

Институциональные основания учительской деятельности в греческом просвещении V–IV вв. до н. э.

А. И. Адамский

Институт проблем образовательной политики «Эврика». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу исторических условий возникновения профессионального учительства как самостоятельного социального института в Древних Афинах V–IV вв. до н. э. Исследование рассматривает три взаимосвязанных группы факторов: политические (демократические реформы Солона, Клисфена, Эфиалта и Перикла), экономические (появление платного образования, формирование рынка интеллектуальных услуг) и социальные (изменение статуса знания, кризис аристократической пайдеи, спрос на ораторское мастерство). Автор обосновывает тезис о том, что греческое просвещение – первая в истории систематическая форма светского, профессионального, практико-ориентированного образования – возникло как прямой функциональный ответ на запросы демократического полиса. Анализ строится на первоисточниках (Аристотель, Платон, Плутарх, Геродот) и опирается на труды ведущих историков образования и классической античности (Ж.-П. Вернана, Ж. де Ромийи, М. Финли, У. Керра).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА греческое просвещение, история образования, античная педагогика, софисты, афинская демократия, пайдейя, ораторское искусство, профессиональное учительство, философия образования

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Адамский, А. И. (2026). Политические, экономические и социальные основания профессионального учительства в греческом просвещении V–IV вв. до н. э. *Образовательная политика*, 26(3), 104–109.



© Адамский А. И., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 20.03.2026

Принята: 06.04.2026

Дата публикации: 06.10.2026



Александр Изотович АДАМСКИЙ

к. пед. н., доцент;

научный руководитель, Институт проблем
образовательной политики «Эврика»

(105187, РФ, Москва, ул. Щербаковская 53/3, ком. 510),

<https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>,

e-mail: aadam93@gmail.com

Введение

Вопрос о происхождении профессионального учительства принадлежит к числу фундаментальных проблем философии образования. Когда и почему передача знания превращается из органичной практики социализации – семейной, жреческой, цеховой – в особый вид деятельности, которым человек занимается перед лицом общества как специалист – систематически и за вознаграждение? Именно эта трансформация произошла в Афинах V–IV вв. до н. э. и стала

«точкой рождения» того, что мы сегодня называем системным образованием.

Настоящая статья ставит своей целью реконструировать институциональные условия процесса зарождения учительства. Мы исходим из гипотезы, обоснованной

в ходе источниковедческого анализа: профессиональное учительство в Древней Греции не было результатом спонтанной любви к мудрости. Оно стало функциональным ответом на конкретные политические, экономические и социальные требования демократического полиса. Для проверки этой гипотезы необходимо последовательно рассмотреть три группы детерминант.

Методологически статья опирается на принцип *исторической функциональности* образования, разработанный Ж.-П. Вернаном и М. Финли: образовательные институты возникают не в вакууме культурного идеализма, но в ответ на социальные функции, которые общество стремится реализовывать воспроизводимым способом.

Политические основания: демократия как педагогический заказ

Реформы Солона и рождение судебного слова

Исходной точкой институциональной цепочки, ведущей к профессиональному учительству, следует признать законодательные реформы Солона (594 г. до н. э.). Их педагогическое значение часто остается в тени политического, а между тем именно они создали ситуацию, когда умение говорить стало инструментом власти, доступным не только аристократу, но и любому гражданину.

Ключевой новацией в контексте нашей темы стало учреждение суда присяжных — гелиэи. Аристотель (1936) в «Афинской политике» (гл. 9) описывает эту реформу следующим образом:

«Солон установил три главных условия народовластия: первое и важнейшее — запрещение давать деньги займы под личную ответственность должника; далее — предоставление каждому желающему возможности защищать обиженных; третье — то, что, по общему мнению, больше всего усилило могущество народных масс, — право апелляции к народному суду: когда народ является господином голосования, он становится господином государства».

Суд присяжных, в котором со временем стало участвовать около шести тысяч граждан, превратил ораторское мастерство в жизненно важный навык. Обвинитель и защитник выступали лично; профессиональных адвокатов не существовало. Гражданин, не умеющий говорить убедительно, был беззащитен перед судом. Этот структурный дефицит породил устойчивый социальный спрос на обучение искусству речи.

Реформа Клисфена: территориальный демос и кризис родовой педагогики

Реформа Клисфена (508–507 гг. до н. э.) радикализовала эту логику. Переход от родовой (филы) к территориальной (дем) организации гражданства, описанный Аристотелем (1936) в «Афинской политике» (гл. 20–22) и Геродотом (1972) в «Истории» (V, 66–69), разрушил традиционный механизм передачи политических компетенций через аристократический *ойкос* (домохозяйство). Если прежде политическое воспитание осуществлялось в рамках родовой общности — старший учил младшего нормам поведения в Совете, приемам риторики и обычаям культа — то теперь гражданин оказывался вне этой педагогической традиции.

