

СТОИЦИЗМ: ФИЛОСОФСКИЕ НОВАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЕ (ОТ ПАРАДИГМЫ К ПРОЕКТУ)

В статье рассматривается проблема соотношения образовательных программ и общих тенденций развития мировоззренческих идеалов в разные периоды истории античной философии. Автор отмечает факт существования в эпоху эллинизма принципиально нового типа философствования — проективного, представленного в концепциях стоиков, противостоящего классическому парадигматическому подходу к образованию и ориентированного на личностное начало и свободный выбор путей образования. Отмечается, что аналогичные тенденции демонстрируют концепции Яна Амоса Коменского и экзистенциалистов.

Обращение к историко-философскому контексту — той форме духовности, в которой рождалась, формировалась и совершенствовалась философская мысль, позволяет более точно определить механизмы изменения уровня самого философско-антропологического дискурса в системе образовательных концепций. Вместе с тем необходимо учитывать то обстоятельство, что образовательные программы зависят от общих тенденций развития мировоззренческих парадигм соответствующих эпох. В этом смысле справедливо утверждение: «Философию можно рассматривать как то, что очерчивает основные границы, в пределах которых может изменяться практика образования для любой группы общества. В пределах этих границ может производиться ее приспособление к конкретной ситуации в изменяющемся мире»¹.

В первоначальных фрагментах философского дискурса, прораставшего в космологических картинах, рождаемых великими умами древности, параллельно с образом мира постепенно выстраивался и образ человека. Качественные особенности человеческого облика менялись от эпохи к эпохе, что засвидетельствовано, например, понятием и термином *arete*, эволюционировавшим от значения «доблести» как ратного мужества, демонстрации силы до значения «доблести» как высшего проявления блага. Именно Ксенофан — этот первый античный просветитель-рационалист — разъяснил новый смысл понятия «*арете*» как совершенства, обретаемого порывом к просвещенно-

сти, мудрости (*sofia*). Обосновывая значение полисных добродетелей, Ксенофан объявил знание высшей ценностью². Кроме того, им же высказана была мысль о необходимости подражания природе и тем самым закреплена развиваемая преемниками идея подобия, стремления к образцу. Постигание уникальности человеческих качеств, поначалу еще недостаточно осознанное, рождало мысль о возможности их изменения, совершенствования. Уже первые опыты философствования в Древней Греции показывают присутствие в них в зачаточной форме прообразов будущих проблем образования. Сам рационалистический характер греческого философского дискурса способствовал выдвиганию на первый план такого качества, как «мудрость», и проблем, связанных со знанием. Образ мудреца греческой философии явился обобщенным выражением идеи возрастания мудрости и в области педагогики приобрел конкретные черты образца, которому либо следуют, подражают как уже вполне готовому идеалу совершенства, либо его создают, стремясь указать путь к совершенствованию.

Деятельность пифагорейского союза, выполнявшего функции высшей школы в Древней Греции, явилась яркой демонстрацией того обстоятельства, что именно философы придали общественной значимость задачам педагогики. Мнение В. Йегера о том, что греческое образование «основано на понятиях парадигмы и мимесиса» проистекает из анализа не только мифологической традиции, кото-

рая, между прочим, провоцировала и другие типы ментальности, связанные как с подражанием образцам, так и с не менее настойчивой тенденцией порвать с ними, видоизменить их (мифы о превращении богов и героев). Утверждение В. Йегера основано на исследовании, главным образом, пайдеи классической эпохи, причем ориентированной на платоническую традицию³.

Безусловно, начиная с Платона, задачей философов становится теоретическое обоснование пайдеи, вместе с тем и сами философские концепции строятся с учетом образовательных стратегий. Такое взаимовлияние, и даже взаимообусловленность, станут характерной чертой всей истории образования. Очень точно эту заостренность философской проблематики на вопросах образования зафиксировал Аристотель, будучи автором определения философии как «мышления о мышлении», сориентированного на мысль, разум (*nous*) как на образ, обозначил не только основную философскую проблему надвигавшегося эллинизма, но и проблему образования вообще. Так, ссылаясь на разногласия мнений, существовавшую в IV веке относительно направления образования, Аристотель, резюмируя, приводит две противоположные точки зрения: одну, приветствующую развитие интеллекта, и другую, высоко оценивающую развитие нравственных качеств, резюмируя при этом: «Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели?»⁴. Осознание главных проблем является едва ли не самым важным моментом в эволюции образования: «Проблемы перехода к иным формам жизнедеятельности общества решаются теперь иначе, чем до сих пор в истории, поскольку наше время отличает понимание проблем и сознательное желание их решить»⁵. Это мнение, которое высказывает Й. Хейзинга о современном состоянии общественных проблем справедливо по отношению к любому так называемому «современному» периоду в истории, отличавшемуся «проблемным» характером, составляю-

щим основное содержание любой переломной эпохи.

