

УДК 101

КОГДА ФИЛОСОФ НЕ ХОЧЕТ БЫТЬ «УЧИТЕЛЕМ»*

КРИКУНОВ Александр Евгеньевич,доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социальных дисциплин
Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется вопрос о неизбежности педагогической функции для философии. Устанавливается связь между отказом ставить перед собой педагогические задачи и специфическим содержанием философских теорий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание, учитель, педагогика, творчество, философия.

KRIKUNOV A.E.,Dr. Pedagog. Sci., Prof., Department of Philosophy and Social Sciences
Yelets State University

WHEN A PHILOSOPHER DOES NOT WANT TO BE "A TEACHER"

ABSTRACT. The article examines the question of the inevitability of a pedagogical function for philosophy. The author establishes a connection between the refusal to set the educational objectives and specific content of philosophical theories.

KEY WORDS: education, teacher, pedagogics, creativity, philosophy.

«Все люди непрерывно воспитывают друг друга - хотят они этого или не хотят, сознают они это или не сознают, умеют или не умеют, радеют или небрегут» [1]. Вопрос состоит в том, почему эта формула оказывается столь очевидной? Любая педагогическая озабоченность никогда не выходит за ее пределы. Мы не стараемся уклониться от самой обязанности воспитывать. Вернее, не можем допустить возможность уклонения. Какого рода фрустрация заставляет нас выстраивать этот барьер? И откуда берется легкость переживания неизбежности воспитания? Ведь нельзя же утверждать, что эта «легкость» уже стала «невыносимой». Не можем ли мы сказать, что именно мыслимая нами очевидность воспитания дает нам шанс не замечать его силы и его значения. Когда мы так легко соглашаемся допустить всеобщность воспитания – не означает ли это одновременно пренебрежение к нему? И не становится ли воспитание действительно всеобщим именно в этот момент? Спрашивая о воспитании, мы всегда имеем при себе ответы еще до того, как вопрос поставлен. Но означает ли это, что мы хотя бы начали говорить о нем?

Я не только «воспитываю», но я «должен воспитывать». В этом переходе всегда скрывался большой соблазн, поскольку долг, благодаря Канту, не только обязывает нас, но, вместе с тем, снимает с нас ответственность выбора. А если я не хочу воспитывать и ставлю под сомнение этот долг? Могу ли я избежать воспи-

тания, и что будет означать такое избегание? Ирония истории состоит в том, что вопрос был поставлен именно так уже в самих истоках философии.

Было бы слишком просто сказать, что воспитание появляется вместе с человеческим обществом и философия «подбирает» эту тему в готовом виде, лишь обрабатывая ее и воплощая в строгой понятийной структуре. То есть, в полной мере занимаясь «объяснением» и рассматривая собственную практику внутри практики общества и его воспитательных интенций. Однако это значило бы предположить, что философия уже в своих первых шагах находилась «внутри» политической и общественной жизни. Но на практике такая ситуация складывалась не всегда. Именно философия оказывается в центре, быть может первой «дидактической» драмы, персонажи которой расставлены в декорациях афинского суда. Этот суд, суд над Сократом, до сих пор отбрасывает тень на любую попытку определить свое отношение к философии и ее роли в воспитании вплоть до наших дней. Именно он дает повод вместе с вопросом о разуме поставить вопрос о воспитании и его необходимости. Возможно, не было бы вообще никакой истории, то есть никакой потенциальной динамики, в нашем отношении к воспитанию, не будь этого суда. «Сократ был центром, к которому привели все пути формирования греческого характера, величайшим учителем, самой яркой фигурой в истории воспитания

* Публикация подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант РГНФ 13-16-48011 «Проблема иерархии в философско-педагогическом контексте (на материале русской философии конца XIX - первой половины XX вв.)»).

Информация для связи с автором: akr1975@mail.ru

западного человека» [2], - этот вывод приобретает значимость только в свете гибели Сократа, но эта гибель, одновременно, дает повод усомниться в нем. В свое время Гегель, обладая правом высказываться резко, правом, которого, бесспорно, лишены мы, выразился крайне грубо: «Его смерть придала ему трогательный и всем доступный интересный лик невинного страдальца» [3]. И здесь нет нужды обсуждать реального Сократа, впадая в парадоксы психологической герменевтики. «Миф», «рассказ» о Сократе, то, что так или иначе в нем воплотилось - не только вполне самодостаточный материал для рассуждения. И только этот материал значим, если мы говорим не о Сократе-человеке, а о нашем отношении к воспитанию, одной из проекций которого являлась его педагогическая канонизация [4].

