

УДК 230.1

DOI 10.35423/2078-8142.2020.1.2.12

**Д. С. Морозова,**  
кандидат культурології, докторант  
Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна  
e-mail: morozovadaria@duh-i-litera.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5646-2851>

## **АНТІОХІЙСЬКА ШКОЛА ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТАФОРИ**

*У статті розглянуто основні педагогічні метафори, які побутували в Антіохійській школі патристики. Дослідження засноване, насамперед, на матеріалі гоmilії свт. Іона Золотоуста De inani gloria, Adversus oppugnatores vitae monasticae, In Mattheum, Ad porulum Antiochenum, а також на окремих творах Феодорита Кирського і Северіана Габальського. Ці твори проаналізовано крізь призму теорії метафори П. Рікера, докладені Н. Райтом та Р. Хейзом до вивчення життя релігійних громад. Такий аналіз допоміг виявити у творах Золотоуста та інших антіохійців співіснування двох основних педагогічних метафор різного походження. Метафора чистого аркушу, що походить з трактату Аристотеля De anima, розглядає процес освіти в категоріях активного формування педагогом ментальності вихованця. У Золотоуста ця метафора набуває вигляду складного палімпсесту, де первинний текст постійно записується новими шарами, редагується і відновлюється знову. До цього процесу взаємного навчання і редагування свт. Іоан закликає усіх своїх слухачів. Натомість метафора фортеці, укорінена в Павловій антропології і в Платонівій теорії анамнезису, імплікуючи значно більшу самодостатність особистості, застерігає від надмірного педагогічного конструктивізму. Ця парадигма представляє людський ум (vous) як храм або місто, збудоване за Божим задумом, що розвивається за законами, закладеними Творцем. Завдання педагога в такому сценарії – радше*

*оберігати тонкий і складний внутрішній світ дитини від примітивної логіки оточення, щоб не перешкоджати її природному розвитку за Божим задумом. У Золотоуста, Феодорита та інших антіохійців співіснують обидві метафори, але метафора чистого аркушу – переосмисленого як палімпсест – докладається радше до просвіти дорослих християн, тоді як метафора фортеці застосовується стосовно виховання дітей.*

**Ключові слова:** Антіохійська школа, Іоан Золотоуст, педагогіка, метафори.

Увага до себе і відкритість до інших – ці два етоси видаються несумісними і взаємовиключними антропологічними ідеалами. Якщо перший співвідносять із православною традицією, то другий – із сучасним західним християнством. Однак аналіз святоотцівських текстів засвідчує однобічність такого стереотипу. Обидві парадигми цілком мирно уживаються у численних патристичних творах – зокрема, у педагогічній думці Антіохійської школи.

Якщо дитинству в античній та християнській культурі загалом присвячено досить велику літературу (починаючи з відомої праці А. Марру [1]), то дитинство у сирійському і, зокрема, антіохійському, християнстві привертало увагу вчених хіба що побіжно. І, головне, ці історико-культурні огляди майже не перетиналися з історико-філософськими дослідженнями патристичної думки. У даному нарисі ми подивимось на осмислення антіохійцями феномена дитинства у ширшому контексті їхнього богословського життєсвіту, а також проаналізуємо їхні засадничі педагогічні метафори, зокрема у світлі філософських підходів ХХ ст.

Важливим поворотом у сучасній гуманітарії стали праці Поля Рикера [10] та ще низки філософів і лінгвістів, в яких метафора перейшла зі статусу риторичної прикраси до статусу незамінного носія смислу і, практично, ядра повідомлення. Це відкриття наблизило філософію не лише до філології, а й до теології, якій ставало дедалі складніше ігнорувати роль поетичної образності в біблійному і святоотцівському богослов'ї. Ричард Хейз і Ніколас Райт систематично продемонстрували, яку вагому конструктивну роль у тексті Нового Завіту мають наративи і метафори, що є, власне, провідними структурами філософії біблійних авторів [6; 5; 11].

У антиохійських авторів, як і загалом у всій візантійській патристиці, конкурують декілька педагогічних метафор античного походження, що дуже по-різному – ба й діаметрально протилежним чином – представляють характер впливу вихователя на дитину. Мабуть, найпоширенішою педагогічною метафорою аж дотепер лишається образ *чистого аркуша* (*tabula rasa*), на якому накреслює свої смисли пайдея, чи брили мармуру, з якої вирізьблює статую скульптор-педагог. Ця парадигма приймає духовно-інтелектуально-психологічний стан вихованця на початку навчання за нуль. Він не має жодних власних настанов, «упереджень», апперцепцій, і його остаточний «зміст» залежатиме, передусім, від діяльності педагога.

