

Образовательные стратегии в европейской культуре: Античность и Средневековье

Одним из вопросов, находящихся в компетенции философии образования, является вопрос о стратегиях образовательных процессов. Это не столь простая и весьма объемная тема имеет как актуально-современный, так и историко-культурный аспекты. От проработки вопроса в историческом контексте зависит понимание того, *что* есть образование, какие *типы* образовательных процессов сложились в истории мировой культуры, и, наверное, один из важнейших моментов: как стратегии образования выстраиваются относительно человека. Объем статьи не позволяет исследовать все указанные вопросы, однако можно поставить локальную задачу: рассмотреть условия формирования образовательных стратегий системного порядка в истории европейской культуры и найти те культурные факторы, которые позволяли образовательной практике приобретать этот самый системный характер. Надо сразу заметить, что этот анализ не будет принадлежать к области историко-педагогического дискурса¹.

История убеждает, что образование в той степени, в какой его необходимость была осознана обществом, обеспечивало процесс социализации человека, причем как в пользу утверждения его «традиционности», так и способствуя формированию социальных «новаций». Образование, ядром которого является обучение-научение, *жизненно* необходимо для социума². История его есть постепенное формирование специально создаваемых образовательных институций, в которых социум оптимизирует механизм

передачи накопленного опыта от поколения к поколению. Вместе с тем в образовательном механизме кроются возможности превышения социальных потребностей текущего дня – в этом заключается культуро-созидательная функция образовательной социальной институции.

Выявление особой важности образования на ранних этапах становления социума, отделение его от прямого усвоения повседневного общинного и гендерного опыта, с одной стороны, и наследования родовых жреческих умений, с другой, связано с возникновением и развитием государств и формированием религиозных институций. Европейская история знает немало примеров различных образовательных практик, и все они, каждая на свой лад, включены в реализацию тех или иных государственных или конфессиональных интересов³. Можно предположить, что есть внутренняя связь между установлением государственности и внедрением образовательных стратегий, вырабатываемых в интересах его властных структур. Однако по мере исторического движения реализацию образовательных потребностей берут на себя и иные структуры в обществе. Помимо государства, это, как уже сказано, конфессиональные институции; затем институции средневековых сословий (ремесленные цехи, рыцарские ордены, университеты и др.); светские организации гражданского общества в Новое время (общественные, политические, творческие, бюргерско-конфессиональные образования и т. п.); семья и, наконец, привычные в современной жизни специально созданные для этих целей образовательные системы, куда входят школы, вузы, библиотеки, Интернет-ресурсы и СМИ в Новейшей истории и современной культуре. История демонстрирует многочисленные примеры как взаимопонимания и согласования в решении этими инстанциями образовательных задач, так и полного взаимного разрыва и изоляции.

До определенного этапа – формирования науки Нового времени – образовательные стратегии Античности и Средневековья выстраиваются как имманентная часть институционального социального целого: государства, конфессии, цеха, монашеского ордена и т. д., отвечающая за передачу и сохранение имеющегося социального опыта. Человек в этих стратегиях занимает отведенное ему обществом, конфессией, профессией и семейным статусом место. С возникновением науки как самостоятельного института Нового

времени в европейской культуре образование также оформляется как самостоятельная институция, ориентированная как на науку, так и на прогрессирующее фабричное производство. Ближе к концу XVIII в. начинает складываться система политехнического образования, а с начала XIX в. процесс затрагивает и гуманитарные дисциплины. Рубеж XVIII–XIX вв. – время формирования новых европейских образовательных стратегий, в которых сам по себе образовательный статус начинает играть новую роль: только он, этот статус, дает возможность человеку рассчитывать на продвижение по социальной лестнице в обществе⁴. Более того, предполагается, о чем писал еще И. Кант, что новые европейские университеты могут брать на себя роль проводников передовых идей в управлении государством⁵.

Дискурс, проясняющий устройство образовательных институций, можно рассматривать как презентацию ранних образовательных стратегий. Нам важно, кроме предъявления этого рода дискурса, зафиксировать связь образовательных стратегий с человеком и тем местом, которое отводится ему в образовании⁶. Существенно различать, предполагают ли стратегии формирование, консервацию или развитие человеческих возможностей. Самый общий взгляд на некоторые дискурсы, представляющие образовательные стратегии Античности и Средневековья, будут рассмотрены далее.

* * *

В полисной античной государственности формируются первые в европейской истории образовательные стратегии, условием возникновения которых была забота о воспитании нового поколения свободных граждан, являющихся носителями государственных интересов. Военные, ремесленные, музыкальные, гимнастические и прочие «искусства» были осознаны жизненно необходимыми для свободных граждан полиса и их детей, без них практика наилучшего управления не могла быть обеспечена, а сам полис рисковал лишиться себя богатой и разнообразной жизни.

