**У ИСТОКОВ ПЕДАГОГИКИ ХРИСТИАНСТВА**

**Рогозянский А.**

Размышляя о зарождении педагогики христианства, менее всего хотелось бы сложить у читателя убеждение, будто христианское воспитание — это некая сумма, итог поступательного усовершенствования педагогических воззрений предыдущих эпох. Бессмысленны попытки сопоставить новозаветное воспитание с дохристианскими системами и взглядами, какие нередки в обзорах истории культуры и философии.

Педагогика христианства дарована свыше, и у нее нет исчерпывающей предыстории или логики земного развития. Как и всему в христианстве, становлению новой педагогики мы обязаны той переломной волне всестороннего обновления человечества, которая была вызвана в мир искупительным подвигом Божьего Сына. В развитии ее можно зафиксировать разве что единственный хронологический этап — грандиозный скачок, очерченный временем Рождества Иисуса Христа, Его крестной смерти, Воскресения и Пятидесятницы.

Воспитующая сила христианства проявилась значительно раньше, нежели созрело во всей полноте христианское учение. Задолго до того, как взялись за перо первые апологеты и богословы, а церковные соборы принялись разбирать догматические споры, юные христиане уже обретали уроки благочестия и стойкого исповедания веры. Они находились среди слушателей во время апостольской проповеди, были свидетелями мученического подвига собратьев по вере, на их глазах совершались многие чудеса — исцелялись больные, возвещались пророчества, кроткими становились дикие звери в амфитеатрах, угасало пламя костров, а мучители неожиданно обращались и исповедовали пред всеми Христа — некоторые же, как повествуют житийные описания и исторические хроники, даже прославились среди мучеников и праведников, мужественно встретив искушения и страдания, перенеся их до конца наравне со взрослыми, не взирая на младость лет.

У новозаветного воспитания не земные, а небесные корни. Это педагогика благодати. Если цель ее — обращение к вере и спасение душ, очевидно: эта цель не может быть достигнута иначе, как действием Божией благодати свыше. «Никто не может придти ко Мне, если не привлечет его Отец, пославший Меня». (Ин. 6, 44) До самого скончания времен всякий успех христианского воспитания, самая малая искра веры в душе у ребенка, будет иметь прямую связь с Евангельскими событиями, хотя бы те и были отделены толщей тысячелетий. Это — части единой вселенской Пятидесятницы.

Многое здесь лежит в области потаенного, мистического, неподвластного разуму. И все-таки христианство, будучи глубоко сверхъестественно, соприродно вечности, не стремится поставить себя вне времени и истории, обособиться от видимой реальности. Историческая ретроспектива в вопросах христианской педагогики не только возможна, но и весьма полезна, ибо именно через призму веков становятся доступны черты того высшего, Божественного педагогизма, которыми отмечен сперва путь народов древности к моменту Воплощения Сына Божия и восприятию Благой Евангельской Вести, а затем и новозаветная эра, в которую под общим главой Христом между земным и небесным утвердилась новая, особенно тесная связь (Еф. 1, 10).

Итак, какие же взгляды на воспитание детей были характерны для дохристианской эпохи? Каковы их сильные и слабые стороны? Наконец, что из педагогической практики древности получило продолжение в новое время, а что, не пройдя «огненного искушения» от Духа, оказалось отвергнуто христианством?

В первой части работы мы подробно остановимся на двух основных религиозно-культурных традициях древнего мира — эллино-римской и иудейской — содержание которых наиболее заметно повлияло на судьбы христианской культуры, неотъемлемую часть которой составляет христианская педагогика.

Важность и воспитательное значение детства понимали во все времена и во всех народах. Древнегреческий философ Демокрит (460 — 370 г. до Р. Х.) считал воспитание и обучение единственными возможностями улучшить, возвысить человека, склонного от рождения ко многим слабостям. «Хорошими людьми, — писал он, — становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает ему вторую природу». А знаменитый Платон (427—347), которого почитают отцом классической педагогики, так объяснял в «Диалогах» важность лет детства: «В каком направлении кто воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь. Во всяком деле самое главное — это начало, в особенности если это касается чего-то юного и нежного».

Лучшие умы человечества трудились над вопросами: в чем состоит воспитание и какова его цель? Платон усматривал эту цель вне пределов земного, материального существования. Он говорил о необходимости совершенствоваться онтологически,[[1]](#endnote-1)[1] к высшему миру, «к истинному бытию — бестелесным идеям». Приобщиться к нему, по его учению, предполагалось возможным через воспитание и развитие интеллектуальных способностей: постепенно приучаясь восходить умом от идей частных и чувственных ко все более общим и бесстрастным, лежащим в основе всего мироздания. Другие античные философы — Сократ (470/469—399 г. до Р. Х.), Демокрит, Эпикур (341—272) — тоже считали важным познавать мир, но уже для решения вполне земных задач личного совершенства и общественного блага.

Греческая педагогика учила о гармонии и изяществе как непременных основах любого образования, будь то физическое, эстетическое или интеллектуальное, а целью воспитания полагала совокупность внешних и внутренних достоинств, т. н. «калокагатию» — иметь красивое тело, уметь правильное мыслить, красиво и убедительно говорить. Римляне воспитывали в детях, в первую очередь, мужество и гражданственность, а потому, в отличие от эллинов, сокращали до минимума в программах своих школ преподавание изящных искусств и критиковали греческую педагогику за то, что она «побуждает более мечтать, нежели действовать». Одновременно на противоположном полюсе человеческой цивилизации — в древней Индии и Китае превыше всего был постоянный, привычный порядок жизни, и китайский философ и педагог Конфуций (551—479) ничто не ценил так, как умение воспитанника пребывать на отведенном ему месте, добросовестно исполнять свое социальное назначение и быть довольным своим положением. «Государь должен быть государем, сановник — сановником, отец — отцом, сын — сыном», — считал он. Подобно зеркалу, педагогика дохристианского мира отразила в себе все его противоречивые чаяния и искания. Направить ребенка ко благу — такой главный мотив объединяет все мнения и теории воспитания. В то же время, направление воспитания, как и само благо, толкуется различно.

Какова вообще цель педагогики? Очевидно, что это — часть более общего вопроса о человеке и цели его жизни. Достигло ли воспитание успеха, можно судить по тому, решены ли задачи всего жизненного пути. Поэтому, хотя педагогика и направлена на детей, находится она совсем недалеко от вполне «взрослых» философских проблем, опирается на представления зрелого сознания об окружающем мире и месте человека в нем. Совсем не одно и то же, воспитывать ли ребенка с мыслью о главенстве общественной пользы или же «для себя», представлять человеческую природу изначально доброй и мудрой или усматривать в ней, преимущественно, дурные наклонности. Так уже самые небольшие мировоз­зрен­ческие различия способны серьезно менять акценты в воспитательной практике.

В свою очередь, развитие мировоззрения практически на всем пути человечества, вплоть до новейшего времени, протекало в религиозном русле.[[2]](#endnote-2)[2] Тысячи лет человечество свято верило в существование, помимо земного материального мира, высшей духовной реальности, а значит, и ответ на вопрос о цели и смысле земной жизни неразрывно связывался с этой верой, с тем, *какими* представлялись людям их взаимоотношения с миром невидимым. Также и воззрения древности на воспитание детей, как показывает история, повсеместно являлись как бы отражением, проекцией на педагогическую плоскость общих религиозных и философских идей.

Это хорошо заметно, в частности, на примере педаго­ги­ки античности, которая достигла небывалых высот — на какие только возможно своими силами взойти безрелигиозному педагогическому гению — однако так и не сумела преодолеть противоречий и ошибок, свойственных греческой мысли и религиозности в целом.

Эллинизм, по существу, так и остался перед неразрешенной проблемой познания. С одной стороны, раз существует невидимая реальность, сведениям о ней принадлежит важное место в общей картине вселенной; с другой же, совершенно неясно, *как* познавать то, что находится за пределом рассудка и чувств. Каждая философская школа пыталась делать это по-своему, и знаменитое сократовское «я знаю только то, что я ничего не знаю», — по-видимому, есть единственный по-настоящему строгий и корректный итог подобных философско-спекулятивных изысков.

Выход здесь только один — *религиозное* *откровение свыше*, однако античностью этот путь оказался непознан. Верования Древней Греции и Рима представляли собой ворох мифологических басен об интригах и похождениях богов, годных разве на то, чтоб вдохновлять ораторов и поэтов, но никак не содействовать поискам высшей и вневременной истины. Общество, по крайней мере в своей образованной части, с гораздо большим усердием преклонялось пред достоинством человека, чем пред Олимпом, веровало в торжество рациональной мысли, воздавало шумные почести и приносило щедрые жертвы на алтарь эстетики, знания и общественного прогресса.

Это, в свою очередь, сказалось и на развитии педагогической мысли. Человек принадлежит двум мирам — как видимому, так и духовному — и отсутствие надежных сведений о метафизической, внематериальной стороне бытия, конечно, не позволяло развить целостного учения о целях и смысле воспитания. Различные философские школы представляли их сугубо по-своему, и античная педагогика, втянутая в борьбу между спорящими лагерями, унаследовала от них множественные противоречия, неопределенность в идейных и нравственных основаниях.

Игрушка всемогущего случая и носитель свободного выбора; творец своего восхождения и жертва жестокого рока; каприз природы и средоточие всех ее смыслов («микрокосм» — малая часть и, одновременно, философская модель-образец всего мироздания), неповторимая личность и безликий «строительный материал» для будущих перевоплощений — в русле таких противопоставлений мыслил себя и свой путь представитель античного мира. Вспыхнуть на краткий миг, чтоб, осветив мир, сгореть без остатка; дать полный простор и развитие всем силам в себе, чтоб оставить плоды своих знаний и трудов благодарным потомкам; пить от жизни самое лучшее, словно из полной чаши, и быть ее вдохновенным певцом, добавляя свою гармоническую ноту к общекосмической музыке сфер — этот романтический и противоречивый тип античного самосознания нашел свое яркое отражение не только в многочисленных течениях философской мысли, но, безусловно, и в такой философски обусловленной области, как педагогика.

Вместе с тем, нельзя отрицать исторической значимости философского и педагогического поиска античности, важности многих ее открытий и интуиций. Под влиянием высокой культуры мысли, приверженности идеалам внутренней и социальной гармонии, внимания к человеческой личности в Элладе и Риме сформировался особый, *гуманистический* тип воспитания; педагогика была возведена на высоту *искусства и отрасли научно-практического знания*. Труд наставника сравнивали с мастерством «ваяния душ», а о необходимости теоретического знания говорили: «Теория без практики — как повозка без дышла, практика без теории — как повозка без дороги». Во всех окружающих предметах и явлениях греки желали уловить особый порядок и смысл, которые выражали бы общие законы и гармонию мира («мудрость в том, чтобы знать все как одно» — Гераклит). Также и человек, в совокупности его телесной и душевной природ, в античной традиции впервые выступил объектом постоянного и систематического интереса и изучения.[[3]](#endnote-3)[3]

Важным шагом стала констатация *личностного характера* воспитания. Воспитанник был признан как целостная индивидуальность, а не однородная и аморфная «глина», из которой легко «лепить» все, что угодно. Также и со стороны взрослых главным фактором воспитания было признано влияние личности. Понятие **личности**,вообще, есть центральное понятие всей педагогики эллинизма.

Именно древние греки стали задумываться о том, как правильно учесть наследственность и врожденные способности детей, каково должно быть соотношение между дисциплинарным принуждением и свободой выбора ребенка. Платон называл это «свободой призвания» воспитанника. Квинтилиан (42 —118 по Р. Х.) считал, что «к ребенку следует относиться с величайшим уважением» и во всякой педагогической методе искать «золотую середину», *воспитательный оптимум*, при котором дисциплинирующие и наставляющие действия не подавляли бы, но напротив — освобождали здоровые силы ребенка для раскрытия индивидуальных черт, проявления живой инициативы. Например, при обучении внимание и доверие ребенка он предлагал завоевывать «похвалой и забавами, чтобы ребенок не возненавидел ученье, соблюдая, однако, определенную меру».[[4]](#endnote-4)[4] Таким образом античность пришла к одному из базовых принципов воспитания — его *антиномийному качеству.*[[5]](#endnote-5)[5]

Идеи подобного рода в наши дни едва ли кого удивят. Однако эллинистическая педагогика была поистине первооткрывателем и первопроходцем ориентированно­го на личность подхода. В прежних педагогических системах «взрослому» чаще всего отдавался безусловный приоритет перед «детским», а само содержание воспитания трактовалось прямолинейно и однозначно, в соответствии с волей и представлениями воспитующего: достичь подчинения, приучить к распорядку, сообщить знания, внушить нужные жизненные установки и пр. Это более напоминало ремесло — монотонную, механическую работу, в ходе которой одни, нежелательные «детали души» ребенка по усмотрению взрослого, заменялись другими, более предпочтительными.

В Древней Греции наставником руководил совершенно иной идеал: угадать в детях характерную для них индивидуальную гармоническую форму, чтобы затем содействовать ее развитию, постепенно освобождая от всего наносного и вредного. Такое стремление поистине возводило античную педагогику на высоту искусства, являлось смелым, самоотверженным, даже рискованным ее шагом: отдавая должное свободе ребенка, взрослые неизбежно поступались частью собственной свободы, добровольно ограничивали свой, бывший прежде незыблемым, педагогический произвол.

Древнегреческой культуре вообще было свойственно подходить к человеку как целостному индивидууму с присущими только ему своеобразием и назначением в жизни. Именно человек в античной традиции играл роль «мерила и смысла всего существующего»; и философия той эпохи, искала ли она трансцендентную истину, устремлялась ли мыслью к глубинам вселенной, по существу, была всегда занята одним — решением основных антропологических[[6]](#endnote-6)[6] вопросов: что есть мое истинное «я»? каково мое назначение в мире? В представлениях древних, человек как микрокосм и средостение двух миров заключал в себе дверь к трансценден­тному, являясь связующим звеном между землею и небом. Раскрыть загадку личности, осознать происходящее в ней, означало обрести универсальный ключ к пониманию мира, к совершенствованию, одухотворению зримого, материального аспекта бытия.

