанием книги, главы и номера абзаца.

Сочинение «О научении основам веры людей, незнакомых с учением Христа» («De catechizandis rudibus») около 400 года было послано одному катехизатору (наставнику в вере), который был подавлен отсутствием успехов в своей работе. Сочинение представляет собой добродетельное и в высшей степени практическое пособие, подробно иллюстрирующее принципы самого Августина, которыми он руководствовался в преподавании. Я цитирую эту работу по главе и номеру абзаца.

Сочинение «Об учителе» («De Magistro»), написанное около 389 года, рассматривает язык, знаки и значения. Здесь выдвигается тезис о том, что ни один человек не может учить другого: просвещение должно приходиться изнутри, где живет учитель наш Христос. Я цитирую эту работу по главе и номеру абзаца.

окончательным падением. Когда же настал его смертный час, он был епископом Гиппонским, а город Гиппон осаждали вандалы. Его сочинения были прочитаны совсем иным миром, не тем, которому он их оставил.

Он был подвергнут процессу обучения, типичному для его времени и способному нагнать тоску на кого угодно: это была механическая зубрежка, запоминание отдельных слов и пренебрежение целым, искусственное составление текстов и обучение греческому, вызывавшие у него отвращение. Он так и не овладел греческим языком свободно и мало читал по-гречески. И весь этот учебный процесс был обильно сдобрен телесными наказаниями. Августин писал в первой книге «Исповеди» о боли, страхе и скуке своих школьных дней. Тем не менее он получил образование, которое немало стоило его родителям, но сделало его членом касты, открывавшей свободный доступ ко всем уголкам Римской империи.

Августин начал преподавать — сначала в Тагасте, потом в Карфагене. У него завязались устойчивые отношения с женщиной более низкого социального положения, чем он сам, и у них родился сын. Августин был литературно образованным человеком, но жажда чего-то высшего пробудилась в нем лишь после чтения философских сочинений Цицерона в «Нотензиус» (ныне сохранившемся лишь во фрагментах), где утверждалось, что высшее счастье — в поисках мудрости. Это открытие потрясло его. А вот чтение Библии его разочаровало, он занял скромное место послушника у манихеев, дуалистической религиозной секты, утверждавшей, что Доброе начало сильно, но не всесильно. В конце концов Августин уехал в Рим, а потом в имперский город Милан, где стал профессором риторики. Его преданной подруге пришлось с ним расстаться: она препятствовала его карьере. Его манихейские верования иссякли, он ударился в скептицизм, но чтение текстов «платоников» (Плотин и Порфирий) приблизило его к христианству. Последний шаг он совершил в 386 году, об этом рассказано в восьмой книге «Исповеди», написанной через тринадцать лет после события. Его крещение состоялось в Милане. В течение трех лет умерли его мать и сын, а сам Августин вернулся в Африку и был рукоположен в священники. В 395 году он был силой — таков был обычай того времени — посвящен в епископы и нес связанное с епископством бремя управления до конца своих дней.

Его многотомные сочинения содержат комментарии к священному писанию, богословские работы, философские трактаты против скептицизма и о свободе воли, саму «Исповедь» и полемику с оппонировавшими теологами. В первую очередь он, что совершенно естественно, полемизировал с манихеями. Затем он написал трактат против донатистов, африканской секты, желавшей ограничить церковь присутствием в ней только безгрешных. Он состоял и в оппозиции к пелагианам, секте британского происхождения, не отдававшим должного нужде в Божьей благодати. Затем, в последние годы жизни он написал «Град Божий», книгу против язычества в уже совсем разложившейся империи. Воздействие мысли Августина на латинскую теологию переоценить невозможно. В течение веков, последовавших за его смертью, когда Западная Римская империя рухнула и над Европой сгустилась тьма, два памятника христианской литературы можно было найти в монастырских библиотеках среди фрагментов языческих писаний: одним была латинская библия святого Иеронима, вторым — сочинения его современника, Блаженного Августина. Что бы кто ни думал о его влиянии, отрицать его невозможно, оно осталось с нами навсегда.

Текст Августина, который я поместил в начало данного очерка, был написан им в обстановке размышления над нашим стремлением к Богу, пронизывающим все наши мечтания и блуждания. Как тела ищут своего «надлежащего места», в соответствии с верованиями того времени, так и мы ищем Бога. «Ты создал нас для Себя, и не знает покоя сердце наше, пока не успокоится в Тебе» (Исповедь, I. i. 1). Но этот текст может послужить также удобным введением в то, что Августин хотел сказать об образовании, ибо обращает на себя внимание его убеждение в том, что должно существовать прямое и непрерывное общение учителя с учеником, поощрение, проистекающее не из жестокости и желания наказать, любящая попытка понять состояние ученика и подвести его к тому, что учитель может дать.