Таким образом, реформа Клисфена создала «образовательный вакуум»: новая политическая реальность требовала компетенций, которые больше нельзя было получить по наследству. Это стало структурным условием возникновения рынка образовательных услуг.

Эфиальт и Перикл: расширение демократии и оплата участия

Завершающим шагом в создании политической базы профессионального учительства стали реформы Эфиальта (462 г. до н. э.) и нововведения Перикла. Эфиальт лишил ареопаг политической власти, окончательно передав законодательную инициативу Совету пятисот и народному собранию (экклесии). Отныне каждый афинский гражданин призывался к непосредственному политическому участию и, следовательно, к использованию публичной речи как политического инструмента.

Введение государственного жалования за исполнение судебных и должностных обязанностей при Перикле принципиально изменило социальный состав политических участников. Аристотель и Плутарх единодушно указывают на эту инновацию как на поворотный момент.

«Перикл первый дал народу деньги за исполнение судебных обязанностей, как говорят, в угоду народу против богатства Кимона. Кимон же, обладая богатством тирана, прежде всего исполнял общественные литургии блестящим образом, а затем кормил многих из своих демотов... Перикл, уступая Кимону в средствах, воспользовался советом Дамонида... раздавать народу его собственное достояние» (Плутарх, 1994).

Включение беднейших граждан в политическую жизнь кратко увеличило число людей, которым требовались ораторские навыки, но которые не получили их не будучи аристократами. Рынок образования расширился до масштабов всего гражданского населения Афин.

Экономические основания: рынок знания и рождение интеллектуального труда

Платное образование как новая экономическая форма

Важнейшей экономической инновацией, отличающей греческое просвещение от всех предшествующих форм передачи знаний, является *плата за обучение* (мисфос). До появления софистов образование в греческом мире было либо бесплатным (обучение в рамках гимнасии), либо неформальным (отношения наставничества). Протагор из Абдеры первым начал систематически взимать плату за уроки риторики и политики, что стало

культурным потрясением, зафиксированным в диалогах Платона.

В «Протагоре» (328b–c) Платон (1994) вкладывает в уста главного героя прямое обоснование платного обучения:

«Когда же кто-нибудь, по его мнению, недоплачивает, он берет с него клятву в святилище на ту сумму, которую сам признает справедливой».

Это момент рождения интеллектуального труда как экономической категории. Знание перестает быть даром, привилегией или сакральным достоянием. Оно становится услугой, измеримой в денежном эквиваленте. Данная трансформация имеет принципиальное значение для понимания последующей

истории образования, поскольку именно она создала условия для профессионализации учительства.

Образование как «импортный товар»: роль экономики полиса

Показательно, что первые великие софисты – Протагор, Горгий, Гиппий, Продик – не

родились в Афинах, но приехали туда из провинциальных полисов (Абдера, Леонтины, Элида, Кеос). Это закономерность: Афины V в. до н. э., обогатившиеся за счет Делосского союза и торговой гегемонии, образовали наиболее емкий рынок образовательных услуг в античном мире. Де Ромийи (Romilly, 1988) точно характеризует это явление: Афины стали «ярмаркой знаний» именно потому, что могли позволить себе за нее платить.

Экономический подъем Афин создавал не только платежеспособный спрос на образование, но и соответствующую культурную инфраструктуру: гимнасии, палестры, агору как пространство публичного диалога – все это функционировало как образовательная среда в современном понимании.

**НОВАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
ТРЕБОВАЛА КОМПЕТЕНЦИЙ,
КОТОРЫЕ БОЛЬШЕ НЕЛЬЗЯ БЫЛО
ПОЛУЧИТЬ ПО НАСЛЕДСТВУ,
А ЭТО И ЕСТЬ СТРУКТУРНОЕ
УСЛОВИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЫНКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Социальные основания: кризис пайдейи и возникновение нового педагогического идеала

Аристократическая пайдейя и ее исторические пределы

Традиционная греческая пайдейя – воспитание через мусическое (литература, музыка, танец) и гимнастическое (атлетика, военное дело) – была сословной по своей природе. Она формировала *калокагатию* – нравственно-телесное совершенство аристократа. Эта система воспроизводила определенный тип человека – воина, землевладельца, участника аристократического симпозиа, – но не давала инструментов для жизни в демократическом полисе.