Водночас, у патристиці також фігурує зовсім інша метафора – метафора *міста-фортеці*. Вона уявляє внутрішній світ дитини як створений Богом град, впорядкований за особливими законами, священний і незбагненний для оточуючих – той космос, який деякі візантійські автори називали «великим всесвітом всередині малого». Первинною роллю педагога, у цій перспективі, є захист внутрішнього світу дитини від руйнівних вторгнень примітивної логіки дорослого світу [2].

Якщо метафора чистого аркуша походить із матеріалістичної психології Аристотеля (*De anima*, III, 4, 429b – 430a), то метафора міста-фортеці безпосередньо відсилає до вчення Платона (*Менон*) про небесне походження душі, в потаємних надрах якої ховається забута нею божественна мудрість; відтак, уся педагогіка є процесом пригадування (*анамнезис*). Відповідно, парадигму *анамнезису* цікаво розробляли християнські платоніки, пов'язані з александрійським осередком; натомість, Аристотелеву парадигму ми часто знаходимо у схильних до матеріалізму антиохійців. Однак саме у цій царині, здається, усі патристичні школи більш-менш охоче вдавалися до синтезу античних підходів (ба й просто еkleктично сполучали їх, відповідно до контексту). Тому, наприклад, у антиохійських авторів зустрічаються обидві метафори – центротяжна метафора міста-фортеці та центробіжна метафора чистого аркуша. У результаті педагогіка стала одною з тих царин, де взаємодія різ-

них поглядів на людину – антиохійського й александрійського – є якнайбільш плідною.

### *Tabula rasa чи палімпсест?*

До першої парадигми – *tabula rasa* – Золотоуст звертається дуже часто, але в нього вона має дещо складнішу конфігурацію. Замість «чистого аркуша» Іоан уявляє собі палімпсест із безліччю шарів тексту, де кожний новий записаний текст безнадійно ховає з очей усе попереднє. В одній з екзегетичних проповідей (*In Matt.* 11.7) Іоан шпетить своїх (дорослих) слухачів за те, що вони ставляться до богослужіння як до певної сумовитої повинності, а не як до захопливого навчального процесу, вчителями в якому є «пророки, апостоли, патріархи і всі праведні». Аби як проспівавши кілька псалмів, вони несуть додому «порожні хартії» (κενὰς ... δέλτους), – що, втім, насправді не порожні. Адже вдома віряни дозволяють пристрастям і всілякій житейській суєті завалювати свої серця «спамом», що робить їх глухими для божественних уроків літургії.

Тому-то, – нарікає Іоан, – коли я беру ваші хартії (δέλτους), не можу й читати їх. Я не знаходжу тих лігер, що їх ми записуємо вам у недільні дні (...), але знаходжу замість них інші – безсенсовні (ἄσημα) й викривлені. Ми, витираючи (ἐξάλειψαντες) їх, пишемо те, що від Духа, а ви, пішовши звідси, передаєте ваші серця диявольським діям (διαβολικὰς ἐνεργείας), і знов даєте йому нагоду переписувати (ἀντεγγράφειν) в них (*In Matt.* 7.7: PG 57, 200).

Відтак, Золотоуст просить своїх чад: «втри букви чи, точніше, відбитки (χαράγματα), що їх диявол закарбував (ἐνετύλωσέ) у душі твоїй, і принеси мені серце вільне від усякого житейського сум'яття, щоб я міг безперешкодно написати на ньому те, що хочу». Духовне виховання в цьому описі скидається на певну інформаційну війну, де супротивники невтомно займаються переписуванням текстів на скрижалях сердець («інші проти інших», ἕτερα ἄνθ' ἑτέρων). Відтак, у межах звичної метафори чистого аркуша педагогія представлена вже не як одноразовий шлях від нуля до 100% завершеності, а як практично безконечний процес редагу-

вання, нашарування, викреслювання, витирання і поновлення забутих і викреслених смислів.