Мы не можем с абсолютной достоверностью воспроизвести все элементы образовательной системы древних греков, хотя источников, касающихся этой темы, прямых и косвенных, вполне

достаточно⁷. Наша задача – проанализировать античные тексты как носители дискурсивных практик, содержащих в себе образовательную стратегию древних греков, которая базировалась на столь важном для культуры античного полиса «всеобщем» (как бы мы сказали сегодня), но не равном (предназначенном только свободным юношам) образовании.

Выявляя практическое назначение полисного образования, Аристотель, во-первых, связывает его с *воспитанием* свободных граждан полиса; во-вторых, полагает, что оно нацелено на обеспечение совершенных форм управления государством, причем в состоянии как войны, так и мира. Основанием, на котором должна быть построена *общеполисная система образования*, выступает тезис о необходимости *общей заботы со стороны государства* о воспитании молодежи. Исходя из «одной конечной цели государства» – обеспечения *общения граждан в духе добродетели*, философ приходит к выводу, что «для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом»⁸ (VIII.I.1.1337a20–25. Курсив мой. – М.К.). Критикуя порядок воспитания и образования, когда каждый «печется о своих детях *частным* образом и учит *частным* путем тому, что ему вздумается» (там же. Курсив мой. – М.К.), философ положительно отзываясь об опыте лакедемонян, у которых воспитание носит «общественный характер», т. е. тождественно интересам их государства.

Содержательная сторона образовательного процесса, собственно педагогика в нашем сегодняшнем смысле слова, разделяется на «свободные» (грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование) и «ремесленные» занятия. Последние в стратегии философа не дают возможности применения добродетели, т. к. они выполняются за плату, а потому лишают людей «необходимого досуга» (VIII. II.1/1337b10–15). **Существенно также, что слишком ревностное отношение к свободным занятиям также отнимает драгоценную для человека свободу, которая и позволяет отдать время досугу.** Иными словами, воспитание/образование (*пайдея*) осуществляется для выполнения разных задач: деятельностной и досуговой. Последняя означает пользование свободой в своих интересах. В этой стратегии исследуется и вопрос о том, чем следует заполнить досуг, т. е. на что может быть направлена свобода. Игра, к примеру, не может со-

ставлять предмет досуга, она лишь способствует отдыху во время труда. А вот музыка способна, доставляя удовольствие, составить смысл досуга свободных людей: «А так как людям очень редко удается достигнуть высшей цели своего существования, отдыхают же они часто и прибегают к забавам не ради высшей цели, но и ради удовольствия, то, пожалуй, полезно находить полное отдохновение в удовольствии, доставляемом музыкой» (VIII.V.2.1339b30). Кроме того, музыка, по размышлениям Аристотеля, оказывает воздействие на нравственную сторону души, потому она должна стать предметом для воспитания молодежи.

Грамматика и рисование безусловно полезны в житейском обиходе, позволяя, среди прочего, сообщить много новых сведений. Они развивают способность к оценке произведений искусства, в то время как гимнастика полезна для развития тела. Аристотель вместе с тем считает, что свободным людям не пристало искать в образовании только пользу, хотя порядок развития способностей должен иметь свою последовательность: развитие навыков предшествует развитию ума, а физическое развитие – умственному воспитанию. Причем оно должно быть умеренным, не надрывая силы воспитуемых. Следует учитывать, что сильное физическое напряжение препятствует развитию ума, а умственное сдерживает развитие тела (VIII.IV.1.1339a10).

Аристотель, проектируя полисную систему образования, настойчиво подчеркивал, что смысл деятельности свободнорожденного человека не может состоять в ее односторонности, что стратегия образования нацелена на *«применение добродетели»*, ради которой и существует человек. Сама его жизнь распадается на занятия и досуг, на войну и мир и связана необходимостью и полезностью. Войны рано или поздно заканчивались миром, а необходимые труды – досугом, где в полной мере может осуществиться *«конечная цель»*, т. е. проявить в себе прекрасное, ради которого и существует душа свободного человека. Именно эти задачи лежат в основе аристотелевской образовательной стратегии «для детского и остальных возрастов», как он точно определяет *всех* «нуждающихся в воспитании» (VII.XIII.8.1333h5). **Причем научение** пользованию досугом, видимо, более сложная задача, чем обучение искусству ведения войны или ремеслу. Аристотель замечает, что большинство государств обращают внимание на подготовку вои-

нов, а потому «держатся, пока они ведут войны, и гибнут, лишь только достигают господства» (VII.XIII.15.1334a10). Философ уверен, что виноват в этом «законодатель, который не воспитал в гражданах умения пользоваться досугом» (там же).