Именно это противоречие стало базой образовательного переворота. Ж.-П. Вернан в «Происхождении древнегреческой мысли» описывает фундаментальный сдвиг: переход от мифологического к рационально-дискурсивному способу обоснования утверждений был обусловлен самой структурой полиса как пространства публичного слова. В полисе решения принимались посредством убеждения, а не по праву рождения – и это требовало принципиально иного образования.

Софисты: учителя «политической добродетели»

Ответом на этот социальный запрос стала программа обучения, предложенная софистами. Ее сутью была передача не «мудрости» в философском смысле, но *technē* – практического мастерства риторики, логики и политики. Платон в «Протагоре» (318e–319a) воспроизводит центральное утверждение главного героя о предмете своего обучения:

«Предмет моего обучения – рассудительность в личных делах, умение наилучшим образом управлять своим домом, и в делах общественных – умение со знанием дела говорить и действовать в государственных вопросах» (Платон, 1994).

Это определение примечательно двойной направленностью: частная жизнь и общественная деятельность; умение управлять домом и умение говорить на агоре. Такая программа впервые в истории делала объектом систематического обучения не знание как таковое, а *социальную компетентность* – способность действовать эффективно в конкретных социальных ситуациях.

В АФИНАХ V В. ДО Н. Э. ВОЗНИКЛА НЕ ПРОСТО НОВАЯ ШКОЛА, НО НОВЫЙ ТИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА, КОТОРЫЙ ЗАДАЛ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ, УНАСЛЕДОВАННЫЕ ВСЕЙ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ СИСТЕМОЙ ЗАПАДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Восприятие и критика: культурный конфликт вокруг нового образования

Появление профессиональных платных учителей вызвало острую культурную реакцию, зафиксированную в нескольких важнейших источниках. Аристофан в комедии «Облака» (423 г. до н. э.) создает

карикатурный образ «Мыслильни» Сократа, в действительности направленный против нового типа образования в целом, а не против конкретного философа. Ключевая формула комедии – новая школа учит «неправду правдой делать» – точно схватывает то, что пугало афинских консерваторов в инструментальном обучении риторике.

Сократ и его ученик Платон выработали принципиальную критику софистического образования с точки зрения не как угрозы традиции, но как нравственно несостоятельного проекта. В диалоге «Горгий» (463a–b) Платон противопоставляет подлинное образование (воспитание добродетели) и риторику как «лесть» (*kolakeia*), удовлетворяющую низменным потребностям толпы:

«Риторика, как я ее себе представляю, вовсе не искусство, а сноровка и опыт... угождения... как поварское дело выдает себя за врачевание, так и риторика рядится в одежды государственного управления» (Платон, 1994).

Эта критика имеет непреходящее педагогическое значение: она поставила вопрос о целях образования, который остается открытым по сей день. Таким образом, как справедливо замечает Вернан (1962), греческое просвещение родилось в споре о том, чему следует учить и зачем. Именно эта дискуссия между утилитарно-демократической и нравственно-философской концепциями образования составляет внутренний нерв всей западной педагогической традиции.

Синтез: институциональная логика возникновения профессионального учительства

Подводя итог, можно предложить следующую историко-педагогическую модель возникновения профессионального учительства в Афинах V в. до н.э. Она представляется в виде причинно-следственной цепочки, где каждое звено создает условия для появления следующих цепочек институциональных детерминант:

1. политические реформы (Солон Клизфен Эфиальт / Перикл);
2. утверждение прямой демократии, суда присяжных, оплачиваемых должностей;
3. всеобщая потребность в навыках публичной речи и политической аргументации;
4. кризис аристократических каналов передачи компетенций + экономический рост Афин;
5. появление платных учителей ораторства и политической философии (софистов);
6. институционализация светского, практико-ориентированного высшего образования.

Три ключевых параметра позволяют охарактеризовать новый образовательный институт, возникший в Афинах, как системообразующую инновацию в истории педагогики. Во-первых, это светскость: в отличие от египетских жреческих школ или ближневосточных писцовых традиций,

греческое просвещение принципиально отделено от культа и религиозной власти. Во-вторых, это профессиональность: учитель-софист существует за счет своей деятельности, что определяет его ответственность перед учениками и формирует педагогическую этику. В-третьих, это практическая ориентация: предметом обучения является не знание ради знания, но компетентность для социального действия.

Де Ромийи точно описывает эту инновацию: «Софисты были первыми, кто предложил обучение, ориентированное не на духовное совершенствование, а на политический успех, и тем самым создали саму идею профессиональной подготовки» (Romilly, 1988). Это наблюдение позволяет утверждать, что в Афинах V в. до н.э. возникла не просто *новая школа*, но новый тип *образовательного института*, который задал функциональные параметры, унаследованные всей последующей системой западного образования.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Профессиональное учительство как самостоятельный социальный институт возникло в Афинах V в. до н.э. не в силу культурного идеализма или философской традиции, но как прямой функциональный ответ на требования демократического полиса. Реформы VI–V вв. до н.э. создали устойчивый структурный спрос на навыки публичной речи, политической аргументации и гражданского участия. Эти умения традиционная аристократическая пайдейя не была способна передать широкому кругу граждан.