У такій перспективі не дивно, що Золотоуст знаходить «порожні аркуші» не у дітей, а у дорослих парафіян. Більше того, цих дорослих вірян він просить наслідувати приклад власних дітей: а саме, вчитися у них навичці постійно навчатись. «Я знов тільки прошу й благаю вас: наслідуйте в цьому випадку хоча б ретельність малих дітей (παίδων τῶν μικρῶν). Вони перш за все зазубрюють елементи літер, потім навчаються розпізнавати їх у прописній формі (διεστραμμένα), і нарешті таким чином доходять до читання. Будемо й ми поступати так само», вивчаючи сполучення добродетельності. Адже коли діти не демонструють успіхів у навчанні, батьки обурюються і відправляють їх до інших вчителів – але самі не намагаються досягнути результатів у духовній освіті (*In Matt. 7.7-8: PG 57, 200-201*).

Близька до попередньої парадигми метафора статуї вживається у Золотоуста теж досить нестандартно. Наприклад, одного юного подвижника Іоан порівнює зі скульптурою (ἄγαλμα), яка сама себе вдосконалює руками майстра: «Адже він, завжди маючи при собі наставника, наче статуя, постійно користуючись (ἀπολαύων) рукою майстра (τεχνίτου), день по дню приймав (ἐλάμβανε) збільшення душевної краси» (*Adv. oppugn. 3.1: PG 47, 370*). Активні дієслова з пасивним значенням у цьому пасажі виражають амбівалентність синергії вихованця і педагога в уявленні Золотоуста. Обидві ці метафори вказують на потребу дитини і навіть дорослого у відкритості до інших людей, здатних, як каже сучасний афоризм, «нагадати тобі твою пісню, коли ти її забув» (Алан Коен).

### *Місто-фортеця та його вартові*

Однак і платонічна метафора ума (νοῦς) як граду має значну роль у текстах антиохійців (*De inani gloria, §23-28: SC 188, p. 108–118*). Споглядаючи у кожній дитині образ Богонемовляти Христа, антиохійці подекуди відводили їй провідну роль у педагогічному процесі. За спостереженнями Северіана Габальського, саме дитина

нерідко надає дорослому дотик до божественної шкали пріоритетів:

Коли Бог бачить, що душа стомлена, Він втішає її насолодою. Так буває і з нами. Часто-густо людина повертається після справ (ἀγῶρᾶς), обтяжена тисячами неприсмностей, вражена безліччю труднощів, зазнавши невиносних халеп і збитків, і вдома знаходить розраду (ψυχαγωγίαν) в дитині, і ніжна думка полегшує суворість трудів (...) Дитину неможливо запідозрити в лестошах через її природну цілісність (ἀκεραλότητα). І часто те, чого безсилі досягнути друзі своїми порадами, мудреці своїми розумуваннями, досягає дитина одним своїм сміхом – розсіює всякий смуток. Тож, у розпалі горя побачивши дитину, душа спершу відхиляє і відштовхує несвоєчасну розраду (ψυχαγωγίαν), але згодом поступається наполегливості. Раз-у-раз дитина приковує погляд і зрештою оволодіває увагою (дорослого). Тоді, взявши на руки дитину, той відкладає тугу і каже: «Оцю лише втіху посилає (χαρίσεται) мені Бог, нема мені діла до всього іншого!» (*De mundi creat.* 6.1: PG 56, 485).

Цей уривок є прикладом зовсім не властивого для своєї епохи замилювання дитинністю. Візантійці не могли дозволити собі зайвої ніжності до дітей через шалений рівень пренатальної і дитячої смертності в усіх регіонах та в усіх верствах [8, с. 139]. Водночас, відсутність звичної нам сентиментальності напряду пов'язана з більш монументальним, богословським поглядом на дитину, що споглядав у ній радше безодню смислу, ніж живу іграшку.

Зокрема, наведена лірична замальовка напрочуд точно виражає антропологічне бачення антиохійських богословів. Дитина постає найліпшим терапевтом, надаючи дорослому божественну *психагогію*, саме тому, що передвічні істини від народження записані у її серці. Цю платонічну концепцію *анамнезису* антиохійці розробляють без усяких відсилок до платонічної ідеї передіснування душі. Для них цілком достатньо спостережень ап. Павла праведників за межами Церкви: *бо коли язичники, що не мають закону, з природи законне чинять, вони, не маючи закону, самі собі закон: вони показують, що справа закону написана у них в серцях, про що свідчить їхня совість і думки їхні, які то звинувачують, то виправдовують одна одну* (Рим.2:13-16).