И здесь Аристотель вполне согласен со своим учителем Платоном. Именно философия есть правильное и достойное занятие во время досуга, мужество и выносливость необходимы во время войны, а воздержанность и справедливость – в мирное время. Сословное деление полиса остается основой как в платоновской (мудрецы – сословие правителей), так и аристотелевской стратегии образования. Однако если для Платона высшая цель – возможность осуществить идею Блага, что доступно только философам-правителям, в чьих руках находится и образовательный проект, то Аристотель определяет человека как свободного гражданина. Существенно, что вместе со свободным гражданином свободу обретает и полис, к которому тот принадлежит.

Проект полисной стратегии образования был написан Аристотелем тогда, когда полисное устройство античного социума подходило к своему историческому концу. Однако в интеллектуальной истории Европы аристотелевский стратегический проект имел длительное продолжение. Можно предполагать, что в эллинистических Афинах Эпикур, собирая друзей-единомышленников в своем Саду, реализовывал именно «досуговую» сторону образовательной системы Аристотеля. Конечно, это уже не полисный проект, но эпикурейский гедонизм возможен только в условиях досуга, о котором заботился Аристотель. Эвдемония как цель эпикурейской нравственной доктрины доступна тем, кто умеет наслаждаться деятельностью своего ума и общением с единомышленниками, отвлекаясь от внешних неприятностей и не замечая царящих в мире человеческих страстей, войн, раздоров и прочих безобразий. Эпикур ставил счастье в зависимость от образования как работы человеческого ума в поисках смысла жизни – это ли не индивидуализация добродетелей? Образование должно направляться не на достижение социальных добродетелей, как это предполагал Аристотель, а на обретение знаний о природе вещей по мере возможностей *каждого отдельного человека*, согласного с этой самой природой. Таким образом, Эпикур частью развивал идеи Аристотеля, а частью их абсолютно опровергал. Во всяком

случае он не стремился делать из своих Садов образец для всеобщего подражания, т. е. образцовую образовательную систему всего эллинистического мира, которая была бы востребована везде. Его образовательная стратегия предельно индивидуализирована. Однако встает другой вопрос: можно ли предположить, что в этом случае мы имеем дело с внесистемной стратегией образовательной и досуговой деятельности?

Скорее всего, системность предполагает ряд характеристик. Эпикурейцы на протяжении долгого времени пропагандировали идеи своего учителя, Сад остался уникальным феноменом культуры, но космический порядок (Физика), который следует постигать тоже упорядоченным образом (Каноника), а в совокупности достичь состояние счастья (Этика) составили трехчастную структуру философского эпикурейского учения, тем самым, придавая систематический порядок содержанию эпикурейской школы. С эпикурейским Садам плохо вяжутся идеи государственной стратегии образования, как это имело место в полисном проекте Аристотеля, а также и Платона, учение которого за недостатком места мы подробно не разбирали. Однако о стратегии образования человеческой индивидуальности для достижения собственного безмятежного счастья и полного согласия со своей природой и космосом в эпикурейской школе говорить можно. «В отличие от представления о дружбе, распространенного в Академии, эпикурейское представление не было связано с интересами государства и выступало лишь средством реализации личности»⁹, — считает современная исследовательница. То, что называют эллинистическим индивидуализмом, обнаруживается в смене образовательной стратегии. Не ради досуговой деятельности равных и свободных граждан всего полиса, а ради достижения согласия с самим собой и своими единомышленниками выращивал свой Сад философ Эпикур, затевались дружеские пиры для размышлений и бесед.

Зато другой наследник Аристотелевых идей, оратор и государственный деятель эпохи римской республики Цицерон, учившийся, кстати, и у схоларха эпикурейской школы, что не помешало ему затем критически отнестись к эпикурейству, преследовал цель — убедить римлян именно в необходимости системного образования, основу которого должна составлять философия. Цицерона можно считать если не автором, то, безусловно, исполнителем блестя-

шей идеи – представить стратегический проект *образования как энциклопедически организованного знания*. Все условия к тому были созданы. Греческая философия от Фалеса до Эпикура и ранних стоиков была доступна Риму, надо было только захотеть ее изучать и счесть необходимой и достойной римского гражданина. Именно эту разъяснительную работу блестяще проводил Цицерон. Исследователь его творчества отмечает, что «обычно недооценивается та “задуманность”, та последовательность и стройность, та широта охвата проблем», которая составляет «главную научную заслугу» Цицерона: он пытался дать римлянам целостное представление о философии, «картину греческой философии “в целом” на основе извлечений и отбора всего, по его мнению, наиболее приемлемого, “наилучшего”»¹⁰. Цицерон, как и Аристотель, считал, что для успеха образования необходимо внедрение идеи государственной пользы. А образованные римляне в свою очередь необходимы государству, нуждающемуся в ораторах, юристах, политиках, государственных чиновниках, педагогах и т. п. Ту же позицию занимал Марк Фабий Квинтилиан, не только теоретик, но и практик педагогического дела, открывший в Риме риторскую школу, которая пользовалась широкой известностью и находилась под покровительством императоров, а при Веспасиане стала первой государственной школой.