Для тех, кто отнесся к Сократу серьезно, всегда существовали альтернативы. Например, самое известное: «Куда он ни обращает свои испытующие взоры, везде видит он недостаток разумения и могущество обманчивой мечты и заключает из этого недостатка о внутренней извращенности и негодности всего существующего. Лишь с этой стороны полагал Сократ необходимым исправить существование: он, исключительный, с выражением презрения и превосходства, как предтеча совершенно иного рода культуры, искусства и морали, вступает в мир, ухватиться за краешек которого мы сочли бы величайшим нашим счастьем» [5]. «Но что такое платоновский Сократ?, - задает вопрос Аверинцев, и отвечает на него, - Это идеал радикально недиалогического человека, который не может быть внутренне окликнут, задет и сдвинут с места словом собеседника, который в пылу спора оказывается всецело непроницаемым, неуязвимым, недостижимым для всякого «я», а потому в состоянии манипулировать партнерами в беседе, двигать ими как вещами, сам никем не движимый» [6]. Или у Делеза и Гваттари: «Разве это не вершина греческой общительности – беседы свободных людей? На самом деле Сократ постоянно занимался тем, что делал невозможной всякую дискуссию - будь то в краткой форме агона (вопросов и ответов) или в длинной форме соперничающих между собой речей. Из друга он сделал исключительно друга концепта, а из самого концепта - безжалостный монолог, устраняющий одного соперника за другим» [7]. Таких оценок не много, но то, что они вообще существуют, как и то, что принадлежат они людям, неординарность и проницательность взглядов которых трудно отрицать, указывает на проблему, едва ли имеющую простое решение. В Сократе подчеркивается недиалогическое начало, вопреки традиционной квалификации его как мастера спора. О Сократе говорят как об «убийце» собеседника вопреки традиционному разговору о его педагогическом мастерстве.

Но вернемся к суду над Сократом и тому блестящему изложению речей греческого философа, которое оставил нам Платон. Один из аргументов Сократа должен привлечь наше внима-

ние. Отвечая на упрек в том, что он оказывает пагубное влияние на молодежь, Сократ вдруг сообщает: «Мне кажется, что и это дело хорошее, если кто способен воспитывать людей, как, например, леонтинец Горгий, кеосец Продик, элидец Гипсий. Все они, о мужи, разъезжают по городам и убеждают юношей, которые могут даром пользоваться наставлениями любого из своих сограждан, оставляя своих и поступать к ним в ученики, платя им деньги, да еще с благодарностью. (...) Я бы и сам чванился и гордился, если бы был искусен в этом деле; только ведь я в этом не искусен, о мужи афиняне» [8]. Обычное толкование этого фрагмента, на котором основаны и приведенные выше инвективы, состоит в том, что Сократ, отказываясь от роли учителя, признает такую за безличной истиной. Тем самым не он учит, а истина учит через него, при его посредстве. А значит, персонификация учителя – дело безнадежное. Если Сократ знает, чему необходимо учить, то этого достаточно, чтобы не стремиться в учении ориентироваться на собственные взгляды, поскольку истина есть нечто принципиально не личностное. Аверинцев, проясняя свою оценку, фактически указывает на то, что не Сократ как таковой «недиалогичен», но сами установившие греческой философии и греческой культуры делают диалог невозможным и бессмысленным. Образ Сократа – «гениальный литературный коррелят эллинских философских концепций самодовлеющей сущности: и неделимого «единого» элеатов, и демокритовского «атома», и платоновского «сущностно-сущего» (...), и того неподвижного «перводвигателя», о котором будет учить Аристотель» [6, с. 50]. Образы философии греков – всегда образы неподвижного и имперсонального, а значит и педагогическая практика не может остаться нетронутой. «Я не воспитатель» в этом свете оказывается правдой и не нуждается даже в том, чтобы быть квалифицированным в качестве метафоры. Но тогда «учителями» остаются софисты. Карикатурно изображаемые, не понимающие, чему именно они хотят научить, эти вечные второстепенные персонажи платоновских диалогов. А значит, называя Сократа учителем, мы следуем не за ним, а за Анитом и Мелитом – его обвинителями. Когда Сократ, а Ксенофонт свидетельствует от этого, говорил с молодыми друзьями об устройстве греческих государств, происхождении законов, об управлении полисом и домом, то его роль сводилась к роли медиатора, и вся трагедия Сократа именно в том, что он, первым заговоривший о человеке, лишь в смерти действует сам и только в смерти играет собственную роль. Лишь в этом моменте он действительно учит, порождая новый миф и не умея отклонить роль учителя, которую окончательно закрепил за ним его ученик Платон.