Гуманизм этот был, разумеется, весьма наивным. Сама же античность немало смущалась контрастом между красотой и стройностью внешнего мира, вселенского здания, космоса[[7]](#endnote-7)[7] и хаосом, конфликтом, беспорядком во внутреннем устроении людей: в чувствах, желаниях, помыслах. Во всем этом смутно угадывался след какой-то древней исторической катастрофы; печать неосознанной вины, неотвратимой кары, довлеющей над человеческим родом, тяготила языческое сознание, преломляясь в идеях безжалостного рока и фаталистической предопределенности. Но, несмотря на это, античность наивно и свято надеялась, что человеческому разуму в конце концов удастся отыскать выход из тупика.[[8]](#endnote-8)[8]

Древнегреческая педагогика здесь оказалась в самом центре философских изысканий. Работа с детьми, души которых еще не успели закоснеть во взрослых привычках и мнениях, подавала, с точки зрения древних, наилучшие надежды на формирование нового, более совершенного, облагороженного человечества. Поэтому античные мыслители в своих сочинениях традиционно обращались к воспитательной проблематике, сами много занимались с учениками. Педагогика в Древней Греции играла роль своего рода испытательной площадки, на которой выявлялись и проходили проверку на практике различные философские подходы и социальные идеи.

Детали антропологии у разных философов различались, однако в целом педагогика античности может быть уверенно отнесена к разряду доктрин **педагогического оптимизма** — держащихся такого взгляда на детство, который верит в преимущество доброго начала в ребенке. Конечно, этим не исключалась известная дисциплинирующая и направляющая роль взрослых. Однако более, чем «переделать дитя», наставники старались отыскать и опереться в нем на то лучшее, что по их мнению, содержалось в душе от рождения. Также и сам педагогический процесс при этом уже не является обычным учительским монологом, но становится движением творческим и обоюдным: учится, исследует мир и выносит для себя опытную пользу не только учащийся, но и его наставник.

Тема связи между учеником и учителем особенно интересовала Платона и его школу. В системе Платонова идеализма она приобрела характер духовного родства (впоследствии его не вполне удачно назовут «платонической любовью»), и ставилась выше всех прочих факторов воспитания. Ученик, еще не утерявший своей детскости, и старец-наставник, уже стоящий на пороге мира идей, образовывали особенно тесный союз, отвечающий задачам обоих.[[9]](#endnote-9)[9] Так в поле педагогического поиска античности появляются элементы *педагогического мистицизма —* точки зрения, которая рассматривает взрослого и ребенка, прежде всего, как духовные сущности, а их взаимодействие не ограничивает чисто рациональными рамками, но подчеркивает фактор метафизического взаимовлияния личностей.

Спиритуализм Платона вообще был склонен прочитывать во всякой земной вещи или событии знаки таинственной, транцендентной плоскости бытия. В известной философской притче Платон рисует человека как бы в роли пленника (материи), прикованного цепью к стене мрачной пещеры, на которой видны лишь блики и тени — отражения истинного бытия. Равным образом, и всякое педагогическое действие истолковывалось им не столько в своем эмпирическом значении, сколько как символическое отображение более общих, онтологических связей и закономерностей, как возможность не интеллектуаль­ным или чувственным, но высшим, мистическим соприкосновением с личностью учителя заимствовать от него духовное знание, восходить к «мировым бестелесным идеям».

Желание платоников обнаружить и эксплуатировать в педагогической практике духовную, надэмпирическую составляющую были, конечно, надуманными, а не реальными. Платонизм, как часть эллинистической культуры, всегда тяготевшей к интеллектуальным формам, в своей сути оставался интеллектуалистским учением, которое только рассуждало о трансцендентном, но не имело о нем никакого опытного представления. Странный род «мистики от ума», наблюдаемый у Платона и его последователей, нарочито сторонился религиозности (хотя только в русле последней трансцендентное выступает открыто и действенно). Время решительного религиозного поворота еще не настало, а язычество уже исчерпало себя, будучи неспособно отвечать развитию человеческой мысли, нравственному и духовному поиску.

Несмотря на это, педагогические взгляды Платона стали серьезным достижени­ем предхристианской эпохи, являя в себе черты промыслительного Божественного педагогизма, плавно приуготовлявшего сознание человечества к восприятию идеалов и ценностей христианства, глубоко мистичного по своей сути.

Впрочем, Платонова тоска по запредельному осталась чужда большинству античных мыслителей. Греческая педагогика, в среднем, была ориентирована на более прагматические цели: воспитание разносторонне развитого, социально полезного, правильно мыслящего, прочно укорененного в своих земных задачах, человека. Соответственно, рационализировалось и само содержание педагогического процесса: основное место в нем занимало **совер­шенствование способностей** детей — расширение их интеллектуальных возможностей и познаний о мире, а также всесторонняя гармонизация внутреннего мира через обучение искусствам и физическое развитие. Общим для всех философско-педагогических направлений методом оставался **интеллектуализм**, т. е. такое направление работы с детьми, которое предполагает действовать преимущественно через разум, мышление воспитуемого и видит в нем, в первую очередь, мыслящего субъекта. «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего не может» (Сократ).

В соответствии с такой позицией, просветить разум знаниями означало возвысить человека. Эпикур, возлагавший особые надежды на «просвещенчество», например, полагал, что причиной всего дурного в людях является невежество, а, преодолев его посредством обучения, человечество, наконец, обретет свое счастье и составит новое, лучшее общество. Не случайно многие в Греции требовали ввести всеобщее обучение, считая его непременным условием социального и культурного прогресса.

Другим побудительным мотивом античной педагогики являлся свойственный ей **эстетизм** — устремленность всех идеалов, в т. ч. и интеллектуального знания, к категориям красоты и гармонии, признание личности воспитуемого в качестве особой эстетической ценности. По суждению Сократа, достаточно открыть перед человеком красоту и пользу добродетели — и он будет настолько тронут, что не осмелится действовать против нее. Здесь же можно упомянуть и о Пифагоре, чья математизированная философия усматривала в числах особую символику и гармонию.

Очевидно, чтобы заниматься обучением подобного рода, взрослому необходимо было обладать достаточными запасом знаний, личными способностями и опытом, а потому античная педагогика почти всецело развивалась в социальном, образовательном направлении и считалась сферой компетенции профессионалов. Родителям отводилась довольно пассивная роль: растить ребенка до того момента, пока он сможет заниматься науками — как правило, до 7 лет. После этого семья пеклась, главным образом, о материальной поддержке его обучения.

Поистине поражает контраст: неуемная энергия, бурное творчество в области образования и практически полный штиль, какое-то педагогическое безволие — в семье. Само понятие «педагог» («детовод») носило пренебрежительный оттенок. Педагог — это раб, в обязанности которого в первые годы жизни ребенка входил присмотр за ним и обучение основным жизненным навыкам.[[10]](#endnote-10)[10] Подобное занятие не слишком уважалось: «Кого боги невзлюбили, того сделали педагогом», — гласила античная поговорка. В «детоводы» обычно определяли самых никчемных слуг, от которых не ожидали уже никакой пользы в прочих родах деятельности.

Жертвенная любовь к детям (как и к ближнему вообще) станет принадлеж­ностью уже новой, христианской нравственности. До этого взрослые, в принципе, благожелательно относясь к своим детям, предпочтут держать некоторую дистанцию, позволяющую жить «своей жизнью», не обремененной излишними родительскими обязанностями. Таким образом, из арсенала средств греческой педагогики выпадал один из наиболее мощных педагогических факторов — влияние домашних традиций и уклада, в лоне которых дитя входит в жизнь, начинает знакомство с окружающим миром.

Долг перед обществом считался у греков отдан уже тем, когда супруги соглашались рождать потомство — новых граждан. Родительские же обязанности полагались целиком выполненными, если сыновья определялись в учение к одному из известных наставников и получали престижное образование.[[11]](#endnote-11)[11]

Как можно полагать, у семейного очага обстановка не отличалась особой чистотой и строгостью. По крайней мере, к разводу и абортам древние греки и римляне относились вполне лояльно. Римский автор Марк Катон среди прочих «Двустиший» приводит, к примеру, такое «нравоучение» сыну:

***Не приводи к себе в дом жену лишь за то, что богата;***

***А коли станет она тебе в тягость — не медли расстаться.***

Многие великие моралисты и законодатели, руководствуясь демографическими или политическими соображениями, высказывались в пользу абортов, считая их вполне допустимыми и «естественно целесообразными». Знаменитый Аристотель (384—322 до Р. Х.) в своем трактате «Политика» недвусмысленно поддерживает такую позицию: «Если же у состоящих в супружеском сожительстве должен родиться ребенок сверх (этого) положенного числа, то следует прибегнуть к аборту».[[12]](#endnote-12)[12]

Несмотря на возвышенную философскую риторику, языческая культура в действительности не имела средств повлиять на нравственное существо человека. Гуманизм утверждал человеческое достоинство, звал людей к лучшему, к творческому преобразованию общества и себя самих, однако безо всяких к тому оснований романтизировал разум и способность человека выбирать благо. Увы, выбор этот на практике был чисто эгоистическим и не зависел от уровня образованности человека. «Личностная самореализация», этот лейтмотив античной традиции, на деле легко оборачивалась примитивным эгоцентризмом и приспособленчеством — стремлением переделать нравственность на свой манер, предпочтением высоким целям своего частного произвола и выгод.

При таком положении вещей учебные заведения с их упорядоченным укладом жизни, регулярными занятиями и подчинением наставнику «дидаскалу» оставались едва ли не единственными островками порядка и морали, хотя бы на время отделяя детей от страстей взрослого мира. Неудивительно в этой связи желание по возможности раньше вывести ребенка из круга его семьи, дабы успеть приобщить ко всему лучшему, чем овладела общественная культура за века своего существования.

Явно неравновесное распределение «воспитательных полномочий» в угоду родительскому минимализму и безответственности, по-видимому, казалось вполне естественным и нормальным. Тот же Аристотель, касаясь в «Политике» вопроса о роли воспитателей и родителей, высказывается так: «последние дают нам *только* жизнь, а первые — *достойную* жизнь» (курсив мой — А. Р.). Вообще, отношение к понятиям «род» и «родовой человек» (в значении внутренней составляющей личности) в античной философии почти всегда имело негативное звучание. Отдавая определенную дань наследственности, греки, вместе с тем, считали, что ребенку следует преодолевать «родовой груз» и родительские узости, пользуясь более широким и разнообразным социальным наследием. Такая «общественническая» тенденция в эллинском воспитании знавала даже самые крайние формы. Кое-кто всерьез полагал, что всех детей, особенно мальчиков, надлежит отбирать у родителей уже в самом раннем возрасте и передавать под социальную опеку.

Педагогика Древней Греции, однако, не была однородной. В вопросе об общественном призвании педагогики и социальном контроле за воспитанием, равно как и в отношении к «просвещенчеству», наблюдались серьезные разногласия. Наиболее известный пример — спор между Афинами и Спартой. Спартанство не разделяло надежд оптимистического гуманизма возвысить человека посредством всестороннего обучения. Более надежным способом оно полагало строгую дисциплину и физические упражнения, призванные с малых лет развивать в детях силу воли, выносливость, коллективизм и воинские навыки, вытесняя при этом всякое проявление индивидуализма. На афинскую педагогику в Спарте смотрели с превосходством и считали ее недостаточно волевой, побуждающей воспитанников к честолюбию и мечтательности.

Для подобной критики, и вправду, имелись достаточные основания: дух завистливого соперничества, самолюбования и эстетства, характерный в целом для философских школ Греции, приносил мало пользы сплочению общества и нравственной стороне педагогики. Вместе с тем, педагогика Спарты уклонялась к иной крайности — полному отрицанию индивидуального начала и жесткому усредняющему регламенту. Эмоциональное, эстетическое или интеллектуальное развитие здесь нарочно сдерживались, а нравственность понималась весьма своеобразно: проворовавшегося, к примеру, подвергали тяжкому телесному наказанию, но не за саму кражу, а за то, что попался. Также влечение к противоположному полу было совершенно раскрепощено и поставлено в ряд чисто животных инстинктов. Пресловутая спартанская дисциплина, не ведавшая снисхождения к прочим человеческим слабостям, намеренно не обращала внимания на раннюю и беспорядочную половую жизнь юношества.[[13]](#endnote-13)[13]

В истории античной культуры спартанство не встретило особой поддержки и продолжения. Гипертрофированная военная подготовка и фактическое невежество молодого поколения — таким выглядел результат одного из первых в истории опытов государственного воспитания. Не случайно Спарта не дала ни одного сколько-нибудь крупного и яркого мыслителя или художника. Тем не менее, ее опыт, равно как и критика наивного гуманизма и личного тщеславия в педагогике, оказались услышаны и отчасти учтены другими.

Чаще стали подчеркивать нравственное назначени воспитания. Платон особенно настаивал на «воспитывающем обучении», а не «обучающем воспитании». В «Законах» — одном из главных его сочинений — читаем: «Самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». От спартанского воспитания также были заимствованы элементы коллективных занятий, распорядка дня и обучения воинскому мастерству.