В своем сочинении «О воспитании оратора» в 12 книгах Квинтилиан обосновывает стратегию общественного воспитания, отдавая ему предпочтение перед домашним. Будучи практиком в педагогике, этот римский муж, разрабатывая свой подход к процессу образования, считал, что все дети являются сообразительными от природы, а потому нуждаются в правильном воспитании и обучении, которое должно учитывать их индивидуальные особенности (кстати, это коррелируется с платоновской идеей, лежащей в основании его проекта идеального государства). В самом процессе обучения он предлагал свою образовательную *методику*. Квинтилиан различал три ступени в овладении знаниями – подражание, наставление и упражнение – для наиболее успешного развития памяти, с одной стороны, но и понимания, с другой, в процессе усвоения учеником урока. Однако все эти методики наиболее действенны при коллективной, а не индивидуальной форме обучения.

Римская античность безошибочно предпочла всем возможным дисциплинам в обучении наиболее практическое и востребованное в государственных делах – ораторское искусство. Это не значит, что не писались и не были востребованы книги по агрикультуре, архитектуре, военному искусству, астрономии и т. п. Однако не досуг, как полагал Аристотель, не индивидуальная работа ума, желающего понять устройство природы, чем занимался Эпикур, цементировали интеллект римлянина. Умение правильно, красиво, грамотно и практически безупречно строить речь в суде, на Форуме, в собраниях перед публикой требовало обучения риторике, которая становится целевой дисциплиной в системе образовательных «искусств». И если для Цицерона высшим искусством все же оставалась философия, то для Квинтилиана, скорее, риторика. Но, как и в образовательном проекте Аристотеля, человек не был потерян в практически выстроенной стратегии образования римлян. Он всегда оставался в поле зрения оратора. Конечно, это не тот свободный гражданин, целью которого был досуг в полисегосударстве. Человек имелся в виду, когда оратор отстаивал интересы обвинения или защиты в судебных речах¹¹, когда произносил нравственные поучения, и тем более тогда, когда, остыв от публичных речей, обращался к эпистолярному жанру, этому паллиативу риторического искусства.

Сенека соединил воспитательные возможности двух последних направлений в известнейшем произведении «Нравственные письма к Луциллию», имевшем в виду судьбу отдельного человека и его нравственные искания. Идея о слитности воспитания и образования в высшем смысле как поиска истины благодаря дарованной богами способности человека к философии составляет основную идею этой стоической назидательной рефлексии: «За что было бы нам чтить философию, если бы она зависела от чужой милости? Ее труд один: отыскивать истину обо всех делах божеских и человеческих. С нею неразлучны справедливость, благочестье, совесть и прочие ее спутники – связанные и согласные между собою добродетели. Она научила чтить все божественное и любить все человеческое, научила, что в руках богов – власть, а между людьми содружество...»¹². Путь к знаниям через самообразование, чтение книг немногих, но хороших, воздержание от пороков, экономия времени, свобода от страхов, расширение досуга как

времени, потраченного на обретение мудрости, – можно ли за такой стратегией предполагать системность образования? Пожалуй, она весьма далека от государственных интересов, еще более, чем эпикурейская практика, сконцентрирована на внутреннем в человеке, его спокойствии и независимости от внешних обстоятельств. Однако образование ли это вообще, если, как считал Сенека, мудрости научить нельзя? Думаю, что образовательная интенция безусловно остается, а стоическое учение проективно, системно в своем содержании и взаимообусловлено в своих частях.

Вот рассуждение только об одной части, нравственной: «Было установлено, что она делится на три; первое в ней наблюдение, назначающее каждому свое и оценивающее, что чего стоит <...>. Второй раздел ее учит о побуждениях, третий о поступках. Первая твоя обязанность – судить, что чего стоит; вторая – соразмерять и обуздывать в зависимости от этого твои побуждения; третья – заботиться, чтобы побуждения и поступки друг другу соответствовали, а сам ты ни в тех, ни в других не впадал в противоречие с самим собою. Если одного из трех не будет, нарушится и все остальное» (Письмо LXXXIX, 14–15). Похоже, что, как и в случае с Эпикуром, системность образованию придавало само содержание философии, как хорошо оформленной, логически выстроенной и самоценно определенной Мудрости.