Экономический рост Афин как торгового и культурного гегемона превратил новую потребность в платежеспособный рынок, где появились первые профессиональные учителя – софисты. Они создали прецедент интеллектуального труда как экономической категории. Сопровождавшая этот процесс острая культурная полемика – аристофановская карикатура и платоновская критика – свидетельствует о том, что греческое

просвещение с самого начала существовало в пространстве ценностного спора о целях образования. Эта дискуссия, унаследованная европейской педагогической традицией, продолжается и сегодня.

Для философии образования и образовательной политики этот исторический кейс сохраняет актуальность, показывая, что образовательные институты неотделимы от политического устройства общества и что любое изменение форм политического участия неизбежно меняет образовательный заказ. В истории западной цивилизации афинский опыт остается первым и наиболее чистым примером этой зависимости.

Список источников / References

Аристотель. (1936). *Афинская полиция*. Государственное социально-экономическое издательство.

Аристотель. (2010). *Политика*. АСТ.

Аристофан. (1983). *Облака. Аристофан. Комедии* (Т. 1). Художественная литература.

Геродот. (1972). *История в девяти книгах*. Наука.

Диоген Лаэртский. (2011). *О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов*. АСТ.

Жураковский, Г. Е. (1963). *Очерки по истории античной педагогики*. Изд-во АПН РСФСР.

Зайцев, А. И. (1985). *Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н. э.* Издательство ЛГУ.

Кессиди, Ф. Х. (1972). *От мифа к логосу: становление греческой философии*. Мысль.

Кессиди, Ф. Х. (1988). *Сократ*. Мысль.

Лосев, А. Ф. (1989). *История античной философии в конспективном изложении*. Мысль.

Платон. (1994). *Диалоги: Протагор, Горгий, Гиппий Большой* (Т. 1). Мысль.

Плутарх. (1994). *Сравнительные жизнеописания: Солон; Перикл* (Т. 1). Наука.

Фролов, Э. Д. (1988). *Рождение греческого полиса*. Издательство ЛГУ.

Фролов, Э. Д. (1981). *Факел Прометея: Очерки античной общественной мысли*. Издательство ЛГУ.

Burkert, W. (1985). *Greek Religion*. Harvard University Press.

Jaeger, W. (1934–1947). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen* (Vol. 1). Walter de Gruyter.

Finley, M. I. (1973). *Democracy Ancient and Modern*. Rutgers University Press.

Finley, M. I. (1963). *The Ancient Greeks*. Chatto & Windus.

Kerferd, G. B. (1981). *The Sophistic Movement*. Cambridge University Press.

de Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Éditions de Fallois.

Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Presses Universitaires de France.

Political, Economic and Social Foundations of the Teaching Profession in the Greek Enlightenment of the 5th–4th Centuries BC

Alexander I. ADAMSKY

PhD in Pedagogy, Professor, Head, Eureka Institute for Educational Policy Studies (510 of., 53/3, Shcherbakovskaya Str., Moscow, Russian Federation, 105187), <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>, e-mail: aadam93@gmail.com

ABSTRACT The article analyses the historical conditions under which professional teaching emerged as an independent social institution in Athens of the 5th–4th centuries BC. The study examines three interrelated groups of factors: political (the democratic reforms of Solon, Cleisthenes, Ephialtes and Pericles), economic (the appearance of paid instruction and the formation of a market for intellectual services) and social (the changing status of knowledge, the crisis of aristocratic *paideia*, and the demand for oratorical skill). The author substantiates the thesis that the Greek Enlightenment – the first systematic form of secular, professional, practice-oriented education in history – arose as a direct functional response to the needs of the democratic polis. The analysis is based on primary sources (Aristotle, Plato, Plutarch, Herodotus) and draws on the works of leading historians of education and classical antiquity (Vernant, de Romilly, Finley, Kerferd).

KEYWORDS Greek Enlightenment, history of education, ancient pedagogy, sophists, Athenian democracy, *paideia*, oratory, teaching profession, philosophy of education

TO CITE Адамский, А. И. (2026). Political, Economic and Social Foundations of the Teaching Profession in the Greek Enlightenment of the 5th–4th Centuries BC. *Educational Policy*, 26(3), 104–109.

© Adamsky A. I., 2026

Received: 20.03.2026

Accepted: 06.04.2026

Date of publication: 06.10.2026