Парадигматический подход к образованию не вписывался в новую, стремительно меняющуюся реальность эпохи эллинизма (IV–II вв. до н. э.), раскрывающуюся навстречу рождению нового мира и человека. Характерными признаками парадигматического подхода, практиковавшегося афинской школой, были подобие и устойчивость. При этом образование классической эпохи было направлено не на личность, а на общественные группы, олицетворением которых был полис. Сам космос в концепциях классической античности все еще строился по подобию полиса. В значительной степени эта ориентированность греческой ментальности эпохи классики на полисный образец и провоцировала возобновление идеи подобия, являвшейся олицетворением нового мифа — мифа о полисе.

В концепции Платона природная свобода духа может быть только направляема. Учитель лишь помощник, поводырь ученика в мире теней. Само искусство педагогики как просвещения человека заключается в освобождении его души от теней видимости, и оно способно вывести душу из лабиринта изменчивых мнений к свету истины. У Аристотеля, называвшего мудрейшую из наук — первую философию — ничем иным, как знанием первых причин сущего как такового и одновременно сравнивавшего ее с искусством, и педагогика превращается в особое, родственное философскому знанию искусство: лишь педагоги обладают особым искусством мудрости, ибо знают всеобщее, причины. В данной концепции предполагается, что педагог знает все. В целом это был новый подход к образованию, обусловленный изменившимися условиями и новациями в области философии, обратившейся к идее всеобщего. Не случайно его продемонстрировал Аристотель — крупнейший критик теории «идей» Платона.

В эпоху эллинизма философию стали именовать универсальным знанием, и она

в системе образования занимает лидирующую позицию. В резко меняющихся условиях жизнедеятельности человека задачи обеспечения безопасного существования, столь актуальные и ныне, могли быть решаемы только с помощью новых философских ориентиров.

Крайняя социально-экономическая и политическая нестабильность раннего этапа эллинистической эпохи (конец IV—III вв. до н. э.), отсутствие каких-либо интегральных элементов жизни общества, обусловила и чувство психологической неустроенности граждан этого общества. Это дало импульс к рождению антитезы «личность—общество», разъяснение которой и стало главной задачей стоической этики. Интегрирующие черты эпохи проявятся позже — в середине III века и явятся лучшей иллюстрацией учения Ранней Стои, как раз стремившейся к поиску таких объединяющих общество и личность элементов. Все же в первый период отмечался явный кризис общественного сознания. Он наложил отпечаток на характер философских учений, в силу их личностной направленности призывавших к самоанализу. Эпохой эллинизма были порождены такие вполне самобытные учения, как скептицизм, эпикуреизм и стоицизм. Со временем крайние индивидуалистические тенденции раннего эллинизма были побеждены, и наметился рост общественных требований к различным сферам духовной жизни общества, особенно к образованию. Более того, само образование в эпоху эллинизма становится системой. Здесь можно видеть проявление общих интеграционных тенденций. Выражением ощущений отдельной личности стало понятие всеобщности. Усвоение этого понятия происходило в разных сферах жизни эллинистического общества. Это отразилось и на особенностях языка. Так, характерными для политического лексикона становятся термины «*koine eirene*» (всеобщий мир), «*koinologia*» (общая беседа, совещание) и «*koine (dialektos)*» (общая речь), а для философского — «*koine ennoia*» (общее понятие), «*koinos*

logos» (общий логос), «*koine poiotes*» (общее свойство).

Появились не только новые научные, но и образовательные центры, отодвинувшие на второй план даже древние Афины. К таким центрам принадлежала Александрия египетская, математическая и медицинская, школы которой уже в древности считались процветающими. Славились также школы Пергама, Родоса, Смирны, Дельф. Практические задачи, стоявшие перед людьми той эпохи, вопреки традиционному мнению о резком падении интереса к теории, неизбежно должны были вызвать к жизни и глубокие теоретические обобщения (достаточно назвать книгу «Начала» Эвклида), невозможные без систематического сбора и хранения информации в крупных библиотеках.