* * *

Для римской культуры практика образования строилась в поле языкового диалога, где греческий язык был *источником знаний*, стимулом для разработки собственного ученого языка – латыни – с его особой научно-философской терминологией, необходимостью овладения искусством перевода и освоением коммуникационной открытости, куда включались также и другие культуры и языки обширных территорий Римской империи: арамейский, сирийский, коптский, галльский, языки германских этносов и многие другие.

В процессе становления христианства в западной части Европы латынь стала официальным языком конфессии, являясь не только книжным и служебным языком для беседы человека с Богом, но и средством ученого общения людей, говорящих на разных родных

языках этносов, включившихся в процесс христианизации в I тыс. н. э. Для античности изменение образовательных традиций и наполнение их новым религиозным содержанием стало практической задачей перехода от школы языческой к школе христианской, которую еще надо было создать. Государственная стратегия вплоть до самого падения Империи не могла включить интересы Церкви в свои прагматические образовательные программы, однако широкая практика разнообразных философских школ на ее просторах позволяла постепенно формировать новую, не государственную, а конфессиональную стратегию образования. В этой новой ситуации кардинальным образом должен был измениться образовательный проект, в который следовало включить очень мощный полемический заряд. С одной стороны, новая школа не может быть школой язычников и иудеев, а с другой стороны, в нее могут прийти люди, невзирая на свою государственную, этно-национальную, гендерную, возрастную и проч. принадлежность, при условии, что они желают жить с верой во Христа. Над разработкой нового проекта с самого зарождения христианства трудились апологеты и Отцы Церкви¹³. Первым подробным образовательным проектом, исходившим из веры в Бога-творца и осознанным как необходимость получения *знания как веры для* спасения каждого человека, видимо, следует считать трилогию Климента Александрийского «Увещание к эллинам», «Педагог» и «Строматы»¹⁴.

Как пишут исследователи, «трилогия трактатов представила четкую программу постепенного наставления и формирования совершенного и просвещенного христианина, опиравшуюся наработанную в александрийской школе последовательность учебного плана»¹⁵. Таким образом, именно первая часть – обращение к язычникам, которые имели опыт обучения в языческих школах, – брала на себя реализацию стратегии переориентации. Вместе с тем известно, что ко 2-й половине II в. уже получили распространение катехетические школы, одну из которых и нашел Климент в Александрии у Пантена, а затем, после его ухода на Восток, возглавил ее сам. Школы этого рода выполняли прямую задачу – подготовить человека к принятию крещения, т. е. передать вероучительные знания нового типа, необходимые для благочестивой жизни и спасения. Соединение двух образовательных стратегий, катехетической и богословской, имело своим основанием тексты Священного Писания.

Пантен шел путем разума, объединяя веру и знания, как и многие апологеты, приспособлявая античный философский багаж к богоданным истинам веры. Его школа имела два направления: экзотерическое и эзотерическое. Первое было доступно всем, второе же – только совершенным и философски образованным христианам. Климент стал первым христианским наставником Александрийской школы (191–202 гг.). Он так доказательно и убедительно истолковывал Священное Писание, что многие из язычников, посещавших его школу, становились вскоре христианами¹⁶. Согласимся со многими исследователями, что эту стратегию, имеющую конфессиональную опору и вместе с тем обеспечивающую утверждение христианской веры, можно определить как *учительную*. «Педагог» Клемента обращен к нравственности человека, которая, по его представлению, делится на «склонности воли», «внешние действия» и «страсти» (согласитесь, почти Сенека с его трехчастным делением нравственной философии на наблюдение/оценки, побуждения и поступки). «Увещающий Логос» способен заставить человека отказаться от «старых заблуждений», к которым склоняет его собственная воля, и научить Богопочтению; «постановляющий Логос» задает законы человеческим действиям, а «целящий Логос» врачует человека от страстей¹⁷. Этот триединый Логос и является, по Клименту, Педагогом. «Практика, а не теория, область Педагога, не обучение, а нравственное улучшение, вот Его цель; жизнь мудреца, а не ученого Он хочет начертать перед нами»¹⁸. И так же, заметим, как у Сенеки все три части должны существовать одновременно и взаимозависимо, так и у Климента Логос, имея в виду спасение людей, сначала состоит Увещателем, затем Педагогом, а затем Учителем. Учитель Небесный – Иисус, пастырь добрый, воспитатель единого стада – объявляет всех людей на земле своими учениками, которых он *наставляет, как должно служить Богу, и обучает*. В такой стратегии, можно не сомневаться, совершенство Учителя предопределяет вечное и никогда не завершаемое состояние ученичества, наделение учеников именем «младенцев», свободных от мудрости этого мира, а потому более «расположенных» ко спасению. Однако Климент не отказывается от логики демонстрации самого слова «педагогия», рассматривая системные параметры организационной стороны дела: 1) нали-

чие воспитываемого и обучаемого; 2) воспитывающего и обучающего; 3) самый акт воспитания; 4) передаваемые учения (например, заповеди)¹⁹.