Подводя итог краткому экскурсу в древнегреческую педагогику, еще раз остановимся на главных ее достижениях. Это, во-первых, интерес к индивидуальности воспитанника и стремление развивать его в соответствии со врожденными склонностями. Во-вторых, общая направленность античной культуры к категориям истины и гармонии, дававшая детям заметный стимул к поиску и совершенствованию. Наконец, в-третьих, сильная социальная организация педагогического дела, послужившая в эллинистической традиции своего рода провозвестником, предтечей будущего принципа *церковности* христианского воспитания, и подарившая миру многочисленные удачные находки в организационно-методической области: принципы устроения школы, программы и методики обучения и т. п. Именно в последнем античная педагогическая мысль представила наиболее интересный и ценный материал для заимствования и развития в новозаветную эпоху. Не случайно последующие века утвердили за античным образованием наименование «классического». Под влиянием греческого энциклопедизма был сформирован канон так называемых «семи свободных искусств» — два устойчивых цикла: «тетриум» (грамматика, риторика и диалектика) и «квадривиум» (арифметика, геометрия, астрономия и музыка), долгое время считавшихся эталоном образования.

Древняя Эллада — родоначальница диалектического направления в педагогической практике, сократического метода обучения, при котором взрослый путем умело поставленных наводящих вопросов постепенно подводит воспитанника к «самозарождению» в нем правильного ответа. Интересными были также идеи игрового обучения, коллективные формы учебной работы, методики пробуждения и поддержания интереса учеников. «Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультативно» (Пифагор).

Без сомнения, своим тщательным и разносторонним развитием образование античного времени немало обязано философскому наполнению и высокому социальному статусу. Многие из общих принципов и практических находок показали себя столь верными и действенными, что даже с наступлением христианской эры многие столетия продолжали составлять организационную и методологическую основу образования.

Оплодотворившись от богооткровенной Евангельской истины, античная мысль и воспитание, не получавшие в рамках языческой культуры требуемой духовной поддержки, наконец обрели свое подлинное звучание и смысл, вырвались из тисков субъективности на простор истинного знания конечных, онтологических целей и смыслов земного бытия.

По-разному оценивали цели и содержание воспитания Платон и Аристотель, стоики и эпикурейцы. Тем не менее, при всей пестроте их суждений, уже сам строй мышления в категориях личности, развития, движения к истине и совершенству имел колоссальное значение в истории. Античность романтически мечтала о высшем искусстве: не просто, подобно ваятелю, творить совершенную форму из мрамора, но вкладывать свой труд в формирование лучшего, облагоро­женного человека. В слиянии этого, хотя и по-человечески, но все же высокого, идеала с благодатной христианской харизмой, с положением в ее основание церковной традиции педагогика наконец обрела не просто наставительную или развивающую функции, но настоящую свою — преображающую силу.

Иной подход нашел воплощение в ветхозаветном Израиле. Еврейский народ, стоявший на позициях единобожия, сложил собственную и весьма принципиальную для всей педагогики доктрину воспитания. Диалог между иудейской и эллинистической моделями продолжился в новозаветную эпоху внутри Церкви, послужив отправной точкой для многих базовых принципов педагогики христианства.

Чадородие и воспитание детей у древних евреев были чрезвычайно значимы. Едва приступив к описанию еврейского быта, древний историк с первых строк замечает: «Более же всего мы заботимся *о воспитании детей*, о сохранении законов, и наиважнейшим делом всей нашей жизни почитаем соблюдение в соответствии с ними исконного благочестия»(курсив мой — А. Р.).[[14]](#endnote-14)[14]

«Вот наследие от Господа: дети; награда от Него — плод чрева», — возвышенно пел земное родительство царь Давид (Пс. 126, 3). Появление на свет ребенка считалось благословением свыше, а бездетность — свидетельством крайней немилости Божией: «Благословен ты будешь больше всех народов; не будет ни бесплодного, ни бесплодной, ни у тебя, ни в скоте твоем» (Втор. 7, 14); «как птица улетит слава чадородия: ни рождения, ни беременности, ни зачатия не будет. А хотя бы они и воспитали детей своих, отниму их; ибо горе им, когда удалюсь от них!» (Ос. 9, 11—12)

«Плодиться и размножаться» заповедал людям Сам Бог (Быт. 1, 22, 28). Не могло быть, конечно, и речи, чтобы преступить эту заповедь, отвергнуть или пренебречь столь драгоценным даром. Поэтому ветхозаветное иудейство, в противоположность античности, отрицало моральную правомочность абортов. Не отвлеченно-юридические «права» родителей или демографические «пользы общества», но Закон, приравнивавший изгнание плода к убийству, играл в этом решении определяющую роль.

Да и весь смысл воспитания в целом понимался Израилем иначе, нежели античностью. В Греции и Риме педагогика была пронизана интеллектуально-эстетическими и гражданскими мотивами, и основное внимание в ней уделялось развитию способностей ребенка и подготовке к исполнению им своего социального долга. В Израиле же воспитание носило **глубоко** **религиозный** характер, и главным считалось привить детям вкус и навык к исполнению всего свода установлений религиозного, нравственного и государственно-бытового харак­тера, которым определялось своеобразие и изолированность уклада жизни иудейского народа. В психологическом смысле грек или римлянин почти всегда смотрел на дитя как на преемника своего пути, продолжателя собственных свершений, которого должен оставить миру и людям в память о себе, в продолжение и завершение всего, что не успел реализовать сам. Иные мотивы двигали родителем-иудеем: «Сын мой! Отдай сердце твое мне, и глаза твои да наблюдают пути мои» (Притч. 23, 26). «Будь мудр, сын мой, и радуй сердце мое; и я буду иметь, что отвечать злословящему меня» (Притч. 27, 11). «Умер отец его — и как будто не умирал, ибо оставил по себе подобного себе» (Сир. 30, 4).

Взрослые стремились как бы отразиться в своих детях, сделать их, если не точной своей копией, то, по возможности, более похожими на себя и своих предков, ввести их в колею того же родового уклада, в ритм и содержание той же жизни, которыми прожили свой век мать и отец. «Слава детей — родители их», — так лаконично характеризует книга Притч Соломоновых (17, 6) одно из базовых свойств иудейской педагогики: консервативную направленность ее идеала *«вспять»*, от последующего поколения к предыдущему. «Отец и мать должны объединять свои усилия, — подтверждает ту же мысль современный иудейский автор, — чтобы выходить, вырастить и воспитать свое дитя, что означает на практике передать ему все, чем *сами они* наделены Всевышним, Который создал их по образу Своему. Родители возвысятся в детях своих, если те будут *соответствовать им* духовно и физически, — эта мысль заключена в ивритском слове, образованном от корня, который означает одновременно "увеличивать" и "воспитывать"».[[15]](#endnote-15)[15]

Многие в Израиле, как можно видеть из библейской истории, даже назывались «по отчеству» — именем отца с приставкой «Вар» (сир. «бар» — сын): Вартимей, Варнава, Варлаам, Варфоломей... Имя собственное зачастую отходило на второй план или даже совсем забывалось. Итак, основное содержание ветхозаветной педагогики — это передача навыков и знаний**,** относящихся к Закону и традиционному укладу жизни, **воспроизведение ребенком родительского примера** исполнения этих правил.

В противовес Элладе и Риму, иудейство полагало, что здоровье и благополучие общества зависят не столько от индивидуальных талантов и достижений его членов, идеальной государственной модели или совершенных законов, сколько от неизменности устоев жизни, единодушного принятия и исполнения всеми религиозных и бытовых правил. Традиционно считалось, что воспитание — дело родителей, а залогом спокойствия всего общества справедливо почиталась дисциплина каждого дома. Отсюда и исключительно домашний характер воспитания у древних евреев: перед родителями не выдвигалось иных воспитательных задач, помимо внутрисемейных.

Устройство дома у евреев значительно отличалось от соседей-язычников. Во главе его, как и у большинства народов, стоял отец, пользовавшийся в кругу семьи непререкаемым авторитетом. Тем не менее, его власть не была произвольной, но подчинялась многочисленным уложениям Закона. У язычников муж-отец чаще всего представлял собой как бы единоличного властителя, в полном распоряжении которого пребывал не только дом с имуществом и слугами, но даже жена и дети, не имевшие в глазах общества иного статуса, как только быть принадлежностью мужчины. У евреев, напротив, власть отца понималась, преимущественно, как моральная ответственность перед Богом о сохранении, содержании и нравственном преуспеянии домочадцев. Правда, этические требования эти были настолько суровыми, что доводили власть отца в доме до крайних пределов: в раннюю ветхозаветную эпоху отец имел право предавать непослушных детей смерти.

О положении женщины в древнееврейской семье существуют противоречивые известия. Как и в языческом обществе, мужчина был вправе развестись с женой, а при желании даже продать свою дочь в рабство.[[16]](#endnote-16)[16] С другой стороны, Закон отчасти защищал разведенную жену, а упомянутый в Евангелии вопрос фарисеев: «По всякой ли причине позволительно человеку разводиться с женою своею?» (Мф. 19, 3), — свидетельствует, что единого мнения о позволительности развода «по всякой причине» среди иудеев не было. Признавая за мужчиной первенство в тяжелом труде и общественной деятельности, многие иудейские источники настаивают на важном духовном предназначении женщины-иудейки. «"Нехорошо человеку быть одному", — сказал Всевышний. Ни одна цель не покорится мужчине, если он попытается достичь ее в одиночку. Любая задача будет слишком трудна для него; чтобы ее выполнить, требуются объединенные усилия двух людей, мужчины и женщины. [...] Всевышний создал женщину, чтобы та дополняла своим трудом деятельность мужчины; оба они сотворены соответствующими друг другу для совместного осуществления Божественного замысла. Мужчина без жены лишен цельности, в жене он ищет недостающую часть собственного существа».[[17]](#endnote-17)[17]

Неженатый мужчина был в Израиле редкостью — в древнееврейском языке нет даже самого понятия «холостой», а в позднем талмудическом толковании вообще утверждается, что «человек, у которого нет жены, не заслуживает права именоваться человеком». Часто подчеркивается и то, что женщины в истории Израиля занимали более верную позицию, нежели мужчины. К примеру, именно женщины отказались поклоняться золотому тельцу. Важную роль в судьбе богоизбранного народа также сыграли женщины — Сарра, Ревекка, Руфь, Иудифь и Есфирь.

Исключительную роль играла женщина-еврейка в интересующем нас педагогическом аспекте. Забота о воспитании детей ложилась, в основном, на ее плечи. «Освободив женщину от тяжелого труда, связанного с покорением земли и работой на ней, Всевышний предоставил женщине возможность — и прямо приказал это — посвятить себя более высокой, более духовной задаче: применить плоды мужского труда для целей, которые Он поставил перед людьми, повелев им строить еврейский дом и еврейскую семью».[[18]](#endnote-18)[18] Этим же взглядом на возвышенное духовное назначение женщины объясняется и убеждение, что принадлежность к еврейскому народу передается по наследству через мать, а не по отцовской линии. Считалось, что наставительное влияние матери на детей более глубоко и устойчиво, тогда как следы отцовского воспитания исчезают быстрее. На взгляд евреев, в личности ребенка следующим образом соотносятся материнское и отцовское: *«Активное мужское начало, свойственное отцу, и восприимчивость к духовному, присущая матери, объединяются в ребенке, образуя новую личность»*.[[19]](#endnote-19)[19] Органическое единство еврейской женщины с задачами воспитания детей столь тесно, что «рождение» и «воспитание» на иврите выражаются одним и тем же словом, так что оба этих процесса представляются как бы единым целым, одной «непрерывной беременностью».[[20]](#endnote-20)[20]

Иудейский дом часто собирал под своим кровом 3-4 поколения родственников, и семьи бывали весьма многочисленными. Присутствие стариков также отражалось на ходе воспитания. По обычаям Израиля, священной обязанностью взрослых детей считалось попечение о престарелых родителях. Таким образом семья являлась еще и институтом социальной опеки, уча детей проявлять деятельное милосердие, почитать седину: «Пред лицем седого вставай и почитай лице старца» (Лев. 19, 32). В стенах своего родного дома ребенок мог воочию созерцать плоды добродетельной жизни: проводимую в кругу благодарных потомков покойную и уважаемую старость.

Еще одной опорой общества являлась *династийность*, т. е. принадлежность к определенному занятию или ремеслу, также передававшаяся от отца к детям. В Евангелии читаем, что Иисуса Христа иудеи именовали плотником или сыном плотника — по профессии Его названного отца, праведного Иосифа. Род занятий, по-видимому, редко менялся и имел большой вес. Как можно заметить из примера апостола Павла, воспитанного «фарисеем из фарисеев» «при ногах» законоучите­ля Гамалиила по строжайшему в иудаизме учению (Деян. 22, 3; 26, 5), даже крайняя религиозность не отменяла потребности в профессиональной подготовке, и ремеслом апостола было делание палаток (Деян. 18, 3). Это позволяет считать, что в своей позитивной, а не запретительной части ветхозаветная иудейская педагогика базировалась именно на **трудовом обучении**, и это была не игровая имитация трудовых действий, как у эллинов (игра с «малыми инструментами — подобием настоящих»), но действительный, полноценный труд вместе со всеми родственника­ми — разумеется, настолько продолжительный и тяжелый, насколько позволяли силы и возраст ребенка. Среди евреев бытовала поговорка: «Кто не учит сына полезному ремеслу, тот учит его воровать». Семья, таким образом, служила еще и институтом профессионального образования: мальчикам прививал трудовые навыки их отец, а мать естественным образом являлась наставницей для девочек в вопросах ведения дома и прилежащего к нему хозяйства.

Дети есть дети, и свободное от занятий время еврейские мальчики и девочки проводили за теми же играми и забавами, что и их сверстники из язычников. Археологи находят во многих местах Иудеи погремушки и свистки из глины, куклы, игрушечные домики. Некоторые из них выполнены явно не без помощи взрослых — у кукол вставные руки и ноги и даже волосы из бусинок и глины, а внутри домиков миниатюрная посуда, мебель и предметы обихода.[[21]](#endnote-21)[21] Израильские дети, подобно всем детям мира, копировали старших. В Евангелии (Мф. 11, 16—17) говорится о детях, играющих на рыночной площади в «свадьбу» и «похороны».