Завершением афинской образовательной системы эпохи эллинизма явились философские школы. Общей их задачей было обеспечение высшего образования. Основных философских школ было четыре: Академия, Ликей, стоическая и эпикурейская. Эллинистические философские школы оказались вовлечены в тонкости теоретических споров, достигнув в некоторых областях поразительных результатов. Так, стоики достигли того уровня понимания проблем обобщения, абстрагирования и очевидности, которого не знала предшествующая философская мысль. Успехи философии не могли не сказаться на изменении содержания образования. Даже для гимнасиев ставились цели углубления теоретического образования, с азами которого учащиеся теперь знакомились в грамматической школе. Философия отныне именовалась универсальным знанием, и осведомленность в области философии становится *locus communis* образования эллинистически-римской эпохи. «Грамматику, — писал М. Квинтилиан, — надобно быть сведущим в философии»⁶.

Наиважнейшей задачей, продиктованной потребностями времени, стало решение проблемы взаимоотношения человека и общества, а для этого необходимо

было занять определенную позицию по отношению к старым системам ценностей и осуществить попытку создания новой системы. Данная задача была бы неразрешима без изучения теоретического наследия, что привело к дальнейшему продуктивному развитию различных разделов философии, включая и гносеологию. Эллинистическая философия явилась протестом против парадигматически-идеалистического метода платонизма и формального — Аристотеля. Вместе с тем свою задачу философы эпохи эллинизма не считали бы решенной, если бы они рассматривали теоретические вопросы в отрыве от практических задач, поэтому на первый план и оказались выдвинутыми этические проблемы. Эпоха эллинизма стала, таким образом, эпохой торжества этики. Названия сочинений стоиков Хрисиппа «Этические разыскания» и Посидония «О надлежащем» в этом отношении знаменательны. Высказывание М. Квинтилиана: «Философа отличают добродетели и знания» можно назвать девизом мыслителей эллинистической эпохи⁷. Это соединение теории и практики отныне станет основной стратегией образования и придется как нельзя лучше ко двору в Риме. Философский дискурс Стои знаменовал собой другой тип мышления. Интегральный образ знания был порождением эпохи эллинизма.

Новый, стоический идеал коренным образом отличался от предшествующего, который был связан, прежде всего, с признанием наличия просто проективного соответствия между идеями (образами) и вещами или числами и вещами, сводившегося к идее подражания. Новая парадигма предполагала идею проективного отображения (преобразования), что и сближало его с ионийско-гераклитовской традицией. Представления пифагорейцев и элейцев, воспринятые и платоновской традицией, явились рациональным выражением, возможно, наиболее раннего типа мышления — мифологического, с его специфическими, тяготеющими к статике образа архетипами. Он проявлялся как в рамках философии, так и в рели-

гии (новой форме орфизма). По-видимому, можно говорить о существовании универсальной парадигмы мышления, в соответствии с которой человек мыслит о мире в функциональных категориях (либо статического подобия, либо динамического преобразования). Следы проявления этого двойного образа мыслей мы встречаем в истоках европейской философии. Если преобладает идея проективного преобразования, как у ионийцев или в учении стоиков, то предлагается картина мира как совокупности связей, взаимодействия, отношений и свойств разного уровня сложности. Поэтому их философия коренным образом отличалась от пифагорейско-платоновской традиции и в известном смысле — от аристотелевской.

В природном начале стоики видели не только естество, но и родство, воплощающее связь особого рода — как соединение мира природы и мира человека в единой многофункциональной системе, — порождающее соединения, ведущие к преобразению мира. В самих недрах мира сокрыта причина его функционирования, выражающаяся в его существовании (испытании) в том, чтобы претерпеть. Это существование, в конечном итоге, оборачивалось сосуществованием, сопереживанием. Утверждение стоиков о том, что «все содержится во всем» выражало оригинальную мысль об особом статусе бытия, синергетического в своей основе, так как все существующее пребывает в состоянии соучастия и содействия (*sympetgon*). Суть бытия не в его сущности, а в самом его феномене, в том, что оно существует. В соответствии с данными представлениями о мире трансформируются и представления о человеке и его образовании, ориентированном на экзистенциальный аспект.