Спустя два столетия Аврелий Августин подошел к процессу образования с точки зрения *христианской науки*. Именно это название имел труд, над которым он работал тридцать лет (396–426 гг.), – «Христианская наука или Основания Священной Герменевтики и Церковного красноречия». Этому труду предпослано вступление, которое можно рассматривать как дискурсивное описание стратегии христианского образования, причем полемически заостренное. Оппонентами Августина являются те христиане, которые полагают, что Бог сообщил им веру и знания без «руководства человеческого», т. е. неким чудесным образом, который исключает процесс обучения. Таких, считает Августин, надо остерегаться за слишком «надменные мысли» и «опасные искушения»: «Нет сомнения, что всякий способ научения мог и может совершаться через Ангела, но в таком случае участь человечества была бы весьма низка, если бы Бог не благоволил сообщать людям слова Своего чрез людей же»²⁰.

Стратегию обучения «чрез людей» Божественному Слову Августин кратко сводит к следующему: 1) необходимо придерживаться «известных правил, способствующих уразумению смысла Писания» (С. 36); 2) смысл Писания необходимо *понимать*, включая «темные места» (С. 40); 3) полученное знание не есть собственность познающих (исключая ложь, которая принадлежит тому, кто ее допускает); 4) «все истинное происходит от Того, Который сказал о себе: *«Аз есмь Истина»*» (С. 41). При этом весь процесс образования (занятия Св. Писанием «ученым образом») распадается на два главных предмета – нахождение истинного смысла Св. Писания и способа его сообщения. В соответствии с этим всякая наука, по Августину, ведет к различению собственно *предметов* (*вещей=res*) и *знаков*. В Первой книге речь идет о предметах и различии по отношению к ним: одним предметам надо радоваться, другими пользоваться, к третьим можно применить и то, и другое отношение. Заключение, к которому приходит Августин, состоит в том, что «полнота и цель Закона и всего Св. Писания есть Любовь... к тому единственному Предмету, Который может исполнять нас радости, и любовь к тем существам, которые вместе

с нами могут исполниться этой радости (ибо о любви к самому себе заповедь не нужна)» (С. 68). Стратегия образования христианина, таким образом, по Августину, имеет целью назидание «двоякой любви к Богу и ближнему» (С. 69). Основанием этой стратегии выступает вера: «Никогда не надобно забывать, что мы ходим здесь верою, а не видением...» (С. 70). Но *visе versa*: «Ослабеет вера там, где потеряется уважение к Св. Писанию: если же ослабеет вера, ослабеет и самая любовь» (там же). Где вера, там и надежда. Августин заключает: «Вера, надежда, любовь составляют основание как всякого истинного знания вообще, так, в особенности, Науки изъяснения Св. Писания» (там же). Любовь должна быть от «чистого сердца», надежде необходима «благая совесть», а вера с необходимостью является «нелицемерной» (С. 71–71).

Как видим, познавательные возможности в образовании христианина определены его верой, надеждой и любовью в понимании «сути предметов самих в себе» (С. 73). Однако в христианской образовательной системе важно не только понимать суть предметов, но и понимать, *как и с помощью чего* они выражены. Во Второй книге «Христианской науки» Августин разбирает цели употребления и особенности «*искусственных (условных)*» знаков. Здесь проектируется механизм христианской педагогики: посредством знаков в душе другого человека «напечатлевается» то, что находится в уме человека, дающего знак. Свыше данные знаки Св. Писания также «сообщаются нам посредством людей же, написавших оные» (С. 74). Слова, сказанные и записанные в Св. Писании, должны служить людям во спасение, а потому они перелагаются на разные языки, чтобы могли быть усвоены разными народами.

Августин рассматривает «степени» (ступени) движения познающего человека к Богу как цели и долженствованию всей христианской стратегии образования. Для уразумения «воли Божией» необходимо обратиться за поддержкой к следующим «степеням»:

1. Иметь *Страх*, чтобы внимать Божественным предписаниям, чего люди должны желать, а от чего удаляться. Страх, как пишет Августин, «возбуждает в нас мысли о нашей смертности и самой смерти», смиряя плоть и «кичение гордости нашей» (С. 78).
2. Иметь *Дух благочестия*, который делает людей кроткими и заставляет думать и верить, «что все заключающееся в Писании, хотя иногда темное для нас, лучше и вернее всех мудрований на-