Словами Золотоуста, «Бог створив людину з достатніми силами обирати добродетельність та уникати зла», явивши в ній знання

Свого Закону (*In Epist. ad Rom. 5.5*: PG 60, 429). Цю саму думку відлунує Феодорит. Як і первозданні люди в Раю, дитина має розуміння добра і зла задовго до того, як досвідно скуштує їх [8, с. 64–65]. Тому онтологічне налаштування язичників до блага передує усяким місіонерським зусиллям, і онтологічна мудрість дитини передує усяким педагогічним зусиллям дорослого. Як справжня місія, так і справжня педагогіка радше актуалізують наявне, ніж будують нове.

Душа дитини постає в цьому контексті вже не як чистий аркуш, не як цілинна земля і навіть не як райський сад, який має плекати педагог, а як храм чи довершене місто, облаштоване за складним архітектурним проєктом і огорожене муром із п'ятьма брамами чуттів. Мислителі оригенічного напрямку схильні ставитися з підозрою до цих брам, віддаючи перевагу «духовним чуттям», тобто, власне, умогляду, як підкреслює Дж. Мануссакіс. Однак, на думку цього богослова, увага до Воплочення вимагає усвідомлення, що саме тілесні чуття і є тими дверями, коло яких чекає Христос: *Ось, стою при дверях і стукаю; якщо хто почує голос Мій і відчинить двері, увійду до нього, і буду вечеряти з ним, і він зі Мною* (Одрк. 3:20) [пор. 6, с. 149–150]. Для богословів антиохійського напрямку звідси випливає благоговіння перед чуттєвим сприйняттям – місцем зустрічі людини з її Творцем: подібні міркування можна знайти як у Золотоуста (*De inani gloria*, §28: SC 188, p.118), так і у Феодорита (*De prov.*3).

Метафорика храму спонукає педагога завжди дошукуватися бодай слідів первинної, божественної архітектоніки, яка має визначати природний розвиток душі; в цьому сенсі він постає радше реставратором, ніж зодчим. Таким чином, метафорика містафортеці утримує від усякого педагогічного активізму та «конструктивістського запаморочення» (термін О. Філоненка, [3]). Вихователь тут постає, насамперед, «вартовим» внутрішнього світу дитини. Його робота полягає в тому, щоб «від початку (ἐξ ἀρχῆς) і змалечку перешкоджати доступу зла», огорожувати тонкий богословський світ дитини від вульгарності дорослого світу. Протидія його впливу – «це і є найкраще навчання (ἀρίστη διδασκαλία)» (*Adv. oprugn.* 3. 18: PG 47, 381). Звичайно, образ «вартових» походить із

діалогу Платона *Політея* (Золотоуст взагалі охоче посилається на Сократа як авторитет у царині пайдеї).

На актуальності цього педагогічного бачення у добу цифрових технологій наполягає *Соціальна концепція* Константинопольського патріархату (§17):

Вартовий – це не тиран, роз’яснює Золотоуст; але, контролюючи доступ дитини до світу, він наділяє її здатністю керувати своїми бажаннями в подальшому житті. І ця роль вартового сьогодні, можливо, є важливішою, ніж будь-коли, враховуючи, як владно сучасні засоби масової інформації поглинають наші почуття безперервним галасом і видовищами [4].

Метафора фортеці, зрозуміло, пов’язана з певною *закритістю*. Однак акцент тут стоїть не так на заборонах, як на прагненні *не заважати* природному розвитку дитини. Цей підхід можна назвати апофатичним: вихователь оберігає дитину від шкідливих впливів, водночас жодним чином активно не моделюючи її свідомість і навіть не уявляючи, до чого саме приведе її природний внутрішній розвиток. На думку Іоана, якби з дитинства ніщо не перешкоджало розвитку дитячої душі за Божим задумом, тоді й «надалі не було б потреби в загрозах» – у притаманній палому світові педагогіці страху (*Adv. oppugn.* 2.1: PG 47, 381).

### *Педагогічні метафори в дії*

Як і належить справжнім метафорам, педагогічні метафори чистого аркуша і міста-фортеці не були ні простими риторичними фігурами, ні відстороненими інтелектуальними концепціями. У процесі діяльності того неформального освітнього осередку, яким була Антіохійська школа, вони постійно втілювалися у житті й педагогічних практиках вірян. Твори антіохійських авторів демонструють нам різні сценарії такого втілення, різні відповіді на болючі питання дітей, батьків і матерів.