Каков образ эллинистического человека? Это, прежде всего, образ человека, живущего в реальном, сложном мире и долженствующего совершить выбор, для того чтобы правильно поступить. Таким образом, в эллинистическую эпоху меняется сама направленность образования:

оно базируется на выборе человека, который всегда ответственен, ибо должен совершить правильный (благий) поступок. Теорию нравственности стоиков можно назвать «эуэргетикой» (греч. *ἐυεργετικός*), поскольку стоический мудрец — созидатель добра. Не случайно эллинистические философы-стоики выработали понятие долга, изобретя и соответствующий термин (*kathekon*), что свидетельствует об осмыслении проблемы деятельного пребывания человека в мире.

Время в рамках мифологического мироощущения, сохранявшего свое влияние еще и в классическую эпоху и все еще олицетворявшее хаос теперь, в пространственной перспективе эллинистической эпохи оказалось содержательно наполненным «положительным» и «должным». В эллинистическую эпоху мир обретал структурную стройность системы. Системой становился философский дискурс, системой становилось и образование. Смысл мира — в его существовании, в самой жизни, так же как смысл жизни человека — в его самореализации, в поступках. Этот взгляд стоиков изнутри способствовал их открытию мира человека. При этом точнее всего мир стоиков может быть представлен формулой «человек в мире».

Педагогические идеи стоиков находятся в одной плоскости с их философской концепцией. Даже названия их трудов свидетельствуют о высокой заинтересованности вопросами воспитания. Так Зенон написал трактат «О воспитании у греков», в котором призвал к освобождению от страстей во имя разума. Он ставил задачу воспитания не просто гармоничного человека (идеал Платона), а совершенного человека, мудреца, в составе личности которого преобладали бы когнитивная и волевая стороны сознания, позволявшие совершать выбор. Впоследствии, развивая тему психологии, Хриисипп предложил концепцию совершенствования индивидуальных способностей человека. Философ Средней Стои *Посидоний* ушел еще дальше от постулатов основателя школы Зенона и утверждал,

что жизнь в согласии с природой означает следование психическим особенностям личности. Поэтому в процессе обучения он придавал большое значение убеждению с помощью ярких, живых примеров, воздействующих на воображение. Это не было полным отступлением от принципов стоицизма, поскольку чувствам и их роли в познании и ранние стоики придавали первостепенное значение, а лишь подчеркивало все большую значимость в эволюционировавшем учении личностного начала, признание разнообразия индивидуальных качеств и, в конечном счете, утверждало характерную для учения идею свободы воли человека.

Впервые в центре философских и педагогических рассуждений оказался конкретный, не идеальный, а реальный человек. Кроме того, в отличие от подражания образцу в платоновском варианте образования, в стоической концепции выбор, по самому определению несовместимый с идеей подобия, приобретает решающее значение. Уже в учении Панаэция просматриваются черты выявления самостоятельного значения личности. Эти тенденции отразились и на философском учении Посидония. Так не случайно именно Посидоний создал науку о характерах (этологию), впервые употребив этот термин. Он разработал классификацию страстей, разделив их на душевные и телесные, а также связал их с особенностями характеров людей. Посидоний занимался философской антропологией, посвятив ей специальный труд «Увещание». В нем он описывал особенности философского ума и пути его формирования. При этом в воспитательной системе Посидония значительное внимание уделялось внутреннему миру человека. По мысли Посидония, воля в человеке — это условие и залог его свободы. Человек, «идуший впереди» (*prokoron*), в понимании Посидония — это волевой человек. Здесь четко обозначился образ пути, проходимого человеком, но, в отличие от пифагорейского подражания правилам «*akusmata*», у стоика присутст-

вует идея пути как серии выборов (не всегда предсказуемых) и следования именно своим решениям.

Римскому общественному сознанию с его сосредоточенностью на личности оказался созвучен стоический идеал образования. Сенека объявил мудрость наставницей душ: задача философии, по убеждению Сенеки — образовывать души, «вкладывая в них слова»⁸. Он как прекрасный психоаналитик писал о соотношении духовного и душевного начал в человеке. Призыв Сенеки «не прятаться, а жить» показывает, что в качестве главного аксиологического ориентира он признает общественную пользу, выражающуюся в благодеянии: «Кто живет ни для кого, тот не живет и ради себя»⁹. Девиз Сенеки «Любить человеческое» подчеркивает, что человек — существо общественное. Философ, по мнению Сенеки, — всегда в пути. Поскольку гражданственное начало в человеке имеет первостепенное значение, то речь идет об отыскании путей к выполнению долга. Этим определяются и задачи образования.