ших» (С. 78). 3. Иметь степень *Знания* двух Заповедей: «Должно любить Бога для Бога и ближнего также для Бога; должно любить Бога всем сердцем, всею душою, всем разумением – а ближнего как самого себя, т. е. чтобы всецелая любовь к ближнему, равно как и к себе самим, относилась потом к Богу» (С. 79). 4. Иметь степень *Силы*, которая позволяет человеку оставить привязанность к миру, оставить печаль, видя удаление себя от любви к Богу и ближнему, по Слову Божьему и наконец обратиться к любви вечных благ – единства в Троице. 5. Степень *Совета* милосердия: человек очищает, «упражняет себя в любви к ближнему и усвершеняется в ней» (С. 80), достигнув состояния возможности любить своего врага. 6. Степень *Чистоты сердца* способствует очищению внутреннего ока, способного видеть Бога по мере умирания, ухода из этого мира. Жизнь в этом мире не совместима с созерцанием Бога. 7. Степень *Мудрости* достигается в состоянии святости, добрым и чистым по сердцу своему человеком.

В этом проекте образование в узком смысле этого слова есть развитие в человеке третьей степени, связанной с чтением и пониманием Св. Писания (Канонических книг), причем знание трех языков – латинского, греческого и еврейского – для этих целей обязательно (С. 84). Возможность толкования Св. Писания связана с особым вниманием к «темным местам», наличие которых имеет и воспитательное значение – «истреблять гордость и небрежность людей» (С. 78.) Исследованию этого вопроса посвящена Третья книга «Христианской науки», которая способствовала во многом становлению христианской герменевтики и комментаторства.

В стратегии образования Августина заложены необходимость отказа от всего, что является делом рук или заблуждений человеческих. Это суеверия, предсказания, магические действия и гадания, общения с бесами и внимание голосам демонов. Однако есть «установления или изобретения человеческие», к которым Августин относится благосклонно и считает их необходимыми в достойной жизни и образовании христианина. Это прежде всего письменность («начертание письмен»), а также предметы культуры: одежда и уборы, вес, мера, клеймо и цена. Необходимо изучение истории – «установления нечеловеческого происхождения», хотя повествует она с достоверностью «о всех прошедших установлениях или произведениях человеческих» (С. 108), но порядок времен установлен

Творцом и Правителем. Столь же полезно человеку изучать медицину и земледелие, служащие для «восстановления или благорастворения телесной природы» (С. 110). Логика и риторика необходимы для правильного применения человеком, т. е. для извлечения истины из Св. Писания. Наука о числах также «сотворена не людьми, но только исследована и открыта ими» (С. 118). Вообще порядок мышления задан человеку свыше – это и есть смысл, цель и задача христианской стратегии образования. «Истина соединения мыслей не есть изобретение человеческое, – заключает Августин, – она только дознана людьми и замечена для того, чтобы можно было ей учиться и учить, сама же в себе она являет естественный закон природы, свыше установленный» (С. 113).

Эта стратегия работала в европейской культуре на протяжении всего Средневековья и находила себе прямое применение в разнообразных образовательных системах: и в унаследованных от античности через Боэция и других поздних римлян системах семи свободных искусств, в монастырских школах, в университетской средневековой системе, а также во многом послужила основанием для системы образования и воспитания Иезуитского ордена.

* * *

Подводя итоги, отметим, что системность образования, как результат образовательных стратегий, сформулированных в античных и средневековых дискурсах, имела основания в самой структуре европейской культуры: 1) связь человека и государства в античном полисе и возможность досуга как распространенной деятельности для свободных граждан; 2) содержательная системность философских, а в Средние века и богословских школ, являвших собой центры выработки разнообразных «ученых» дискурсов; 3) риторическая школьная традиция, имевшая практическую необходимость для государства, а потому сыгравшая ключевую роль в образовательном процессе латинской античности и перешедшая в средневековую схоластику; 4) христианское вероучение, где Творец есть Спаситель и Учитель, а человек – творение Божие – имеет способность следовать Своему Учителю; 5) сложная полиэтническая, феодально-сословная, городская и конфессионально-

иерархическая структура Средневекового общества; 6) латынь как язык, на котором ученые люди обращались к Богу, а государи писали законы своего государства. Понятно, что перечень можно продолжать. Однако важно зафиксировать, что на каждом этапе европейской истории *образовательные институции* были результатом соединения и механизма действия сразу нескольких из указанных здесь социокультурных оснований, в которых определенная образовательная стратегия безошибочно себя реализовывала.