Место общественного воспитания, считавшегося у греков и римлян главным, в древней иудейской традиции занимало синагогальное общение. Жертвы и культовые ритуалы совершались евреями в Иерусалимском храме, тогда как религиозными центрами «на местах» — в городах и селениях Палестины, а также в других землях, где проживали значи­тель­ные еврейские диаспоры — служили синагоги (греч. «собрания»), куда вместе с детьми регулярно собирались жители данного места для совместной молитвы, назидания и чтения священных книг. Еврейский мыслитель и писатель I в. Филон видел в ней аналог эллинистических образовательных учреждений, отзываясь о синагоге как о школе, причем не такой, которая внушает одни только интеллектуальные знания, но как о школе «благоразумия, мужества, мудрости, благочестия и нравственной чистоты».

Что же касается собственно учебных заведений, то в течение долгого времени в Израиле отсутствовало само понятие об общественном образовании, и школ или училищ не существовало.[[22]](#endnote-22)[22] Только в тех случаях, когда установившаяся сословность стала требовать от сыновей священников и левитов, знати и военачальников, чиновников и лекарей быть готовыми к принятию общественных обязанностей, обучение стали устраивать через домашних учителей или в особых религиозных школах. И даже в своей школьной образовательной части древнееврейское воспитание, являлось, по существу, прямым продолжением семейной линии, только фигура отца здесь сменялась наставником, которому воспитанники должны были оказывать такое же безоговорочное послушание и уважение, как и родителю. В более поздний период обучение чтению, письму, счету стали организовывать чаще, и совершалось оно при синагогах. С детьми в таких школах занимался раввин (евр. «учитель»), параллельно с тем еще раз наставляя в Законе.

На занятиях царила строгая дисциплина. Взрослому полагалось учить, а детям слушать. Тем более немыслимым был спор, свободное высказывание мнений, игровые методы обучения, столь интересовавшие греков. «Лелей дитя, и оно устрашит тебя, играй с ним, и оно опечалит тебя. Не смейся с ним, чтобы не горевать с ним и после не скрежетать зубами своими. Не давай ему воли в юности и не потворствуй неразумию его. Нагибай выю его в юности и сокрушай ребра его, доколе оно молодо, дабы, сделавшись упорным, оно не вышло из повиновения тебе» (Сир. 30, 9—12). С другой стороны, подавление инициативы детей не являлось самоцелью. Тот же Закон предписывал поощрять их любознательность в вопросах веры, истории и традиций Израиля (Исх. 13, 14). Для этого, например, в памятных местах, где Бог творил чудеса для Своего народа, специально устанавливали большие камни. Когда дети спрашивали об их значении, им давали подробные объяснения (Нав. 4, 5—7).

Изучение прочих наук носило строго ограниченный и упорядоченный характер. Знание хорошо не само по себе, — считали евреи, — а лишь в той мере, в какой помогает исполнять Закон и сохранять традиции. Существовал даже запрет на чтение некоторых священных для еврейского народа книг Писания. Считалось, что преждевременное знакомство с ними может повредить нетвердым и нежным душам. Категорически запрещались занятия философией и физические упражнения, как тесно связанные с языческой мудростью.

Вместе с тем, само понятие премудрости в иудейской традиции было хорошо известно и высоко ценимо. Одни из наиболее заметных книг в ветхозаветном каноне — Притч, Екклесиаст, Премудрости Соломона, Премудрости Иисуса Сираха — специально отведены размышлениям мудрецов Израиля о путях человека в мире и принципах Божественной справедливости, общественного и личного блага. Их отличают острая наблюдательность и тонкий психологизм, благодаря чему несколько смягчается, обретает более доступный и человечный оттенок сухой и строгий тон законодательной части, грозные глаголы обличения и сложный символизм пророческих видений. Весь данный раздел Ветхого Завета может быть смело охарактеризован как педагогический — не в смысле, конечно же, адресации детям или подробного описания в нем воспитательной практики, но в соответ­ствии с общим его настроем заботливого снисхождения к как будто бы детской немощи и неопытности слушателей. Здесь же, как утверждают исследователи Библии, можно встретить следы многочисленных заимствований от соседних культур: параллели и прямые цитаты из книг мудрости Вавилона, Египта, Эллады и др., чего в любых иных случаях иудейство старательно избегало.

Так в своей воспитующей части различные религиозные традиции обнаруживали некоторую однородность подходов, приходя, по-видимому, к сходному опыту и интуициям существа и пластики детства. В глубине сердца каждого из народов неуничтожимо обитала уверенность в Небесном сыновстве, сокровенная надежда вернуться некогда к Отчему дому; и педагогика, как область, прообразующая в символах земных отношений между родителями и детьми таинственную связь Бога Отца с человеческим родом, играла для древнего мира уникальную возвышающую, одухотворяющую и сближающую роль.[[23]](#endnote-23)[23]

Вместе с тем, Ветхозаветные Писания интерпретируют премудрость и истину отлично от античности. Если для греков эти понятия являлись объектом индивидуальных исканий, синонимами священного, то в иудейской традиции начало премудрости — не что иное, как «страх Господень» (Пс. 110, 10), т. е. столь сильные благоговение и трепет перед величием Всевышнего, что любая попытка самовольного вторжения в область Божественного, предпринятая философствующим умом, напротив, в их свете представляется крайним неразумием и дерзостью.

«Источник премудрости — слово Бога Всевышнего, и шествие ее — вечные заповеди, — так наставляет юных премудрый Иисус, сын Сирахов (1, 5). «Если желаешь премудрости, — делится он далее секретом ее обретения, — соблюдай заповеди, и Господь подаст ее тебе» (1, 26). И хотя известно, что в религиозных еврейских школах преподавались начатки искусств и философии, такое знакомство было строго ограниченным, а при соприкосновении с языческой культурой имело открыто критический характер.

Вообще, отношение иудейства к искусствам, науке и прочему творчеству было довольно прохладным.[[24]](#endnote-24)[24] Писание высоко ценит мастерство строителей, музыка и пение употреблялись при ветхозаветном богослужении и в быту, автор боговдохновенных псалмов царь Давид, к примеру, пел, аккомпанируя себе на арфе или псалтири, и приглашал славить Бога игрой на разных музыкальных орудиях (Пс. 150). Храм Соломонов, в особенности главная его часть, называемая «святое святых» был богато украшен серебряными и золотыми изделиями искусной работы — изображениями херувимов, плодов земных и пр., обставлен медными колоннами и утварью (3 Цар., 2 Пар.).

Однако, изящные искусства и научные изобретения не встречали в ветхозаветной традиции явного поощрения. Как и философское знание, искусство и наука ценились в Израиле не сами по себе, но ровно настолько, насколько помогали чтить Бога и соблюдать Закон. Специфический отпечаток на древнееврейс­кую культуру налагал и фактический запрет на изобразительное творчество, исходивший из представления о неприступности и безвидности Ветхозаветного Божества. На протяжении всего Ветхого Завета понятия «искусство», «художество» и «художник» почти всегда приводятся в негативном значении и связываются с отступлением от Бога и поклонением идолам.

«Некоторые упрекают нас за то, что среди нас не было изобретателей каких-нибудь словесных или практических новшеств. Ведь все остальные почитают своим долгом не следовать ни единому из отеческих установлений и проявления величайшей мудрости обнаруживают в тех, кто осмелился от них отступить. Мы же, напротив, полагаем, что добродетель и благоразумие только в том и состоят, чтобы вообще ничего не совершать и не помышлять вопреки изначально установленным законам», — вступается за свой народ иудейский летописатель .[[25]](#endnote-25)[25]

Несколько более благосклонно смотрит Писание на прикладные ремесла. Приводя длинный ряд образов мастеров — плотника, зодчего, ковача (кузнеца), горшечника — Иисус Сирах говорит о пользе их дела, что «без них ни город не построится, ни жители не населятся и не будут жить в нем» (38, 27—39). Однако же и здесь одобрение не безусловно, поскольку наряду с полезным прикладным значением ремесло совмещает в себе сомнительные, с точки зрения иудейства, эстетические и творческие мотивы: «все они (ремесленники) надеются на свои руки... и молитва их — об успехе художества их», «в собрание не приглашаются, на судейском седалище не сидят... не занимаются притчами». И вообще, «прилежание в том, чтобы оразнообразить форму» не лучшим образом сказывается на постижении «мудрости книжной», т. е. религиозных истин.

В противоположность античности, иудейство скептически, настороженно относилось к естеству и внутреннему содержанию человека, испорченным в результате грехопадения: «Вот, я в беззаконии зачат, и во грехе родила меня мать моя» (Пс. 50, 7). Так же и воспитание эпохи Ветхого Завета характеризуется **педагогическим пессимиз­мом,** предполагающим приоритет дисциплинарных задач и безоговорочное превосходство требований взрослых. Книга Иова даже сравнивает родившееся дитя с «диким осленком» (11, 12) — образ, призванный, по-видимому, объединить в себе традиционное свойство ослиного упрямства со своеволием и необузданностью дикой твари.

Средоточием, основным понятием иудейской педагогики служила уже не личность воспитанника, как у эллинов, но сама **заповедь** как элементарное выражение Закона. Вокруг нее, а вовсе не вокруг «тайника души» строились все остальные действия и рассуждения. В противоположность античному интеллектуализму и эстетизму, такой тип воспитания именуется педагогическим **волюнтаризмом,** которыйрассматривает ребенка, главным образом, как носителя индивидуального волевого выбора: жить по Божественному Закону или против него, — а главным методом и содержанием воспитания считает *подчинение* *воли ребенка Закону, направление ее к исполнению заповеди.*

В известной мере, такой способ воспитания был также сопряжен с задачей образования ума: «от самого раннего пробуждения сознания в нас мы изучаем их (законы) и имеем как бы начертанными в своем сердце».[[26]](#endnote-26)[26] Тем не менее, знания здесь — это лишь небольшая часть дела, залог дальнейшего воспитания. Сравнивая между собой эллинское и иудейское воспитание, Иосиф Флавий обнаруживает следующие существенные отличия от греческого интеллектуализма: «По своему содержанию его (Моисеево) законодательство далеко превзошло все в действенной пользе. Ведь богопочтение он рассматривал не как составляющую часть добродетели, но *его составляющими* (курсив авт. — А. Р.) считал все остальные добродетели — я имею ввиду справедливость, стойкость, целомудрие, согласие во всем между собой граждан. Ведь все наши поступки, досуг и разговоры немыслимы вне принятого у нас богопочтения, и ничто из того он не оставил без предписания или определения. Вообще, существует два способа воспитания, образующих нравственное поведение, из которых первый состоит в поучении словом, а второй достигается через практическое упражнение душевных сил. ...афиняне и почти все остальные эллины то, что следует делать или не следует делать, предписывали законами, оставляя в небрежении воспитание нравственными делами.

Наш законодатель самым тщательным образом сочетал оба этих способа. Он не пренебрег нравственным упражнением и не отказался от словесного закона, но, начиная с самого произведения на свет и распорядка жизни каждого у себя в быту, ни единой мелочи не оставил на произволение тех, кто станет жить по этому закону. Напротив, он установил определения и точные правила относительно пищи — от чего должно воздерживаться и что употреблять, — относительно общего распорядка жизни, сколько времени уделять трудам и, наоборот, отдыху, — чтобы живущие по нему, словно под властью отца или господина, ни по собственному произволению, ни по незнанию не согрешали ни в чем. Он даже не оставил возможности оправдаться неведением, поскольку сделал знание Закона самым важным и непременным условием воспитания и повелел слушать его не один раз, не два и даже не несколько раз, но каждую неделю собираться для чтения закона и подробно его изучать».[[27]](#endnote-27)[27]

Итак, главной чертой ветхозаветного воспитания являлась его ярко выраженная **религиозно**-**этическая направленность**, понимаемая иудеями в формальном ключе Моисеева Закона. Закон же имел своей главной целью не столько доставить Израилю лучшие условия быта и общественного устройства, сколько противодейст­вовать нравственной поврежденности человека, берущей начало еще от грехопадения прародителей. Именно поэтому этические идеалы в иудаизме явно превосходят все прочие, в то время как античность была склонна усматривать в них не отдельную, сугубую ценность, а лишь средство, необходимое для достижения иных — эстетических, личных или общественных целей.

В контексте иудаизма вся жизнь человека — это *непрерывное стояние перед Всевышним.* Слова и поступки людей имеют здесь, главным образом, *нравственную*, а не эстетическую или интеллектуальнуюценность, а грех понимается не как чья-то частная ошибка или заблуждение, но как *отступлени­е от воли Творца*, *неизменной для всех живущих.* Таким образом этические нормы, поставлен­ные в связь с Божественной волей и всеведением, перестали быть простой общественной необходимостью или личным достоинством отдельного человека, но приобрели всеобщий характер, поднялись до идеала *богоугодной праведности* — на высоту, неведомую языческому миру.

Религиозные основания и этическая окрашенность иудейской педагогики в известной мере компенсировали, смягчали ее жестко дисциплинарный характер и методы. Волюн­та­ризм воспитания у древних евреев не был *автократическим* или *абсолютным* — не провозглашал чьего-либо частного самодурства (отца или наставника в школе), не ставил целью тренировать волю воспитанника ради нее самой или для достижения им каких-либо личных и социальных целей — но подчинял и воспитанника, и воспитателя одним общим требованиям, в которых, как полагали евреи, находила свое отражение воля Самого Всевышнего.[[28]](#endnote-28)[28]

Во многих обрядах, особенно связанных с рождением ребенка и обрезанием, просматривались также отдельные черты *мистицизма*, полагающего необходимым для блага ребенка и успеха его воспитания исполнять символические действия, привлекающие к людям благоволение Божие. Но, в общем, для ветхозаветной религии *сакраментализм[[29]](#endnote-29)[29]* как метод и точка зрения был мало характерен. В ритуалах было принято обращать внимание не на их мистический смысл, но лишь на необходимость положенным образом, без лишнего рассуждения, в верные сроки совершать установленные обряды и жертвы. Тем более не могло идти речи, чтобы искать непосредственного общения с Богом или познания Бога. Такая возможность откроется позже, благодаря Его Воплощению; по представлению же Ветхого Завета Всевышний принципиально непознаваем и не нуждается в каких бы то ни было диалогах, но всегда Сам решает, что и когда сообщать Своим людям.