Еще большее значение, чем Сенека, придавал этике *Эпиктет*. Следуя Хрисиппу, он разделил все существующее в мире на два класса: то, что не в нашей власти (наше тело, окружающие люди, собственность, обстоятельства жизни), и то, что в нашей власти (наши желания, побуждения и мысли). Этика и гносеология Эпиктета едины: критерий истины имеет отношение к акту воли, ибо каждый человек как моральный субъект должен осуществить так называемый «предвыбор» (*proairesis*), то есть выбор того предельного основания, которое предложено самой природой. В «Беседах» Эпиктета высказана мысль о том, что «личное» по природе свободно: от Зевса человеку дана способность, благодаря которой человек «полагает все только свое, не восприимчивое к помехам»¹⁰.

Император *Марк Аврелий*, размышляя о текучести и бренности всего, что имеет отношение к внешнему миру (тому, что не в нашей власти), обратил взор внутрь

самого себя. Он провозгласил наиболее благоприятными именно те условия, в которых человек в данный момент находится, как бы тяжелы они ни были. Задача мудреца как раз и заключается в том, чтобы научить «стоически» выдерживать удары судьбы, а не бежать от них, не искать легких путей. Поскольку даже избежать зла невозможно, то тем более невозможно стремиться к внешнему благу. Только познание внутреннего мира человека дает освобождение. Место воли Эпиктета в учении Марка Аврелия заняло духовное начало, связанное с самим божеством. Душа связана с телом, но дух главенствует над ней и только он является действующим началом. Согласно Марку Аврелию, «деятельности свойственной духу, никто другой воспрепятствовать не может, ибо он недостижим ни для огня, ни для меча, ни для клеветы». Природным законом гарантировано лишь право личности, и от самого человека зависит, станет ли он человеком «доброй совести» (*греч.* εὐσυνείδητος, *лат.* conscientia)¹¹. Поэтому не может быть речи о том, что нам недоступно, ибо личное существование, как то, что во власти человека, — залог свободы: «Достоин свободного человека — пользоваться тем, что в его власти»¹².

Эти идеи философа-императора ясно высвечивают новые черты философии образования, ориентированной на личностное начало, единственно ответственное за пребывание человека в мире. Здесь обнаруживаются точки соприкосновения с современным экзистенциализмом, адептом одинокого решения человека. И в том и в другом случае решающим фактором становится экзистенциальный выбор. В духе ранней стоической традиции Марк Аврелий первостепенное значение придавал разуму. Разум предписывает человеку как существу от природы гражданственному «необходимое». Этим равнодушием к делам общества и отличается мудрый человек и определяются основные задачи образования. Кроме того, образованный человек — это всегда человек целеустремленный¹³.

Практический характер этики Стои выразился в провозглашении активной жизненной позиции. Девиз «Познай САМОГО себя» становится руководящим в их этике, психологии и педагогике, но он всегда ориентирован на другого, всегда предполагает поступок. Действительно, добродетель, согласно стоикам, состоит в деятельном знании, в том, чтобы приносить пользу и способствовать укреплению и развитию человеческого сообщества. Так стоики продолжили поиск нравственно-всеобщих оснований бытия человека, начатый Сократом. Требование долга и чувство ответственности перед другими людьми звали к участию в их судьбах. Квинтилиан в духе стоиков призывал в учебных заведениях «учить чувствовать и сочувствовать другим»¹⁴.

Педагогические идеи Стои сводились к примирению индивидуалистического и общественного начал в человеке с целью избежать эксцессов эгоизма. Вместе с тем эллинистически-римские образовательные стратегии выстраивались с учетом развития творческого начала в учащемся. Акцент ставился в большей степени на ученика, чем на учителя. Тот же Квинтилиан восклицал: «Не станем стеснять его (ученика) способностей, пусть изобретает и пусть любит свое изобретение, хотя бы то было не совсем правильно и не в должных границах»¹⁵. Этот постулат о возможности выхода за пределы норм в образовательном пространстве соответствовал практике живого философского творчества и символизировало отход от парадигматического идеала.

Идеи поздних стоиков оказались в высшей степени жизнеспособными, к ним обращались в эпоху Возрождения, особенно в XIV–XV веках, ими руководствовались французские неостоики конца XVI — начала XVII веков, они вновь актуализировались в идеях нравственного просвещения Г. Луазеля в начале XX века.