В первой книге «Исповеди» он противопоставляет свой школьный опыт изучения греческого овладению латынью, его родным языком. Наказания, применявшиеся в школе, отвратили его от языка, даже истории, рассказанные Гомером, казались ему отталкивающими, словно окропленными желчью. В то же время изучение латыни с детства происходило без всякой боли, наказания или угроз: няни гладили его по голове, люди шути-

ли с ним, он играл в игры; «для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость» (I. xiv. 23). Даже в школе поэзия Вергилия трогала его сердце, и он оплакивал смерть Дидоны (I. xii. 20). Позже первым шагом к обращению стал для него тот момент, когда, получая в основном литературное образование, он прочел философскую работу Цицерона о поисках мудрости. Он пишет в «Исповеди»: «Эта вот книга изменила состояние мое, изменила молитвы мои и обратила их к Тебе, Господи, сделала другими прошения и желания мои». И знаменитая сцена в Милане, где он наконец обратился к Богу, — даже если мы сделаем скидку на дистанцию во времени между событием и рассказом о нем — передана Августином как сердечная перемена: «сердце мое залили свет и покой; исчез мрак моих сомнений» (VII. xii. 28–29).

В работе «О научении основам веры людей, незнакомых с учением Христа» («De catechizandis rudibus») видны те же сомнения и тревоги, но теперь уже в практической обстановке религиозного обучения других людей. Деограций (катехизатор, наставник в вере, писавший для поощрения и дававший совет) не должен отчаиваться: очень возможно, ученики оценили его дискурс гораздо выше, чем он сам. Любой учитель по временам может болезненно ощущать разрыв между тем, что у него в душе, и тем, что ему удается выразить. Он должен во что бы то ни стало быть жизнерадостным и бодрым — Бог любит тех, кто дает с радостью, — и передавать эту радость в том, что говорит (II. 3 и 4). Он должен помнить, что любовь Бога к нам была явлена в пришествии Христа; и что это любовь мы должны сделать основой нашего преподавания, чтобы ученик, «услышав мог поверить, поверив — обрести надежду, а обрести надежду — полюбить» (IV. 8).

Трудности могут возникнуть как у ученика, так и у учителя. У ученика, когда он ищет просвещения, мотивы могут быть смешанными. Если так, мы не должны забывать, что преподавание само по себе порой очищает помыслы того, кто его получает. Следовательно, мы не должны вести себя так, словно разоблачаем его неискренность, но бережно и участливо расспросить его о душевном состоянии: мы должны попытаться преподать урок, который затронет его сердце и приведет его к добру (V. 9).

Или ученик может быть уже образованным в других предметах, возможно, он даже знаком с отрывками из Писания. И опять-таки мы должны учитывать его душевное состоя-

ние. Мы не должны разговаривать с ним так, будто он ничего не знает, наоборот, говорить надо так, словно мы напоминаем ему о том, что ему уже известно. Его трудности и возражения не стоит бесцеремонно отмечать, их нужно обсудить в скромном разговоре (*modesta collatione*). Все дела следует обсуждать «наилучшим образом» (ср. Первое послание к коринфянам, xiii), следуя дорогой любви (VIII. 12). Что до учеников, обучавшихся языкам и риторике (Августин имеет в виду людей с таким же, как у него самого, культурным багажом), их надо учить смирению, чтобы их не отторгали литературные несовершенства в евангелиях или солецизмы в проповедях священников. Их надо учить видеть именно то, что важно: содержание сказанного. Они нуждаются в смене приоритетов. Как сам Блаженный Августин выразил это в «Исповеди», «предпочитать истинные речи и мудрых друзей» (IX. 13).

Трудности могут заключаться и в самом учителе. То, что заключено у него внутри, должно быть ясно выражено в подробностях, которые ему самому скучны: он может прийти в уныние от кажущейся инертности ученика; его собственные душевные переживания могут помешать надлежащему исполнению обязанностей, или — это звучит весьма современно — он может быть занят своей собственной, чрезвычайно увлекательной работой, и ему не хочется бросать ее, чтобы тратить время на учеников (X. 14).

Августин не предлагает рецептов быстрого избавления от этих трудностей. Мы должны испытывать христианское милосердие к нашим ученикам, Он ведь и сам использовал аналогию с наседкой, собирающей своих цыплят (IX. 15). В каком-то смысле мы должны вместе с учениками учиться тому, чему учим их, и тогда старые знания станут для нас новыми (IX. 17). Апатия, отсутствие усердия со стороны ученика должны подвигнуть нас разбудить в ученике интерес к выражению его собственных чувств без страха; прежде всего нам необходимо терпение (IX. 18). Возможно, поможет перемена позы: чем держать его на ногах, почему бы не позволить ему сесть? (XIII. 19) Что касается нашей собственной любимой работы, мы должны постараться распланировать нашу работу и выстроить наши приоритеты, принимая без ропота нарушение наших планов (XIV. 20).