Онтологически цель воспитания, равно как и всей взрослой жизни иудея, заключалась в задаче найти посредством исполнения заповедей *примирение с Богом и благоволение в Его очах*, утерянное еще Адамом и Евой; до конца земных дней *пребывать в верности нравственному Завету (союзу) со Всевышним*. Принципы Синайского законодательства пронизывали и взаимоувязывали все сферы социальной и частной жизни древнееврейского народа, так что говорилось даже: «Из нас кого о них (о законах) ни спроси, тому скорее труднее будет назвать свое собственное имя, чем рассказать их все».[[30]](#endnote-30)[30] Под таким влиянием иудейская педагогика представила собой необычайно фундаментальную, последовательную и цельную традицию, в которой не проводилось различия между «дидактическим благочестием» и общими нравственными нормами, а воспитание происходило не посредством специальных воспитательных приемов и особых «детских» запретов, но всем строем жизни, в котором рождался и рос маленький израильтянин.

Античная философская мысль, желая, по-видимому, предоставить большую свободу для развития ума и души, тяготела к плюралистическим идеалам и формам. Она допускала существование множества частных выражений истины и, вследствие этого, считала нормальным различие между точками зрения и самостоятельный выбор взрослыми своих жизненных принципов. Однако воспитание детей не могло совершенно обойтись без дисциплины и принуждения, и в итоге эллинистическая педагогика оказывалась перед двойным стандартом: одна мораль для взрослых, другая — для детей. Подобный нравственный релятивизм, разумеется, не мог не влиять на детей, и взросление неизбежно было связано с возрастанием во вседозво­лен­но­сти, обретением все больших прав на «взрослые» привилегии и удовольствия.

Что касается ветхозаветного Израиля, казалось, само время работало на то, чтобы дитя, помещенное в атмосферу незыблемых правил, все более укреплялось в желаемом образе мыслей и действий. Из одной поры зрелости в другую переходили еврейские мальчик и девочка, вырастая в юношу и девушку, жениха и невесту, отца и мать, однако их нравственная ответственность пред Богом от этого не менялась. И обстановка отцовского дома, и родственные связи, и примеры соседского круга, и чтения для собравшихся в синагоге, и общенародные праздники, ко времени которых в священный Иерусалим стекались многие тысячи иудеев — все убеждало молодую душу, что порядок вещей, завещанный Израилю, есть единственно нормальное, естественное течение жизни.

**Догматизм** мышления иудеев и **фундаментализм** их уклада жизни действовали на ребенка собирающе, подобно линзе фокусировали все ее силы — практические навыки и умения, волю, чувства и мысли — в единой точке, на исполнении Божественного Закона и сохранении традиций Израиля. Что в системе эллинистических ценностей считалось узостью взглядов и скованностью мысли, по соседству, в Иудее, имело совершенно противоположную трактовку — верности своему долгу и одобряемой обществом добродетели, имевшей ключевое значение для становления мировоззрения молодых людей.

«Да будут слова сии, которые Я заповедую тебе сегодня, в сердце твоем [и в душе твоей]. И внушай их детям твоим и говори о них, сидя в доме твоем и идя дорогою, и ложась и вставая. И навяжи их в знак на руку твою, и да будут они повязкою над глазами твоими, и напиши их на косяках дома твоего и на воротах твоих», — в таких символических образах говорит Господь Израилю об этой фундаментальностирелигиозно-общественного строя**,** нравственной целостности жизни (Втор. 6, 6—9).

Именно в верности Закону, а вовсе не в «совокупности личных совершенств», как это было принято среди греков, усматривались древними иудеями признаки доблести и добродетели: «Мы воспитывали в себе не то мужество, какое нужно для ведения войны ради наживы, а то, с которым должно соблюдать собственные законы. Именно потому мы терпеливо переносим все прочие беды, а только когда нас заставляют нарушить собственные законы, мы бесстрашно вступаем в жестокую войну и стойко переносим все несчастия, вплоть до самых страшных».[[31]](#endnote-31)[31]

Античность признавала за человеком права как бы отдельного игрока, который играл свою партию «сам за себя» против коварной судьбы и жестокого рока, интриг переменчивых божеств и человеческих обстоятельств. Такой игрок самостоятельно выбирал себе цели, и если нуждался в помощи богов, то заключал с ними не более, чем временные сделки. Единый же Бог в понимании древних иудеев абсолютно превосходил человека, по Своей воле управляя всеми мировыми стихиями. «Если ты будешь слушать гласа Его и исполнять все, что скажу [тебе], то врагом буду врагов твоих и противником противников твоих» (Исх. 23, 22), —кто же дерзнет пренебречь столь могущественным Союзником? Все в мире в Божией власти, и Завет, заключенный между Всевышним и праотцом Авраамом, один в силах доставить душе спокойствие и счастье.

Напротив, несчастен не только сын, пренебрегающий Законом, но и его отец, если тот не радел, как должно, о научении своего неразумного чада. «Глупый сын — досада отцу своему и огорчение для матери своей» (Притч. 17, 25). Помимо горьких плодов сыновнего непослушания и укора от всего иудейского сообщества такой родитель найдет немилость в глазах Самого Всевышнего и понесет тяжкое осуждение в вечности: «Слушай и исполняй все слова сии, которые заповедую тебе, дабы хорошо было *тебе и детям твоим после тебя* *во век*» (Втор. 12, 28). И даже: «Прежде смерти не называй никого блаженным; человек познается *в детях* своих» (Сир. 11, 28).

Закон всячески подчеркивает эту зависимость жизненного благополучия детей от навыка послушаться воле родительской и Закона: «Почитай отца твоего и мать твою, [чтобы тебе было хорошо и] чтобы продлились дни твои на земле...» (Исх. 20, 12). «Я Господь, Бог твой, Бог ревнитель, наказывающий детей за вину отцов до третьего и четвертого рода» (Исх. 20, 5). Родителей поучали: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его» (Притч. 13, 25). «Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его» (Притч. 19, 18). От детей при этом требовалось не просто уважение к родителям, но почитание, смешанное со страхом, идущим от грозных постановлений Закона: «Кто ударит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти. Кто злословит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти» (Исх. 21, 15, 17).

Такая, как наверняка покажется нашему современнику, жесткость иудейского воспитания, тем не менее, приносила свои плоды. Мотивы и требования иудейского воспитания в целом представлялись более определенными, нежели расплывчатые античные идеалы свободы, общественной пользы и личного совершенствования, а потому и вся иудейская педагогика была значительно действенней эллинской. Длительное время она уберегала евреев от влияния сосе­дей-язычников, несмотря на то, что ближневосточная Палестина находилась в самом перекрестье влияния таких мощных средиземноморских культур, как культуры Египта, Вавилона, Греции, Карфагена и Рима.

Эту преемственность не смогли всерьез нарушить даже множественные завоевания Иудеи. Некоторые правители (Антиох Епифан, Ирод) пытались искусственно эллинизировать обычаи и нравы, однако народ оставался чужд их нововведений, а когда языческие традиции навязывались чересчур рьяно, открыто восставал против власти, поддавшейся «языческому нечестию». Царь Птолемей IV так свидетельствовал об отношении евреев к тем единоплеменникам, которые под воздействием эллинства отступили от Закона: «Тем немногим из них, которые проявили лояльность к нам, они и речами, и молчанием выражают свое презрение».[[32]](#endnote-32)[32]

Философия античной Греции, гениально угадывая коренную потребность человеческого духа познавать и приобщаться к Божественной истине, вместе с тем, не имела понятия о том, что предстоит познавать и куда именно стремиться. Нацеленное ввысь, эллинское воспитание, однако же, не находило в этом своем движении надежной опоры, а потому оставалось, по существу, без ясно представленной цели и ориентиров.

Как видно из многих примеров (феномен спартанства, отношение к проблеме аборта и проч. темы, касающиеся педагогической этики), внимание и уважение к личности человека у греков и римлян, в сущности, были весьма относительными. Лишь теоретически эллинизм поставлял человека, как «меру и смысл всех вещей», в центр мироздания, признавал в нем главную философскую ценность. На самом же деле, в античной истории интересы человека то и дело приносились в жертву социальным или даже эгоистических соображениям. Не имея твердого религиозного представления о *духовной, метафизической* основе бытия человека, эллинистическая культура, конечно же, не могла быть до конца точной в своем антропологизме. Понятия личности и общества, оставаясь не наполненными подлинным, религиозным звучанием, свелись к самой поверхностной юридичес­кой трактовке с позиций политических «выгод» и «польз», частных «прав» и «ответственности».

Смысл ветхозаветного воспитания и родительского долга, основанных на строгом соответствии религиозным нормам, вероятно, мог показаться более формальным и приземленным, чем в воспитании греческом, однако по существу иудейская педагогика и нравственность имели более надежные и определенные основания, нежели самая развитая, философски обоснованная, но, увы, *безрелигиозная* позиция.

Точка зрения иудейства на этические вопросы основывалась на знании иного — религиозного порядка. Дерзнувший выступить против установлений Закона совершал не просто «социальное зло», но грех против Бога, навлекая на себя немилость Самого Всевышнего. И уж тем более немыслимым казалось евреям основать на грехе (к примеру, аборте) какое-то общее благо. Так, не сформировав даже собственной философии, Израиль в итоге преуспел куда более, нежели эллино-римский мир, в наделении человека основными его правами и свободами, начало которых — право не быть убитым еще в материнской утробе и свобода признаваться личностью с «ночи, в которую сказано: зачался человек» (Иов. 3, 3). Еврейство, не рассуждавшее ни о личности, ни о трансцендентных материях, оказалось значительно ближе к столь вожделенным для греков личной свободе и истине, благодаря простой вере *в совершенство Божественного знания*.

Наконец, нельзя не отметить еще одной важной черты ветхозаветной иудейской педагогики — ее **продолженности в вечность**. До сих пор мы касались, в основном, перспектив правильного устроения земного пути, однако даже более важной для педагогики должна считаться конечная участь человека, которая всеми религиозными системами признается за гробом.

И античность, и ветхозаветное иудейство считали человеческую душу бессмертной, т. е. продолжающей свое бытие в мире и по окончании земных дней, однако именно Израилю принадлежит преимущество в постановке вопроса **о подготовке души к вечности** как единственном по-настоящему значимом итоге человеческой жизни. Иудеи верили, во-первых, что посмертная участь праведных и грешных различна; во-вторых, что грядет пришествие в мир Божественного Посланца Мессии и всеобщее воскресение умерших[[33]](#endnote-33)[33]; в третьих же, что воскресение это будет воскресением к Суду, на котором окончательно решится участь человека — вечное мучение в аду либо блаженство с сонмом праведников, правящих обновленным, освобожденным от язычества миром.

Чаяние иудеями вечных благ служило главным мотивом к богоугодной нравственной жизни, тогда как фантазии эллинских любомудров о том, что ожидает человеческую душу по ту сторону Стикса,[[34]](#endnote-34)[34] были полны вздора и только запутывали вопрос о цели и смысле земной жизни. Один из писателей первых веков так суммировал эту неразбериху: «То я бессмертен, и я радуюсь; то я смертен и плачу. То я разлагаюсь на составляющие части и становлюсь водою, воздухом, огнем, а немного погодя, я уже больше ни воздух, ни огонь; из меня делают дикого зверя, рыбу, и братья мои — дельфины. Когда я смотрю на себя, то боюсь своего тела и не знаю, как назвать его: человеком, собакою, волком, быком, птицею, змеею, драконом или химерою. Итак, благодаря философам, я превращаюсь во все виды зверей: земнородных, водяных, летающих, многообразных, диких, беззвучных, благозвучных, разумных; я плаваю, летаю, ползаю, бегаю, сижу. Но вот Эмпедокл, делающий из меня дерево!..»[[35]](#endnote-35)[35]

Вера иудеев в то, что вслед за короткой и полной смятений и бед временной жизнью последует еще новая, вечная жизнь, налагала естественный отпечаток на их мировоззрение и отношение ко всему земному. «Двух вещей я прошу у Тебя, не откажи мне, прежде нежели я умру, — открывает Богу свои пожелания царь Соломон, — суету и ложь удали от меня, нищеты и богатства не давай мне, питай меня насущным хлебом, дабы, пресытившись, я не отрекся Тебя и не сказал: "кто Господь?"» (Притч. 30, 7—9). Как миг соотносится с вечностью — равным образом должны соотноситься в душе воспитанника чаяния благ настоящей и будущей жизни. Ради большего, вечного блаженства следует быть готовым пожертвовать временным благополучием и удовольствиями. «Во время сытости вспоминай о времени голода, и во дни богатства — о бедности и нужде» (Сир. 18, 25). «Не ищи увеселения в большой роскоши и не привязывайся к пиршествам» (Сир. 18, 32).[[36]](#endnote-36)[36]

И хотя богатство и увеселения в ветхозаветном учении не встречали того настороженного отношения, какое мы позже находим в Евангелии, тем не менее, воспитание детей было сопряжено у евреев с существенным ограничением желаний ребенка. Вместе с обязательным трудом и профессиональным обучением, такая строгость в порядке жизни достигала того, что, по замечанию апостола Павла, в древнееврейском доме даже «наследник, доколе в детстве, ничем не отличается от раба, хотя и господин всего: он подчинен попечителям и домоправителям до срока, отцом назначенного» (Гал. 4, 1). По этим словам можно понять, что исключений не делалось даже для детей из богатых семей. Такая суровость, разумеется, стояла в полном согласии с общей дисциплинарной направленностью воспитания, ибо, позволив ребенку вкушать наслаждения, как можно было ожидать от него вскоре беспрекословного послушания? «Не ходи вслед похотей твоих и воздерживайся от пожеланий твоих. Если будешь доставлять душе твоей приятное для вожделений, то она сделает тебя потехою для врагов твоих» (Сир. 18, 31—32).