Но самое поразительное сходство идей стоиков с образовательными кон-

цепциями последующих веков мы видим на примере творческой деятельности **Яна Амоса Коменского** (1592–1670). Сравнение этих идей позволяет не только прояснить стоическую концепцию, но и внести несколько дополнительных штрихов как в разработку общей типологии образовательных систем, так и в разъяснение смысла философии образования.

Идеи Я. Коменского по своей теоретической направленности были реакцией на схоластический способ мышления и явились выражением общественного сознания, заряженного идеями гуситов о всеобщем равенстве. Он призвал к знанию как реальному отражению всех вещей, существующих в мире. Неотъемлемым элементом так понимаемого им знания (мудрости) должно служить имя. Аксиомой здесь является признание того факта, что то, что названо, — известно. Отсюда и призыв: всему дать имя. Такое же понимание знания мы встречаем у философов-стоиков и стоически мыслящих писателей эллинистической эпохи. Например, Арат сетует на то, что еще не все названо, а поэтому и неизвестно¹⁶.

Этот призыв Яна Коменского к точности понятий был обусловлен стремлением выбраться из паутины схоластических логических выводов, уводящих за пределы реальной жизни. Взамен предлагалось обучить выработке правильного поведения, основанного на правильном понимании. Здесь тоже можно видеть аналог стоических идей о достижении правильности рассуждений и последующих поступков, являющемся задачей философии. Хрисипп определял философию как «науку, возвращающую правильность разума»¹⁷.

Поглощенный идеями «всеобщего исправления дел человеческих» великий теоретик образования Ян Коменский продемонстрировал органическое единство теоретических и практических образовательных задач, обращенных к конкретному человеку. Он создал образовательно-воспитательную концепцию, которую можно назвать эстетической, поскольку она основывалась на призна-

нии выдающейся роли чувств (aisthesis) в процессе познания и обучения ребенка. Его «Мир чувственных вещей в картинках» реализовывал идею роли чувственно-наглядного образования детей, что так напоминало идеи Посидония. Знаменательно, что Ян Коменский употребил термин «пансофия» (всеобщая мудрость), характеризующий саму суть его образовательной концепции. Провозглашение «всеобщего» главным принципом образовательных стратегий соответствовало историческому моменту: сама педагогическая система требовала обновления. Так Ян Коменский говорил об «искусстве создавать всеобщие школы»¹⁸. Призывая вступить на «всеобщий путь — путь единства»¹⁹, он воспроизводит идеи Сенеки о самодостаточности мудреца, стремящегося к высшему благу как нравственному началу, мудреца, которому всего довольно, ибо только он сам решает, каков должен быть его путь: «богат и ни в чем не нуждается тот, кто умеет остановиться на том, что имеет <...> Святые имеют изобилие всего, так как каждый считает себя имеющим довольно»²⁰.

Помимо того, что здесь звучит мотив выбора, слова Яна Коменского о путях образования (он особо выделяет панавгию как путь всеобщего просвещения) весьма примечательны, поскольку подчеркивают роль методологического подхода в предлагаемой им образовательной концепции: «Если Богом указан какой-то новый, еще не хоженный путь», то ему должно следовать, а не отвергать, ибо «...этот путь направлен на высшие цели человеческих и божьих стремлений», более того, «он показывает и средства»²¹. Известно, что знание дел божеских и человеческих как воплощение стремления к «всеобщему» является и целью мудреца стоиков. Наконец, Ян Коменский дает и общее философское обоснование своей педагогической концепции: «Мы изыскиваем способ, каким можно было бы охватить в свете разума совокупность мира некими пределами, чтобы умственному взору предстала связная, нигде не прерывающаяся цепь вещей, позволяю-

щая единым взором обозреть все, что где бы то ни было существует, увидев все в той последовательности и таким образом, как оно существует, и это будет у нас пантаксия — всеобщее упорядочивание мира»²².

Итак, путь образования в понимании Яна Коменского есть одновременно и путь философии. Суть концепции Яна Коменского — и это роднит ее с подходом стоиков, а также и экзистенциалистов — состоит в свободном выборе путей образования, поэтому образовательная парадигма здесь на самом деле представляет собою проект (*греч.* προήκω — выдвигаться вперед, предшествовать). Не случайно идеал мудреца стоиков — человек, идущий впереди, предшественник (*греч.* προκορον), которому свойственно поступать пролептически (*греч.* πρόληψις — предвосхищение, предвидение) и проайретически (*греч.* προαίρεσις — свободный выбор, план).