Якщо дитина є шедевром божественної архітектури, що несе в собі безодню премудрості, то чим їй можуть допомогти значимі для неї дорослі? Із ранньовізантійських джерел ми дізнаємося про численні клопоти, що лягали на плечі батьків, які прагнули «надихнути дітей науками» (λόγους... ἐνθεΐναι). Вони мали знайти вчите-



лів (διδασκάλους) та їхніх асистентів – вихователів (тобто власне «педагогів» – παιδαγωγούς), забезпечити їм оплату, усунути всякі перешкоди до навчання, звільняючи дітям час для освіти і постійно мотивуючи їх на кшталт «олімпійських тренерів», усіма силами намагаючись довести розпочатий процес навчання до кінця. Але і це не завжди гарантувало гідний результат (*Adv. oppugn.* 2.1: PG 47, 363). На заваді навчальному процесу ставали і «погані здібності хлопчика, і недосвідченість вчителів, і халатність вихователів, і зайнятість (ἀσχολία) батька, і брак коштів на витрати і зарплатню, і розбіжності характерів (τρόπων διαφορὰ), і злоба, заздрість та лихе око (βασκανία) співвихованців» і чимало інших причин (*Adv. oppugn.* 2.1: PG 47.371). І все ж наполегливі батьки не втрачали надії оформити душевні хартії своїх чад якнайбільш гідним чином, на заздрість усім знайомим.

Однак Золотоуст виражав непевність, що вони обрали найбільш доречну педагогічну метафору. Його роздуми на цю тему звернені саме до тих батьків, які «особливо піклуються про дітей» і вважають, що найкраще за всіх знають потреби своєї дитини (причому скепсис Іоана стосується передусім ролі *paterfamilias*, який у пізьоримському суспільстві визначав педагогічні стратегії родини). Він звертається спершу до «невіруючого батька», потім – до «віруючого батька» (*Adv. oppugn.* 1.1: PG 47, 333). Обидва бажать спорядити нащадків доброю освітою, риторичними навичками і навіть знанням іноземної мови, – але метою всього цього є не інтелектуальне зростання як таке, а конкретний ідеал щастя, заснований на пристрасних уявленнях батьків (*Adv. oppugn.* 2.1: PG 47, 357). У цьому бажанні батька, в принципі, нема нічого шкідливого – доки воно не вступає в колізію з прагненнями самої дитини, яка подорослішала, вдосконалила розум у гуманітарних дисциплінах (якими й славилася Антіохія) і, можливо, набула власне, відмінне розуміння того, чим є щастя. У циклі проповідей розгортається суперечка між ніжною, ірраціональною батьківською любов'ю (φίλοστοργίαν) і точністю (ἀκριβῶς) відстороненого погляду педагога (*Adv. oppugn.* 1.1: PG 47, 332). Але чи є в цьому діалозі місце самовизначенню самого вихованця? Іоан дає нетривіальну для його

часу ствердну відповідь, обстоюючи, що тинейджер 14–21 років (μειράκιον) цілком має право на це.

Золотоуст висловлює подив і гіркоту щодо нерозуміння батьками природних нахилів дітей: «Ті, хто народили, виховали, щодня моляться про те, щоб бачити дітей щасливішими від себе, і для цього роблять і переносять все можливе, – раптом змінюються наче від сп'яніння і сприймають з болем, що їхніх дітей принадує філософія» (*Adv. oppugn.* 1.1: PG 47, 332). Звісно, під філософією патристичні автори, у річищі класичної традиції, розуміли не просто теоретичні знання, а *любомудріє*, втілене у способі життя.

У цій перспективі філософія постає «небезпечною» іграшкою. Тим не менш, в іншому місці Іоан обстоює, що навіть малих дітей слід без остраху знайомити з філософією, так само, як їх привчають до верхової їзди чи стрільби з лука (*De inani gloria*, §35: SC 188, р. 126). Захищаючи право підлітків на самовизначення, Іоан викриває конструктивістське завзяття батьків, які намагаються формувати дітей за власними стандартами, не замислюючись про абсолютне значення цих стандартів (*Adv. oppugn.* 2.1: PG 47.359).

Отже, парадоксальним чином непорозуміння між поколіннями можуть пояснюватися надміром любові – а саме, нерозсудливої батьківської любові-*філосторгії*. У такій ситуації педагог бачить свою роль у зміні засадничої педагогічної метафори та переході від активізму до уважного розпізнання природної духовної конституції вихованця. Тобто йдеться про перехід від метафори чистого аркуша до метафори міста-фортеці.