То же с естественным страхом перед человеческой смертью: эта трепетная струна души человека, всегда очень сильно натянутая и готовая отозваться на малейшее прикосновение, преобразилась, зазвучав в совершенно противоположной — положительной, освобождающей тональности: «Боящемуся Господа благо будет напоследок, и в день смерти своей он получит благословение» (Сир. 1, 13). Напоминание о конце, постоянная память о смерти — частая тема древнееврейской педагогики и нравственности в целом: «Помни последнее и перестань враждовать; помни истление и смерть и соблюдай заповеди» (Сир. 28, 6), «мысль об ожидаемом в день смерти производит размышления и страх сердца» (Сир. 40, 2), «во всех делах твоих помни о конце твоем, и вовек не согрешишь» (Сир. 7, 39).

Не таково отношение к смерти в античной культуре. Понятия вечности и подготовки к ней присутствуют, например, в философии Платона, но у него «высший мир бестелесных идей» слишком смутен и непохож на земное, чтобы извлечь из всего этого сколько-нибудь содержательный урок. Движение к высшему — только общая, эскизная перспектива, и Платон, равно как любой античный мыслитель, наверняка затруднился бы ответить определенно, *какой именно* итог воспитания удовлетворителен для вечности.

Такая недосказанность приводила к тому, что душа язычника, интуитивно предчувствуя за гробом недоброе и не зная, как изменить свой печальный финал, рвалась жить как можно полнее и ярче: «Станем есть и пить, ибо завтра умрем» (1 Кор. 15, 32). Своеобразный пафос «гибельного восторга» или, в более романтическом выражении, Прометеевой жертвы собою во имя потомков пронизывает всю античную культуру, во многом определяя и жизненные установки эллинистического воспитания.[[37]](#endnote-37)[37] Страх перед посмертной неизвестностью постепенно возрос до того, что в поздний период античности с необычайной быстротой стали распространяться учения, отрицающие духовные ценности: гедонистические[[38]](#endnote-38)[38] теории, дионисийские культовые оргии, течения философского пессимизма и утопизма:

***Лучший удел из уделов земных не родиться на землю,***

***Если ж родился, скорее, пройти чрез ворота Аида.***

Эллино-римский мир через голову захлестывали волны безысходности и нравственной неразберихи, что сказывалось, прежде всего, на молодых душах. Полибий в «Истории» свидетельствовал о позднем Риме: «Люди впадали в великий блуд и любостяжание, и роскошь и не женились, а если и женились, то не желали воспитывать родившихся детей». Юстин писал о вошедшем в привычку обычае выбрасывать младенцев, которых затем подбирали развратные люди, чтобы вырастить для своих грязных плотских развлечений.[[39]](#endnote-39)[39] Античная религия, философия, культура, государственность, педагогика, исчерпав до конца внутренний запас сил и вдохновения, со всей очевидностью близились к полному упадку и разорению, требуя быстрейшей замены на новые, лучшие, способные вдохнуть настоящую, подлинно духовную жизнь в нравственные руины Эллады.

В то же самое время свой кризис захватил иудейство. У автора нет намерения и возможности описывать подробно историческую обстановку в Израиле накануне Воплощения Спасителя, разбирать духовные причины и этапы пути, приведшие богоизбранный еврейский народ к отвержению, поруганию и Голгофской крестной казни Сына Божия, тем более, что вопросам этим посвящен достаточно обширный пласт церковно-исторической, богословской и нравоучительной литературы. Коснемся лишь той стороны проблемы, которая непосредственно обращена к педагогике и актуальна для всех времен — о месте внешнего регламента в религиозном воспитании детей и в религиозной жизни человека вообще.

Почему ветхозаветная традиция, столь сильная в Израиле, долгими столетиями шлифуемая и доведенная, казалось бы, до совершенства, так не смогла уберечь еврейский народ от его духовной и исторической катастрофы? Как случилось, что строгое следование *букве* Писания обернулось для ветхозаветного иудейства восстанием против его *духа,* а безоговорочное послушание Закону привело к полному отрицанию Божественного Слова, положенного изначально в основание того же Закона? В самом центре этих противоречий находится несоответствие между сугубо личным, глубинным характером подлинной религиозности и той чисто внешней, формальной трактовкой, какую она приобрела в Израиле.

Очевидно, что если иудейством и были решены проблемы личности человека, его свободы, творчества, развития и познания, то только формально и внешне — идеологически. Ветхозаветный волюнтаризм лишь в самой малой, поверхностной части решал задачу согласования человеческой воли с Божественной: вместо постоянного *искания и познавания* ее — полное отождествление со слишком по-человечески понятой и истолкованной нормой этики*.* В сильно усеченном своем составе — лишенный духовных движений, свободы выбора, развития, творчества, «любомудрия», открытости чувств, тяготения к прекрасному — человек, почти уже не похожий на человека, но более на сгусток мускул, воли и нервов, предстоял в ветхозаветном иудаизме пред таким же усеченным и формальным образом Бога — сурового Судии, самозаключенной и внемирной личности, бесконечно и всецело отделенной от земли и человека. Отказавшись от познания Бога и общения с Ним, любая религиозная система мало-помалу вырождается в свой моралистический и дисциплинарный суррогат, а формальные правила замещают предмет поклонения, превращаясь в своеобразного «словесного идола».

С идеологической точки зрения такой подход, быть может, и представлялся удовлетворительным: если бы не воинственные соседи, вносившие в быт Израиля немалое беспокойство, казалось, ничто не могло всерьез поколебать священный для иудеев порядок вещей. Однако Закон, имея своей основой такие широкие заповеди, как «люби Господа Бога твоего, всем сердцем твоим, и всею душею твоею и всеми силами твоими» (Втор. 6, 5) и «ближнего твоего, как самого себя» (Лев. 19, 18), был, безусловно, нацелен на большее, нежели попросту доставить евреям благополучие, благосостояние и лучшее общественное устройство — *«воспитать евреев в народ священный, семя святое для будущего освящения всего человечества»* (Лев. 20, 26).

Именно здесь идеологические цели разошлись с духовными, ибо одного внешнего благочестия для мессианства было уже недостаточно. В избрании Израиля Богом иудейство не увидело лишь начало пути, но пожелало без дальнейшего риска, подвига, напряжения сил просто *остаться* при этом своем избранничестве*.* Идеал богоугодной праведности оказался в итоге отождествлен с законническим педан­тизмом, а богоизбранность еврейского народа до неузнава­емости исказилась в идее национальной исключительности. И хотя библейские книги содержат в себе такие высокие идеалы, как *усыновление Богом, близость к Божественному* и пр., все это носит характер чего-то внешнего, не преображающего самое существо человека и при том еще момент личного спасения так слабо выражен, что больше растворяется в упованиях о спасении всего Израиля.

Господь обличает тех, кто под предлогом жертвы на Храм отказывает в содержании престарелым родителям (Мк. 7, 11). «Молодежь относится к нам свысока и не желает внимать наставлениям нашим»,[[40]](#endnote-40)[40] — сетует в «Иудейских древностях» Иосиф Флавий, и по этому видно, что ветхозаветному воспитанию, при всей его основательности, не удалось избежать проблемы «отцов и детей». Итог закономерен, ибо нельзя, сосредоточившись единственно на дисциплинарных мерах и консерватив­ном порядке, прийти к подлинному духовному единству, которое достигается только большой любовью. Слова обличения, сказанные Иисусом книжникам и фарисеям (см. Мф. 23, 23), в равной степени можно было бы адресовать и неумеренным ревнителям семейно-воспитательной архаики: «Горе вам, матери и отцы, лицемеры, что растите подобных себе, дотошно блюдущих всякую мелочь, и оставили важнейшее в законе: суд, милость и веру; сие надлежало делать, и того не оставлять».

Консерватизм естественно присущ любой из серьезных традиций, однако он играет положительную роль только до тех пор, пока не является самоцелью, а служит живой связи с Богом и возрастанию в духе — т. е.пока имеется, что сохранять и беречь. Напротив, с утерей этого внутреннего огня уклад и традиции лишь «консервируют» недостатки, настраивая своих последователей активно проти­вить­ся истине, кричать от мала до велика: «Распни, распни Его!» —в лицо Божественному Посланцу.

Успешное в Иудее, еврейское воспитание наталкивалось на существенные затруднения, лишь только иудеи оказывались в меньшинстве, окруженные инородной средой. При непосредственном контакте с эллинским миром — например, в иудейском «рассеянии» — педагогика Ветхого Завета, потерявшая традиционный покров изолированности, не находила, что противопоста­вить свободолюбивому и творческому вызову античности.

В Александрии, к примеру, местное еврейское население основало самостоятельное направление в иудейской культуре и мысли, в котором традиционные ветхозаветные мотивы и ценности тесно переплелись с античными. Именно здесь с III ст. до Р. Х. под царским покровительством Птоломеев начал выполняться греческий перевод Библии, известный под названием перевода Семидесяти или «Септуагинты». Основное назначение этого труда — сделать Писание доступным для тех иудеев, которые уже слабо владели родным языком и говорили, преимущественно, на греческом.

По одному уже этому только можно судить о масштабах эллинизации иудеев «рассеяния». «Еврейство диаспоры не удовольствовалось усвоением греческого языка: оно быстро усваивает *всю* эллинскую образованность; — пишет еврейский исследователь этого вопроса, большой знаток древности Соломон Лурье, — еврейская молодежь учится не только Священному Писанию, но и эллинской науке. [...] Евреи вступили в плодотворное, *весьма интимное* (курсив везде мой. — А. Р.) соприкосновение с греческой литературой, читали и изучали греческих поэтов, историков, ораторов и философов. Евреи пишут трагедии в стиле Еврипида (Езекиель) и эпические поэмы (Филон Старший). Целый ряд евреев — Аристобул, Филон, Аполлос и др. успешно подвизались в философии, продолжая работать в рамках и формах античной науки, Деметрий и Евполем пишут светскую историю евреев; богатая псевдоэпиграфи­ческая литература... и отдельные фальсифицированные с целью прославления еврейской поэзии стихи Орфея, Гомера, Гесиода и т. д. показывают, насколько близко еврейская интеллигенция была знакома с лучшими произведениями античной литературы».[[41]](#endnote-41)[41]

Также и переводчик книги Премудрости Иисуса, сына Сирахова, предваряет свой труд таким пояснением: «Прибыв в Египет в тридцать восьмом году при царе Евергете [Птоломее] и пробыв там, я нашел немалую разницу в образовании [между палестинскими и египетскими евреями], и счел крайне необходимым и самому приложить усердие к тому, чтобы перевести эту книгу... тем, которые, находясь на чужбине, желают учиться и приспособляют свои нравы к тому, чтобы жить по Закону».

Со своей стороны, религиозные и педагогические воззрения евреев прошли вне поля зрения античной философской мысли, не оставив на ней никакого заметного следа. И это при том, что эллинистическая культура обладала поразительным синкретизмом — способностью впитывать в себя философские идеи и концепции, находимые у разных народов и религиозных систем. Эллины и римляне попросту *не узнали себя* в идеале ветхозаветной праведности, чуждом устремлений античности.[[42]](#endnote-42)[42] Священное Писание евреев — единственный на ту пору источник богооткровенного знания, которого столь не хватало античной мысли, так и осталось неоткрытым ею. Вернее сказать, это спасительное откровение оказалось под спудом, сокрытым от мира наслоениями последующей иудейской обрядовости и формализма.

Ко всему прочему, еврейство в древнем мире отнюдь не славилось высокими нравственными достоинствами, а многочисленные бедствия, находившие на Палестину как знак гнева Божия и призыв непослушных чад к покаянию, только усиливали недоумение со стороны: «Не похоже на то, чтобы Бог отличал их и любил больше других народов, или чтобы они имели исключительную привилегию получать непосредственные веления с неба, или чтобы их страна была особо блаженной. Всякий видит, какова судьба и их самих, и их страны» (Цельс).[[43]](#endnote-43)[43]

Конечно, неверно представлять ветхозаветную иудейскую традицию как итог исключительно психологических факторов и исторических совпадений. Закон Моисея не есть плод человеческого ума, но Промысла Божия. Нося в себе лишь «тень будущих благ, а не самый образ вещей» (Евр. 10, 1), Ветхий Завет не восполнял бездны между людьми и Богом, не сообщал сил к восхождению, не знал *освящения* и, тем более, *преображения* нравственного существа человека, которыми живет христианство. Он имел как бы педагогическое назначение — быть для евреев «детоводите­лем[[44]](#endnote-44)[44] ко Христу» (Гал. 3, 24). И хотя делами Закона не мог получить оправдания никто из людей Ветхого Завета (Рим. 3, 20), однако Законом познавались грех и немощь человеческого естества. Совсем не этической праведности, но *покаяния* ожидал Бог от Своего избранного народа, ибо именно *покаяние* служило условием последующего принятия Слова Божия, имеющего воплотиться в Иисусе.