И в «Исповеди», и в работе «О научении основам веры людей, незнакомых с учением Христа» Августин пишет о методах

обучения, которые предпочитает. В диалоге «Об учителе» он делает на первый взгляд парадоксальное предположение, что ни один человек не должен пытаться учить другого: «Есть у нас один учитель, и это Христос». Так говорится в Писании, и это Он, живущий в нас, учит нас. «Об учителе» («De Magistro») — трудный диалог: его стиль извилист и осторожен, одно очевидное заключение подменяется другим (Бернхит верно подметил сходство с методами, описанными в поздних работах Витгенштейна). Чем пересказывать, я лучше отошлю читателей к статье Бернхита (см. раздел «Дополнительное чтение» к данному очерку): здесь достаточно упомянуть о том, что Августин не просто опирается на отрывок из Евангелия, он доказывает общефилософское положение, хотя идет к доказательству необычным путем, который может поставить нас в тупик. Слова являются знаками предметов, они приглашают нас взглянуть и увидеть, но процесс видения мы должны осуществить сами. Если мы не будем смотреть сами, знак нам не поможет (Августин дает нам пример загадочного слова в книге пророка Даниила). Чтобы достигнуть интеллектуального знания, нам нужен внутренний свет, а для этого учитель служит лишь внешним источником. Ученик обучается самими предметами, по мере того как Бог внутренне открывает их ему.

«Моя тяжесть — это любовь моя»: мы заканчиваем тем, с чего начали. Учитель должен сочувствовать состоянию ученика и предлагать поощрение, но не с той лишь целью, чтобы информация была передана из головы того, кто учит, в голову того, кого учат. Скорее ученика следует пробудить к использованию сил, таящихся у него внутри, для осмысления того, что ему говорят. Он должен делать своим то, что ему говорят: возможности учителя безграничны.

См. также очерк об Иисусе в данной книге и очерк о Витгенштейне в книге «Пятьдесят современных мыслителей об образовании».

Основные сочинения Блаженного Августина

Работы Августина существуют в огромном количестве изданий: в них легко запутаться. Большинство его сочинений было переведено (в разное время и в различных местах) на английский. Подробности о названиях и перево-

ПЯТЬДЕСЯТ КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

дах можно найти в пяти Хронологических таблицах, помещенных в являющейся незаменимым подспорьем биографии Августина, изданной П. Брауном в 1967 году. Однако ссылки на работы Августина можно делать — независимо от использованного издания — по книге и главе. Номера абзацев, идущие насквозь по каждой из глав, обычно являются чрезвычайно полезными для быстрого нахождения ссылок.

К трем работам, упомянутым в сноске 1 на с. 48 наст. изд., я добавляю прежде всего перевод «Исповеди», которым пользовался (*Chadwick H. Augustine: Confessions; with introduction and notes. Oxford: Oxford University Press, 1991.*)

Далее я привожу названия трех других работ, связанных со взглядами Августина на образование: «О христианской доктрине» («*De doctrina christiana*»), «О музыке» («*De musica*»), «Град Божий» («*De civitate Dei*»). Последнюю работу я упоминаю, потому что она показывает диапазон знакомства Августина с языческой культурой, сформировавшей его собственное образование. Эта работа очень обширна, большинство переводов представляют собой сокращенные версии.

Дополнительное чтение

Brown P. Augustine of Hippo: A Biography. L.: Faber and Faber, 1967.

Burnyeat M. Wittgenstein and Augustine. De Magistro//Proceedings of the Aristotelian Society. 1987. Suppl. vol. 61. P. 1–24.

Harrison S. Augustine on What We Owe to Our Teachers//Rorty A. (ed.). Philosophers on Education: New Historical Perspectives. L.; N. Y.: Routledge, 1998. P. 81–94.

St. Augustine: On Education; with introduction and notes / G. Howie (transl., ed.). Chicago: Henry Regnery Company, 1969.

Marrou H. Saint Augustin et la fin de la culture antique. Paris: E. De Boccard, 1938.

Marrou H. History of Education in the Ancient World / G. Lamb (transl.). L.: Sheed and Ward, 1956.

Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании.

- П99 От Конфуция до Дьюи [Текст] / пер. с англ. Н. А. Мироновой; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 424 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-2122-9 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2032-1 (e-book).

В этом уникальном сборнике выдающиеся деятели в области образования в доступной и сжатой форме рассказывают о великих личностях прошлого, чьи взгляды оказали влияние на сферу образования. Книга охватывает период от 500 года до н. э. до начала XX века. Среди персонажей очерков — Блаженный Августин, Джон Дьюи, Махатма Ганди, Иммануил Кант, Мария Монтессори, Платон, Жан-Жак Руссо, Мэри Уолстоункрафт, Децидерий Эразм Роттердамский и др.

В каждом эссе содержатся ключевая биографическая информация, краткий обзор принципиальных достижений и занятий героя очерка, оценка его вклада, перечень основных работ и предложения по дальнейшему чтению. В сочетании с книгой «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней» эта книга полезна всем, кто интересуется образованием и педагогикой.

УДК 37.014.21

ББК 74.03

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

**ПЯТЬДЕСЯТ
КРУПНЕЙШИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ
ОБ ОБРАЗОВАНИИ
ОТ КОНФУЦИЯ ДО ДЬЮИ**

Второе издание

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

ИРИНА ОСТАЩЕНКО

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

СЕРГЕЙ ЗИНОВЬЕВ, ЛЮБОВЬ МАЛИКИНА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 03.09.2019. Формат 60×90/16
Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 26,5. Уч.-изд. л. 21,7
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 2358. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13
Тел.: (8352) 56-00-23