Водночас, аристотелічну метафору *чистого аркуша* свт. Іоан застосовує не так щодо виховання дітей, як щодо християнської просвіти дорослих. Антіохійські проповідники запрошують слухачів дописувати розумне і вічне на скрижалях сердець своїх ближніх. До того ж тут не мають значення ні чини, ні посади: як професійні наставники благочестя можуть на практиці сіяти розпусту (*Adv. oppugn.* 3.8: PG 47, 361), так пересічні парафіяни можуть стати педагогами «від Бога» для рідних і сусідів. Уявляючи себе багатодітною матір'ю, св. Іоан благає присутніх на проповіді поділитися новими знаннями з відсутніми чадами:

Як ніжна (φιλόστοργος) мати, накривши стіл, переживає і журиться, коли діти не всі тут, так і я тепер страждаю, і, замислюю-

чись про відсутність наших братів, вагають щодо виплати боргу [= виголошення обіцяної промови]. Але ви маєте владу відігнати цю нехить: якщо лиш пообіцяєте мені усе передати (διαπορθμεύσειν) їм із точністю, охоче викладу вам усе (*Ad. pop. Antioch.* 9.2: PG 49, 104).

Сучасному читачеві це завдання переказати довгу проповідь може видатися чимось на кшталт покарання «прогульників». Але в контексті античного суспільства, де виступ відомого ритора належав до провідних культурних подій, а освічені люди вчилися запам'ятовувати великі промови, щоб переповідати їх жадібним слухачам, це мало зовсім інакший вигляд: «Таким чином, – каже проповідник, – і для них вчення (διδασκαλία) вашої любові буде розрадою (παράμυθία) за відсутність, і ви послухаєте нас уважніше, знаючи, що вам треба й іншим це звістити (ἀπαγγείλαι)». Сучасних дослідників подібні заклики наводять на думку про зв'язок усності з владою; однак, здається, справжня інтенція проповідника є дещо іншою. Іоан не так нав'язує вірянам поширення його проповідей, як «відкриває можливість репосту», дає непрофесіоналам *дозвіл* долучатися до богословського освітнього процесу, *допускає* до кола утаємничених і *надає* право голосу й благовістя.

Таким чином, свт. Іоан Золотоуст та інші антиохійські автори застосовували дві концептуально різні, ба й протилежні метафори виховання. Центробіжна Аристотелева метафора чистого аркушу сусідує в них із центротяжною Платоновою метафорою міста-фортеці. Ці дві різні парадигми освіти начебто не вступають у колізію у творах Золотоуста, але вони переважно застосовуються у дещо різних ситуаціях. Метафора чистого аркуша – який у свт. Іоана постає радше нескінченно багатошаровим палімпсестом – докладається переважно до освіти дорослих віруючих, які раз у раз звертаються до наставника і одне до одного, щоб поновити головні записи своєї сердечної хартії. Натомість виховання дітей Золотоуст і Северіан Габальський охочіше порівнюють із плеканням і реконструкцією міста-фортеці, збудованої за таємничим Божим задумом і незбагненої у своєму розвитку. Ця метафора спонукає педагога чуйно і обережно вслухатися у внутрішню духовну конституцію вихованця, огороджуючи його від деструктивних впливів

зовні, включно навіть із власним надмірним активізмом. Співіснування цих двох різних образів виражає творчу амбівалентність антіохійської антропології, уважної до внутрішнього і, водночас, відкритої назовні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. 425 с.
2. Морозова Д. С. «Точность богословия младенцев (по византийской гомилетике)». *Детство в христианской традиции и современной культуре* / сост. К. Б. Сигов. Киев : Дух и литера, 2012. С. 167–176.
3. Філоненко О. Присутність Іншого і вдячність: контури євхаристійної антропології. Рівне : Дятлик М., 2018. 349 с.
4. Chryssavgis J., Hart D.B. et al. For the Life of the World. Social Teaching of the Ecumenical Patriarchate. Holy Cross Orthodox Press, 2020.
5. Hauerwas S. M., Jones L. G. (eds.). Why Narrative? Readings in Narrative Theology. Wipf & Stock Pub, 1997. 376 p.
6. Hays R. The Faith of Jesus Christ: An Investigation of the Narrative Substructure of Galatians 3:1–4:11. Chico : Scholars Press, 1983.
7. Manoussakis J. P. God after Metaphysics. A Theological Aesthetic. Bloomington, Indiana University Press, 2007.
8. Nathan G. The Family in Late Antiquity. The Rise of Christianity and the Endurance of Tradition. Routledge, 2002. 460 p.
9. Petruccione J. (ed.). Theodoret of Cyrus, The Questions on the «Ocateuch» / tr. R. C. Hill. Washington D. C. 2008, 2 vols.
10. Ricoeur Paul. Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation (The Terry Lectures Series). New Haven : Yale University Press, 1970. 525 p.
11. Wright N. T. The New Testament and the People of God: Christian Origins and the Question of God. ugsburg Fortress, 1992.