Примечания

- ¹ Историко-педагогические исследования этой проблемы проводятся в Институте теории и истории педагогики РАО. См. работы: В.Г.Безрогова, О.Е.Кошелевой и др.
- ² «Обучение с момента своего возникновения в качестве процесса социального и культурного наследования опыта предыдущих поколений человеческого сообщества на первых этапах своего оформления существовало как обучение возможности выжить. “Жить” – значило обучаться, учиться» (*Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. С. 7).
- ³ Вспомним, к примеру, что школа Пифагора вместе со своим учителем стала «полигоном» для захвата, правда, неудачного, власти в Кротоне. Идея же воплощения идеального государства для Платона была делом его жизни и тогда, когда он основал свою Академию.
- ⁴ Очень похожим является процесс формирования средневековых европейских университетов, однако с той разницей, что статус *docti* давал возможность преподавания в университетской корпорации, т. е. воспроизводил образовательную традицию для нее самой, в то время как образовательная стратегия Нового времени дает статус для продуктивной деятельности в науке как самостоятельном институте, а также в тех профессиях, где требуется соответствующий образовательный статус. См.: *Уваров П.Ю.* У истоков университетской корпорации // Лекция в клубе Билингва. <http://polit.ua/lectures/2010/02/08/uvarov.html>
- ⁵ См. работы И.Канта 1798 г. В трактате «Спор факультетов» Кант обсуждает взаимодействие социальных институций, факультетов университета и правительства как ответственных за состояния гражданского общества, в которых участвует человек. Он ставит вопрос о взаимодействии и взаимоотношении этих институций в двух планах: 1) в ситуации подчинения и господства, сложившихся между правительством и факультетами, обязанными давать советы «*практическим деятелям* для публичного изложения»; 2) в ситуации относительной самостоятельности факультетов, которая сообщает свободу философскому факультету для пользы самого правительства, ибо «без строгой проверки и возражений (со стороны философского факультета. – *М.С.*) у правительства не будет достаточно ясного понятия о том, что ему самому полезно или вредно»

- (*Кант И.* Спор факультетов // *Кант И.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1966. С. 333). Свобода проявляется в свободе воззрений, которые должны быть обнаружены, т. е. высказаны перед ученой публикой (а не перед простым народом, не разбирающимся в научных истинах), состоящей из представителей всех других факультетов университета: богословского, юридического и медицинского.
- 6 На эту связь в историко-педагогическом аспекте обращено внимание в статье О.Е.Кошелевой. См.: *Кошелева О.Е.* Антропологические основания педагогики христианского Средневековья // Тр. каф. педагогики, истории образования и педагог. антропологии. М., 2001. Вып. 2. С. 78–102.
 - 7 См., например: *Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы... гл. 2. Школа и ученичество в классической античности. Особенно важна подробная библиография в этом разделе.
 - 8 *Аристотель.* Политика. М., 1984. Т. 4. С. 375–644. Здесь и далее в скобках указывается ссылка на раздел «Политики».
 - 9 *Шахнович М.М.* Сад Эпикура: Философия религии Эпикура и эпикурейская традиция в истории европейской культуры. СПб., 2002. С. 99.
 - 10 *Утченко С.Л.* Цицерон и его время. М., 1972. С. 369.
 - 11 Так например, Квинтилиан пишет, что в судебной практике более весомы те доказательства, что «выводятся убедительным образом из характера действующих лиц» (*Квинтилиан.* О воспитании оратора. V, 12, 13. / Пер. Т.И.Кузнецовой). См. подробнее: *Кузнецова Т.И.* Техника повествования в ораторском искусстве // Поэтика древнеримской литературы. М., 1989. С. 157–185.
 - 12 *Сенека.* Нравственные письма к Луциллию. М., 1977. С. 201. п. ХС.
 - 13 См.: *Безрогов В.Г.* Становление образовательных традиций христианской школы в I–V веках. М., 2004; *Безрогов В.Г., Матулис Т.Н.* Воспитательные идеи Нового Завета // История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения. Учебное пособие / Общ. ред. Т.Н.Матулис. М., 2004. С. 279–355; *Кошелева О.Е.* Антропологические основания педагогики христианского Средневековья // Тр. каф. педагогики, истории образования и пед. антропологии. М., 2001. Вып. 2. С. 78–94; она же. Антропологические основания средневековой западно-христианской педагогики // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2002. № 3. С. 79–92.
 - 14 *Безрогов В.Г.* Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М., 2003.
 - 15 *Безрогов В.Г., Варьяш О.И.* Климент Александрийский // Антология педагогической мысли христианского Средневековья. Пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов: В 2 т. Т. I. М., 1994. С. 31.
 - 16 *Корнилов А.П.* Богословие иносказания: Александрийская школа // http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Article/Kornil_bogInosk.php
 - 17 *Климент Александрийский.* Педагог. Кн. 1-я // Антология педагогической мысли христианского Средневековья... Т. I. С. 32.
 - 18 Там же. С. 33.
 - 19 Там же. С. 34.
 - 20 *Блаженный Августин.* Христианская наука. СПб., 2006. С. 40. (Далее ссылки в тексте на это издание, с указанием страницы в скобках).