Очевидное сходство философских и образовательных теорий эллинизма, основной направленности концепции Яна Коменского и даже экзистенциализма XX века наводит на мысль об особом типе философствования, противостоящем в своих основополагающих тенденциях (в каждую эпоху по-своему) парадигматическому подходу и аналитическому способу мышления, в античности представленному платонизмом и аристотелизмом, в средневековье — схоластикой, а в XIX–XX веках — рационалистическими концепциями. Аристотель прямо призывал не называть обучение (*διδασκαλία*) изменением, сравнивая его с процессом ощущения²³. Обучение есть, скорее, уподобление, ибо «способность ощущения, испытав воздействие, уподобляется ощущаемому и становится такой же, как оно» (*τελονθός δ' ὁμοίωται καὶ ἐστὶν οἶον ἑκεῖνο*)²⁴. Если Платон ставил вопрос о границах образования, ориентированного на уподобление образцу, то в концепции стоиков предполагалось существование бесконечного образовательного пространства, границы которого, как и сами знания, неуклонно расширяются и кото-

рое ориентировано на личностное начало. Не случайно Посидония не беспокоило существование множества философских школ и концепций. Вместе с тем отметим, что утверждение Дж. Найта о границах, очерчиваемых философией и формирующих таким образом образовательное поле, по-видимому, недостаточно. История образования показывает существование здесь взаимовлияния, в котором само образование является актив-

ной силой, диктующей необходимость появления теоретических обобщений и указывающей новые пути, по которым должно осуществляться дальнейшее его движение. Таким образом, сфера образования и сфера философии постоянно существуют в ситуации соположения друг другу, образуя, в конце концов, единую сферу, представимую в образе проективного пространства.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Найт Дж. Философия и образование. СПб., 2000. С. 50.
- ² Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М., С. 170. Фр. В 2. 10–15.
- ³ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М. 1997. С. 244.
- ⁴ Аристотель. Политика // Сочинения в 4-х т. М., 1983. Т. 4. С. 629. Фр. VIII. I. 3–4.
- ⁵ Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 254.
- ⁶ Квинтилиан М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений. СПб., 1834. С. 32.
- ⁷ Там же. С. 7.
- ⁸ Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. М., 1977. С. 69. Письмо XI 7.
- ⁹ Там же. С. 92. Письмо LV 5.
- ¹⁰ Беседы Эпиктета / Пер. Г. А. Тароняна. М., 1997. Кн. 1, 12.
- ¹¹ Marcus Aurelius. Ad se ipsum. Libriae 12 / Ed. J. Dalfen. Leipzig. 1979. V. 30. P. 53.
- ¹² Там же. IX 40. P. 91.
- ¹³ Там же. V 32.
- ¹⁴ Квинтилиан М. Ф. Цитир. изд. С. 450.
- ¹⁵ Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М. 1963. С. 472.
- ¹⁶ Арат. Явления. СПб., 2000. Фр. 375, 400. С. 82, 84.
- ¹⁷ Arnim I. Stoicorum veterum fragmenta. Leipzig, 1903. Т. 2. Fr. 131. P. 41.
- ¹⁸ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. И. Пискунова. М., 1982. Т. 1. С. 245.
- ¹⁹ Коменский Я. А. Панегерсия // Там же. Т. 2. С. 305.
- ²⁰ Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца // Там же. Т. 1. С. 182.
- ²¹ Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Там же. 1982. Т. 2. С. 286.
- ²² Там же. С. 287.
- ²³ Aristoteles. Über die Seele. Griechisch-Deutsch // Philosophische Bibliothek / Ed. W. Biehl u. O. Apelt. Übersetzung W. Theiler u. H. Seidl. Hamburg. FMV. 1995. S. 92.
- ²⁴ Ibidem. S. 94.

A. Stepanova

STOICISM: PHILOSOPHICAL INNOVATION AND EDUCATION (FROM PARADIGM TO PROJECT)

The paper is focused on the problem of the relationship of educational programs and philosophical ideas in the antiquity. The existence of a new type of philosophical thinking during the epoch of ellinism is pointed out. Unlike classical thinking based on the paradigm approach to education, this new type of thinking was projective kind of thinking presented in the concepts of Stoics, with the orientation to the personal and the free choice of educational opportunities. Similar tendencies are found in the conceptions of Jan Amos Kamensky and existentialists.