Покаянные мотивы нашли широкое отражение в библейских книгах, но остались для их ветхозаветных почитателей и толкователей практически неотмеченными. Это, впрочем, вполне понятно, ибо есть только внешнее желание «быть праведным или духовным», но отсутствует живой пульс духовной жизни, и, следовательно, молчит совесть, неразвита интуиция, нет «чутья на истину», а идеал внутренней чистоты вытесняется внешним размеренным «благобытом».

Пророк Давид, именуемый певцом покаяния, воздыхал в псалмах: «Я видел предел *всякого* совершенства, но Твоя заповедь *безмерно обширна*» (118, 96; курсив везде мой — А. Р.). Зная о неспособности человека даже попросту различать грех внутри себя, он просил Бога: «Кто усмотрит погрешности свои? От *тайных* моих очисти меня» (18, 13). Также и премудрый Иисус, сын Сирахов, взывал к единоплеменникам: «*Глубоко* смири душу твою» (7, 17), — а его покаянная молитва по глубине чувства сравнима разве что с читаемой Великим постом молитвой св. Ефрема Сирина. Вот эти замечательные строки:

«Господи, Отче и Владыко жизни моей! Не оставь меня на волю их (помыш­ле­ний) и не допусти меня пасть чрез них.

Кто приставит бич к помышлениям моим и к сердцу моему наставника в мудрости, чтобы они не щадили проступков моих и не потворствовали заблуждениям их; чтобы не умножались проступки мои и не увеличивались заблуждения мои; чтобы не упасть мне пред противниками, и чтобы не порадовался надо мною враг мой?

Господи, Отче и Боже жизни моей! Не дай мне возношения очей, и вожделение отврати от меня. Пожелания чрева и сладострастие да не овладеют мною, и не предай меня бесстыдной душе» (23, 1—5).

Однако, «не разумея праведности Божией и усиливаясь поставить *собственную праведность*, они *не покорились* праведности Божией, потому что конец Закона — Христос, к праведности всякого верующего» (Рим. 10, 3—4). Пророки, приносившие Израилю весть о покаянии, вплоть до Предтечи Христова, не принимались в нем, оказываясь «иной прибитым, иной убитым, а иной побитым камнями» (Мф. 21, 35). Да и Сам Христос — Слово Божие, Которого уже не нужно было искать, Который в видимом облике Сам сошел к людям, оказался воспринят исключительно сквозь призму обрядовых и законнических формальностей: из чьего колена? откуда родом? хранит ли субботу? — а никак не через сердце и совесть.

Мир, как языческий, так и иудейский, ко времени Воплощения Сына Божия, по существу, представлял одинаково удручающую картину всеобщего отступления от истины и забвения людьми своего Творца и Промыслителя.

Начало эры христианства еще более контрастно оттенило слабые стороны прежних мировоззрений и педагогических систем. Бог, как средоточие Любви и Истины, как источник совершенств, которые человечество искало, но не могло найти собственными силами, открылся, облекшись в человеческую плоть, и, не перестав от этого быть Вечным, Непостижимым, Безначальным и Всемогущим, стал близким, зримым, понятным, доступным, дающим благодатную помощь всякому верующему в Него.

Перемена вселенского, космического масштаба всколыхнула не только земной, но и ангельский мир, влила новые силы в ослабевший и изверившийся человеческий род — во все сферы жизни, которые уже давно чаяли не слабого людского попечения, но могучего обновляющего и преображающего импульса Божием. Если ангелы, эти бесчисленные сонмы древних духов — свидетелей первых дней мироздания, были удивлены тайной спасения человека, и, по слову Писания, возжелали вникнуть в тайну Вочеловения Бога и благовествования Его (1 Пет. 1, 12); если самые основания преисподней содрогнулись от проповеди Сына Божия (1 Пет. 3, 19), сокрушились врата ада и расторглись узы смерти — какое колоссальное влияние на людей земли и все дела их должны иметь эти поистине вселенские метаморфозы!

Родилась новая нравственность: не «союзническая» верность Богу Ветхого Завета и не «око за око и зуб за зуб», но сыновняя любовь ко Всевышнему и братская — к ближнему своему.

Родилась новая праведность: в чистоте помышлений и «намерений сердечных» (1 Кор 4, 5; Евр. 4, 12), а не только во внешних «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй» Закона.

Родилось новое упование о спасении: что в итоге земного пути как «Бог воскресил Господа, воскресит и нас силою Своею» (1 Кор. 6, 14) «не по делам праведности, которые бы мы сотворили, а по Своей милости» (Тит. 3, 5).

Родилась Церковь, ранее только прообразованная ветхозаветным священством и обрядами, теперь же «Тело Его [Христово], полнота [Божия]» (Ефес. 1, 23), которую Господь «приобрел Себе Кровию Своею» (Деян. 20, 28), «дом Божий, столп и утверждение истины» (1 Тим. 3, 15), новый Израиль, «град Бога живаго, небесный Иерусалим» (Евр. 12, 22), содержащий в себе «тьмы Ангелов, торжествующий собор первенцев, духи праведников, достигших совершенства, и Ходатая нового завета Иисуса», который освящает ее «Кровью кропления, говорящей (оправдывающей) лучше, нежели Авелева» (Евр. 12, 23—24) и «питает и греет» (Еф. 5, 29), соблюдая «неодолимой для врат адовых» (Мф. 16, 18). Соединившая под своей материнской опекой рассеянных прежде по свету и «ходивших каждый своими путями» детей Божиих, новозаветная Церковь сама стала средоточием и совершительницей Божественной педагогики, прежде действовавшей силою знамений, символов и прообразований. Уже Писание содержит множество примеров необычайной воспитательной чуткости, особенно в апостольских Деяниях и Посланиях, которые насквозь проникнуты пастырской, отеческой любовью и заботой о пастве, духовных детях, «младенцах во Христе».

Родилось богословие, как особая область понятий о свойствах и промышлениях Божиих, прежде недоступных для описания и познания из-за «мрака и бури» Синая, а ныне тех, «что видели своими очами, что рассматривали и что осязали руки наши, о Слове жизни, — ибо жизнь явилась» (1 Ин. 1, 1—2).

Родилось новое познание Бога и мира — не силою своего ведения, но *верой* (Евр. 11, 3) чрез «обновление ума» (Рим. 12, 2) и откровение свыше от Духа Истины (Ин. 16, 13), ибо Бог уже не оставляет человека в неведении, но «хочет, чтобы все люди спаслись и *достигли познания истины*» (1 Тим. 2, 4). Правда Божия теперь открывается не мудрецам века сего, но чадам Божиим *от веры в веру* (Рим. 1, 17).

Родилось новое христианское «любомудрие»: как, имея надежду на Иисуса Христа и веру в Него, действующую любовью, действовать с великим дерзновением (2 Кор. 3, 12; Гал. 5, 6). Как верой содействовать делам нашим, а делами вере нашей стремиться к совершенству? (Иак. 2, 22) Как чрез рассматривание творений Божиих увидеть невидимое Его, вечную силу Его и Божество? (Рим. 1, 20)

Родилось новое общественное устройство: рабовладение все более отходит в прошлое, ибо хозяева-христиане уже не чувствуют себя вправе иметь господскую власть над своих рабами из христиан, но питают к ним братское расположение и, памятуя слова апостола Павла: «раб, призванный в Господе, есть свободный Господа; равно и призванный свободным есть раб Христов» (1 Кор. 7, 22), — даруют им свободу.

Родился новый смысл труда, не как только средства к благополучию собственному и своих близких, но «дела Господня», «участия в нуждах святых» (Рим. 12, 13), «жертвы благотворения» (Евр. 13, 16), «труда любви»(1 Фес. 1, 3; Евр. 6, 10), соединенного с личным подвигом христианина, «благоприличием перед внешними» (1 Фес. 4, 9), помощью нуждающимся (Еф. 4, 28), поддержанием слабых в память о словах Господа Иисуса: «блаженнее давать, нежели принимать» (Деян. 20, 35).

Родились новая культура и искусства, в камне и металле, мозаике и красках, строках стихов и гимнов восхваляющие Троицу в Иисусе Христе, «Который есть образ (икона) Бога невидимого» (2 Кор. 4, 4), «приняв[ший] образ раба, сделавшись подобным человекам и по виду став как человек» (Флп. 2, 7) и воплощающие в изящных формах искусства образы и тени небесного (Евр. 8, 5).

Родилась новая христианская семья: уже не как только средство к продолжению рода, не только «общественная единица» и не «хозяйствующий субъект», но гораздо более — «домашняя церковь» (Рим. 16, 4, 1 Кор. 16, 19 и др.), отношения между мужем и женою в которой подобны отношениям Христа, Небесного Жениха, со Своею Невестою-Церковью (Еф. 5, 24—28).

Понятно, сколь переменилось от этого воспитание. «Христианство научило нас любить в человеке не его атрибуты и достоинства, а существенное ядро — его душу, и это оно первое провозгласило абсолютную ценность и единственность *всякой* человеческой души. Оно же смогло очистить человеческую душу от всего случайного и греховного и показать ее красоту и божественную сущность».[[45]](#endnote-45)[45]

Так с новой силой в воспитании детей зазвучала тема *личности* человека, ибо общение с Богом невозможно представить безличным, а способность к общению этому получили все люди, без различия в возрасте. «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Мф. 18, 5), — эти слова Господа задали новую, сугубую ценность детства, уже не как приготовления ко взрослой жизни, но прообразования связи между Богом Отцом и Его чадами в Царстве Божием.

Не рассуждения ума и не созерцание эстетического идеала, как это было в античном образовании; не тренировка воли и навык к этическому поведению, какие лежали в основе ветхозаветного воспитания, явились в христианстве по отдельности воспитующим методом и основой, но *единый* порыв к Господу, собирающий вместе *весь* внутренний состав — разум, чувства, волю, совесть — для преодоления греха и служения славе Его. И не своей волей и силой, но «по силе, какую дает Бог, дабы во всем прославлялся Бог через Иисуса Христа» (1 Пет. 4, 11), ибо хотя люди и остались немощны, однако же стали крепки и живы силою Божиею, действующей в них (2 Кор. 13, 4).

Примеры действования в людях такой силы Божией были явлены и Самим Господом, и апостолами уже при зарождении и в первые годы существования христианства. Педагогика обрела множество примеров подражания — более живых и понятных, нежели мифические герои античности или даже библейские праведники, жившие когда-то в незапамятные времена. Каждое поколение христиан назидалось от близких и знаемых всеми святых: сначала апостолов, затем первохристианских мучеников и исповедников, пастырей и учителей Церкви, монахов-подвижников и старцев-простецов.

Однако, пожалуй, самый важный и глубокий след оставила в христианском воспитании перемена в *достоинстве и назначении человека*, происшедшая после Искупления, Воскресения и Вознесения Христова в человеческой плоти. Не просто восставить семя падшего Адама пришел на землю Христос, но прославить искупленное человечество славой сынов Божиих. «Кто во Христе, тот *новая тварь*; древнее *прошло*, теперь **все** новое» (2 Кор. 5, 17), ибо «первый человек Адам стал душею живущею; а последний Адам есть *дух животворящий*» (1 Кор. 15, 45).

 Дальнейшее становление воспитательной мысли и практики происходит по мере того, как меняется исторический и общественный фон эпохи, дополняется и совершенствовуется учение Церкви, зарождаются новые, вдохновленные христианскими идеалами, культура и образование. Этапы этого пути различны между собой, ибо каждое время выдвигало перед воспитателями свои характерные задачи.

Если первохристиане среди страшных гонений жили ожиданием скорой Паруссии и, ни во что вменяя ценности временной жизни, молились вместе с детьми о скорейшем конце: «Ей, гряди, Господи Иисусе!» (Откр. 22, 20) и «да прейдет мир сей» («Дидахэ»), — то ко времени Тертуллиана (вторая половина II ст.) молились «о замедлении конца». А уже в середине III в. свт. Киприан Карфагенский всерьез задумывается о том, как учить вере и воспитывать молодых христиан в обстановке «продолжительного мира», когда относительно долгое затишье в гонениях предоставило верующим большую свободу и стало усыплять их бдительность.[[46]](#endnote-46)[46]

С IV в. в истории Церкви открывается новый, весьма продолжительный этап, в который христианство, получив признание и поддержку императорской власти, становится перед необходимостью наставлять людей на сей раз в том, как служить Господу уже не одной твердостью в исповедании веры, не несением в новые земли Евангельского благовестия, не мученическим или исповедническим подвигом, но через *богоугодное устроение своей земной жизни:* смиренное несение креста, любовь к ближним, церковное освящение земного пути. Именно в этот период зачинают закладываться основы целостного богословского знания и христианского миросозерцания, нового общественного устройства, культуры, образования — словом, всего того, что имеет определяющее значение для характера и содержания педагогической практики.

Церковь в историческом и культурном смыслах заняла уникальное положение: являясь прямой продолжательницей ветхозаветных обетований, данных еврейскому народу, она была принята, учила и действовала, по преимуществу, на пространстве эллинистической культуры. Также и педагогика христианства в своей философской и организационной части оказалась как бы на перекрестье двух воспитательных систем и традиций: античной и иудейской.

Немало ценного опыта и практических приемов было непосредственным образом позаимствовано от педагогического наследия дохристианской эпохи. В части семейного воспитания — от Израиля, а общественного образования — от Эллады. При наставлении, как воспитывать юных христиан, церковное учение весьма часто заимствовало примеры и образы Ветхого Завета, обращаясь к ним за назиданием и отыскивая в них виды Божественного Промышления. С другой стороны, большинство учителей Церкви, которым мы столь много обязаны становлением целостного христианского миропонимания и богословского знания, получали образование по лучшим образцам античности.