## REFERENCES

Filonenko, O. S. (2018). *The Pesence of the Other and Thankfulness: Outlines of the Eucharistic Anthropology*. Rivne: Diatlyk, 349.

Chryssavgis, J., Hart, D. B. et al. (2020). *For the Life of the World. Social Teaching of the Ecumenical Patriarchate*. - Holy Cross Orthodox Press (available online: <https://www.goarch.org/social-ethos>)

---

Hauerwas, S. M., Jones, L. G. eds. (1997). *Why Narrative? Readings in Narrative Theology*. Wipf & Stock Pub, 376 p.

Hays R. (1983). *The Faith of Jesus Christ: An Investigation of the Narrative Substructure of Galatians 3:1–4:11*. Chico: Scholars Press.

Manoussakis, J. P. (2007). *God after Metaphysics. A Theological Aesthetic*. Bloomington, Indiana University Press.

Marrou, Henri-Irénée. (1998). *History of Education in Antiquity (Greece)*. Moscow: Shichalin Greek-Latin Studio.

Morozova, D. S. (2012). *In Childhood in Christian Tradition and Modern*. K. Sigov. Kyiv: Spirit and Letter, 167-176.

Nathan G. (2002). *The Family in Late Antiquity. The Rise of Christianity and the Endurance of Tradition*. Routledge, 460 p.

Petrucione J. (ed.). Theodoret of Cyrus, *The Questions on the «Octateuch»* R. C. Hill. Washington, D.C., 2008.

Ricoeur Paul. *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation* (The Terry Lectures Series). – New Haven: Yale University Press, 1970. 525 p.

Wright N.T. *The New Testament and the People of God: Christian Origins and the Question of God*. – Augsburg Fortress, 1992.

-----  
**Daria Morozova**

*Candidate of Culture (Ph.D.), Doctoral Student, National Pedagogical Dragomanov University; Kyiv, Ukraine; e-mail: morozovadaria@duh-i-litera.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5646-2851>*

***The school of Antioch and its pedagogical metaphors***

***Abstract***

*The article considers the main pedagogical metaphors that existed in the theological School of Antioch. The study is based primarily on the material of the homilies of St. John Chrysostom De inani gloria, Adversus oppugnatores vitae monasticae, In Matthaëum, Ad populum Antiochenum, as well as on the works of Theodoret of Cyrrihus and Severian of Gabala. These works are analyzed*

---

*through the prism of Paul Ricoeur's theory of metaphor, applied by N. Wright and R. Hays to the study of the worldviews of religious communities. Such an analysis helped to reveal in the works of Chrysostom and other Antiochians the coexistence of two main pedagogical metaphors of different origins. The metaphor of tabula rasa, derived from Aristotle's De anima, considers the process of education in terms of the active formation of the pupil's mentality by the teacher. In Chrysostom, this metaphor takes the form of a complex palimpsest, where the original text is constantly rewritten, edited and renewed again. St. John calls all his listeners to this process of mutual teaching and editing. Instead, the metaphor of the fortress, rooted in Paul's anthropology and Plato's theory of anamnesis, implying much greater self-sufficiency of a personality, warns against excessive pedagogical constructivism. This paradigm represents the human mind (νοῦς) as a temple or city built according to God's plan, developed according to the laws established by the Creator. The task of the teacher in such a scenario is, above all, to protect the subtle and complex inner world of the child from the primitive logic of the environment, and not to interfere with its natural development according to God's plan. Chrysostom, Theodoret, and other Antiochians use the both metaphors, but the metaphor of tabula rasa – reinterpreted as a palimpsest – is applied rather to the enlightenment of adult Christians, while the metaphor of a fortress is used concerning the upbringing of children.*

**Keywords:** School of Antioch, John Chrysostom, pedagogy, metaphors.