Однако заимствовать прежнее стало уже недостаточно. Церковь жила Евангельским Благовестием, новозаветным знанием, даже опытным осязанием Бога (1 Ин. 1, 1), радостным Евангельским откровением о прощении прежних грехов, преображающим действием Святого Духа, а это неизбежно меняло, преображало, возвышало смысл старых понятий, используемых педагогикой. К примеру, заново потребовалось осмыслить понятие личности, ибо оно, очевидно, не могло быть удержано от античной философии, а ветхозаветная иудейская традиция мало занималась этим вопросом. Подобным же образом потребовалось разрешить и прочие проблемы, относящиеся к человеку и его спасению. Здесь формирование христианской педагогической мысли следовало в русле общей хронологии развития церковного богословия:

IV в. — период тринитарных споров (о соотношении Лиц Святой Троицы);

V—VII стт. — период споров о Богочеловечестве Иисуса Христа (о соотношении в Нем человеческой и Божественной природ);

VIII—IX стт. — споры об иконопочитании (о возможности освящения благодатью Божией предметов видимого мира и почитания их христианами без уклонения от заповеди о поклонении единому Богу);

X— XIV стт. — период общего богословского синтеза достигнутых ранее идей и концепций, завершение формирования целостного церковного учения.

Первые два периода, исследуя Божественное, отвечали также и на основной вопрос антропологии: *«Что есть образ и подобие Божие в человеке?», —* а это не могло не иметь значения и для христианского воспитания, всей целью которого служит раскрытие в воспитанниках этого образа и подобия. Не менее принципиален и третий период споров об иконопочитании. По существу, здесь речь шла не только о судьбе иконы, но и о большем — о новозаветном оправдании человеческого творчества, о самой возможности существовать церковной культуре. Непросто в *христианизированном* ее варианте (т. е. использующем христианские мотивы и образы, но свободном от духовных задач), но подлинно *воцерковленном*, творимом по наитию Божией благодати, призванном к такой же воспитующей роли для чувств, какую играют нравственность и богословие для человеческого ума и воли.

Наконец, на четвертом этапе синтеза весь непосредственный опыт, обретенный христианством в течение предшествующих столетий — правила церковной жизни и богослужения, богословский поиск, аскетический опыт, семья, общественные связи, воспитательная практика — обрел свое место и выражение в общем учении Церкви. Это, однако, не означает остановки или какого-то застывания педагогической мысли. Святые отцы не оставили нам специальных трактатов по педагогике, и соборные определения также молчат о какой-либо строго определенной системе воспитания юных христиан. Воспитание всегда конкретно, оно складывается с учетом времени, обстоятельств и особенностей детской души. Тем не менее, одним из главнейших условий его совершения служила и служит принадлежность к Церкви и следова­ние ее учению, вместившему в себя общие подходы христианства по отношению к самым различным областям и проявлени­ям жизни, не исключая, конечно, и такой важной сферы, как педагогика.

1. [1] т. е. сущностно. Понятие «онтологический» в философской традиции означает сущностный, глубинный. Напротив, «эмпири­ческий» или «эмпирия» означает явление, отображение сущности на внешнем плане бытия. [↑](#endnote-ref-1)
2. [2] учение Демокрита и прочие похожие доктрины, носящие название «материалистических», не в счет. Это вовсе не материализм в современном истолковании. Демокрит и не собирался отрицать существование духовной реальности, он попросту признавал ее более тонкой формой материи. [↑](#endnote-ref-2)
3. [3] Восток тоже интересовался человеком. Древний Китай, например, достиг необычайных высот медицинского знания. Однако, философски Восток всегда исходил из дуалистической модели мира (в ней бытие вселенной определяется как противостояние и взаимное дополнение двух равновесных начал: добра и зла, света и тьмы, мужского и женского) и воспринимал человека имперсоналистично — как безличную энергию космоса, временно заключенную в телесную оболоч­ку. Из этого истекал весьма своеобразный подход к человеку и его земным задачам, направленный на исследование физиологии и низших психических проявлений и отрицавший само существование в человеке личного духовного начала, ценность его индивидуальных черт. Поэтому, несмотря на внешнюю схожесть некоторых аспектов учений (идея реинкарнации — множественного перевопло­ще­ния — к примеру, была хорошо известна и грекам) эллинистический мир, мысливший категориями личности и индивидуального совершенствования, поставлявший человека в центр мироздания, был бесконечно далек от Востока, пребывал с ним как бы на противоположных ценностных полюсах. [↑](#endnote-ref-3)
4. [4] Квинтилиан. О домашнем воспитании мальчика. Цит. по А. Н. Джуринский. История зарубежной педагогики. М. 1998, с. 57. [↑](#endnote-ref-4)
5. [5] Антиномия — два утверждения, противоположных одно другому, и обладающих при этом равной истинностью. Антиномийное противопоставление обычно используется там, где невозможно найти однозначный и исчерпывающий ответ или определение. Антиномия задает границы, в которой те могут находиться. В нашем примере А. проявляется, во-первых, в том, что ребенку нельзя «самовоспи­таться» без направляющего и дисциплинирующего влияния взрослых; с другой же стороны, в том, что невозможно никому извне решить за ребенка внутренние задачи взросления и обретения убеждений. [↑](#endnote-ref-5)
6. [6] от греч. «антропос» (человек). Антропология — учение о человеке, его внутреннем содержании. [↑](#endnote-ref-6)
7. [7] в греческом языке «космос» одновременно обозначает и мироздание, и красоту. [↑](#endnote-ref-7)
8. [8] В более поздние периоды античности эта наивная уверенность окажется уже утраченной, и на смену позитивной установке придет философский скептицизм. [↑](#endnote-ref-8)
9. [9] Платон полагал, что по вхождении в телесную оболочку душа как бы забывает, теряет из виду «архетипы», истинные смыслы бытия. Отстраняясь от чувственного и восходя в познании от идей частных ко все более общим, человек понемногу восстанавливает эту утраченную память и становится все более духовным, пока, наконец, не разрешатся узы смертной плоти и душа не войдет в близкий ей мир бестелесных идей. [↑](#endnote-ref-9)
10. [10] профессионал-наставник назывался «дидаскал» — учитель. [↑](#endnote-ref-10)
11. [11] Высшая аристократия могла приглашала именитых наставников в дом. Так Аристотель состоял личным домашним воспитателем будущего Александра Македонского.

    Простой народ, разумеется, не мог доставить детям дорогостоящего образования. Взаимоотношения в бедных семьях и подходы к воспитанию детей в таких семьях отличал более простой, практический характер. Родители видели в них, прежде всего, помощников в работе, а многодетность почиталась основой материального благополучия дома. Поэтому в ребенке с раннего детства старались воспитать привычку к труду и привить ему навыки земледелия или ремесла.

    Девочки повсеместно оставались при доме, поскольку «калакагатия», совокупность совершенств, не считалась достоинством, приличным для женщины. Здесь они получали элементарные навыки чтения и письма, знакомились с музыкой. Ведя жизнь затворниц, девочки и девушки редко появлялись на людях. Их уделом считалось замужество и ведение домашнего хозяйства. [↑](#endnote-ref-11)
12. [12] цит. по И. В. Силуянова. Современная медицина и Православие. М. 1998, с. 61-62. [↑](#endnote-ref-12)
13. [13] А. Н. Джуринский. История зарубежной педагогики. М. 1998, с. 38. [↑](#endnote-ref-13)
14. [14] Иосиф Флавий. Возражение против Апиона о древности еврейского народа. М., 1994., с. 126. [↑](#endnote-ref-14)
15. [15] Шимшон-Рефаэль Хирш. Еврейка в мире Торы. Сборник «Шатер, над которым облако». Сост. Г. Розенштерн. М., 1990., с. 14. [↑](#endnote-ref-15)
16. [16] Библейская энциклопедия. М., 1995. с. 162. [↑](#endnote-ref-16)
17. [17] Шимшон-Рефаэль Хирш. Еврейка в мире Торы. Сборник «Шатер, над которым облако». Сост. Г. Розенштерн. М., 1990., с. 17—18. [↑](#endnote-ref-17)
18. [18] Там же, с. 13. [↑](#endnote-ref-18)
19. [19] Там же, с. 16 [↑](#endnote-ref-19)
20. [20] Там же, с. 23. [↑](#endnote-ref-20)
21. [21] Библейская энциклопедия. М., 1995, с. 189. [↑](#endnote-ref-21)
22. [22] свящ. Евгений Шестун. Православная педагогика. Самара, 1998, с. 42-43 [↑](#endnote-ref-22)
23. [23] Не случайно многие главы в этих книгах стилистически оформлены как наставления от отца к сыну — жанр, широко распространенный в педагогических сочинениях разных стран и эпох. [↑](#endnote-ref-23)
24. [24] по-видимому, существовала в ветхозаветные времена и нерелигиозная, народная часть культуры. По крайней мере, тот темперамент, какой вкладывает в свои бытовые праздники современное нам еврейство, заставляет именно так думать. [↑](#endnote-ref-24)
25. [25] Иосиф Флавий. Возражение против Апиона о древности еврейского народа. М., 1994., с. 175.

    Впрочем, назначение этого, как и других цитируемых текстов у Флавия, — скорее апологетичес­кое, защитительное, и рисуют они скорее идеализированную, нежели строго достоверную истори­чес­кую картину. Наука и искусство у древних евреев попросту не имели той цены, что у эллинов; в Израильском обществе они не могли сделать человеку особенной чести, а потому тема совершенствования интеллектуальных и творческих способностей не звучит и в иудейской педагогике. [↑](#endnote-ref-25)
26. [26] Там же. [↑](#endnote-ref-26)
27. [27] Там же, с. 174. [↑](#endnote-ref-27)
28. [28] Именно принцип личной религиозной ответственности повлиял, в частности, на смягчение правового правила, по которому за вину или долг родителя платили его потомки, а за провинность детей отвечали отцы. В противоположность язычни­кам, еврейский народ не стремился сам утверждать земную справедливость, но предавал ее в волю Всевышнего. Флавий по этому поводу даже считает: «не должно наказывать детей за вину родителей их, но если эти дети добродетельны, относиться к ним скорее с сожалением, что они произошли от скверных родителей, чем с презрением за это». (Иудейские древности. Т. 1. М., 1996. с. 171). [↑](#endnote-ref-28)
29. [29] Связь между верующим и Богом, достигаемая посредством ритуальных действий, таинств. [↑](#endnote-ref-29)
30. [30] Иосиф Флавий. Возражение против Апиона о древности еврейского народа. М., 1994, с. 175. [↑](#endnote-ref-30)
31. [31] Иосиф Флавий. Возражение против Апиона о древности еврейского народа. М., 1994, с. 126. [↑](#endnote-ref-31)
32. [32] С. Лурье. Антисемитизм в древнем мире. М. 1994. [↑](#endnote-ref-32)
33. [33] в данном вопросе иудейство не имело между собой полного и окончательного согласия. Саддукеи не верили в воскресение людей в их телах. Пророчества о воскресении умерших они истолковывали в аллегорическом смысле. Тем не менее, посмертная реальность и Суд не ставились под сомнение. [↑](#endnote-ref-33)
34. [34] в греческой мифологии подземная река, отделяющая царство Аида — властителя душ умерших. [↑](#endnote-ref-34)
35. [35] Ермий. Против греческой философии. [↑](#endnote-ref-35)
36. [36] сравним тон этих цитат с аналогичным по теме высказыванием Антисфена (450—360 до Р. Х.), основателя философской школы киников, который также видел правильный итог воспитания в строгости к себе, привычке преодолевать мирские трудности и лишения, презирать мирские блага. «Пусть дети наших врагов живут в роскоши», — говорил он. На этом примере хорошо заметно, сколь велико преимущество ветхозаветной этики пред уровнем нравственности языческого мира. [↑](#endnote-ref-36)
37. [37] справедливости ради, нужно заметить, что философская мысль античности иногда содержала прозрения, весьма высокие и близкие к тем, что открывает нам Божественное Слово. Поразитель­но! Для Платона, к примеру, философия — это «упражнение в смерти», а Филон пишет, что «среди земных вещей ничто так не свято и так не похоже на Бога, как человек, ибо он есть великолепный отпечаток великолепного образа, изваянного по образцу идеального Первообраза». [↑](#endnote-ref-37)
38. [38] воспевающие неограниченное наслаждение. [↑](#endnote-ref-38)
39. [39] цит. по И. В. Силуянова. Современная медицина и Православие. М. 1998, с. 119-120. [↑](#endnote-ref-39)
40. [40] Иосиф Флавий. Иудейские древности. Т. 1. М., 1996. с. 171. [↑](#endnote-ref-40)
41. [41] С. Лурье. Антисемитизм в древнем мире. М., 1994. [↑](#endnote-ref-41)
42. [42] Аполлоний Молон в резком тоне отзывался по этому поводу: «Евреи... единственный народ, не сделавший ни одного полезного в жизни практического изобретения». Многие древние авторы согласны с этим: «Евреи не выдвинули из своей среды ни одного замечательного или выдающегося человека ни в области наук, ни в области теоретической мудрости» (Апион). [↑](#endnote-ref-42)
43. [43] Интересно сравнить это с 2 Пар. 7, 19—22. Иосиф Флавий, останавливаясь подробно на данном фрагменте Писания, комментирует видение царя Соломона следующим образом: «И повсюду бедствия евреев войдут тогда в поговорку и возбудят недоверие по своей тяжести, так что, когда соседи евреев станут затем с удивлением расспрашивать о причине, почему евреи, раньше столь возвеличенные и столь богато одаренные Предвечным, теперь впали в такую у Него немилость, им придется услышать из уст случайно уцелевших от погрома чистосердечное признание в прегрешениях и в **нарушении прародительских заветов**». [↑](#endnote-ref-43)
44. [44] т. е. буквально — «педагогом». [↑](#endnote-ref-44)
45. [45] о. Александр Ельчанинов. Записи. [↑](#endnote-ref-45)
46. [46] св. Киприан Карфагенский. О падших. [↑](#endnote-ref-46)