Единственное, что остается этому Сократу в его жизни – «ирония». Во всяком случае, таким образом дело оказалось представлено у Платона и Аристотеля. Нельзя же было предположить, что Сократ, отказываясь признавать за собой учительство, лжет. Вся философия вокруг него,

та самая философия, одним из провозвестников которой был он сам, говорит нам об истине как о вечной и неизменной. А значит и сам Сократ, образ Сократа соотносится именно с ней и все, что существует вопреки этой истине, даже отказ от нее – только ирония, прием, метод. И Сократ оказался представлен юродствующим: «Умалая самого себя, приписывал в споре больше мудрости тому, кого хотел опровергнуть. И поэтому, говоря не то, что он думал, охотно пользовался тем способом притворства, называемым греками «иронией» [9]. Теперь Сократ, заявляющий, что он «не учитель», не лжет. Но он оказывается «ироничен».

Эта «ирония» дорого обходится нашему пониманию воспитания. Не ирония Сократа, о чем ни современники, ни, тем более, мы сегодня, не можем судить определенно [4, с.98], а «ирония» как объясняющий слова Сократа концепт, в каком бы отношении он ни был к тому, что делал, говорил и, самое главное, думал реальный Сократ. «Ирония» - это именно та фигура мысли, которая, в случае с Сократом, защищает истину. В случае с воспитанием она защищает истину как его цель. «Ирония» открывает нам возможность утверждать, что отказывающийся от звания учителя лишь «иронизирует» и на самом деле успокаивающе сохраняет свой педагогический статус. Его деятельность может педагогически интерпретироваться и является частью реальности воспитания и образования. «Ирония» здесь равносильна дистанции, на которой удерживают собеседника, и она тем больше, чем больше стремятся продемонстрировать ее отсутствие. Уничтожая видимость дистанции, всегда укрепляют ее действительное наличие.

Сколь бы бедными ни были наши представления о философии, само противопоставление интеллектуализма Сократа, стремящегося к истине, и принципиальной алогичности «учителей» - софистов с их стремлением утвердить произвольность норм, оказывается достаточным для того, чтобы определить свое отношение к фигуре «учителя Платона». Мечтать в этой ситуации о ясности и непротиворечивости образа Сократа в платоновских диалогах и сократических текстах Ксенофонта явно излишне. Можно предположить, что это как раз тот случай, когда пафос оказывается самодостаточно. «Все, что нам известно о Сократе, история философии донесла до нас в большей мере через диалоги Платона (...), в которых Сократ постоянно присутствует, выражает истину, показывает пути к ней» [10].

В истории Сократа «я не воспитатель», принятое всерьез, оказывается вызовом *mainstream*'у греческой философии. Точнее, открытому ею интеллигентному миру, доступному познанию. Соответственно, позволительно предположить, что среди философов, сознательно ставших в оппозицию этому классическому пониманию ситуации, мы также найдем примеры, продолжающие традицию сократовских отрицаний. И они действительно существуют, хотя их совсем не много, что объяснимо. Пред-

ставление о философии как о некоторой духовной практике вообще отходит на второй план. Философия, разумеется, продолжает проектировать себя на педагогическую, и мы периодически встречаемся с примерами построения педагогических теорий, которые очевидным образом отнесены к философским концепциям. Но эта проекция, насколько мы можем представить себе ее историю, изначально вызванная именно «сократическим» интересом философии к проблемам воспитания, достаточно медленно, но от того не менее неуклонно перерастает в разнообразные формы самовоспроизводства самой философии. Существование философии в университетской среде настолько очевидным образом определяет педагогическую функцию философа, что не оставляет места самой рассматриваемой нами альтернативе в философском дискурсе, оставляя ее за внутренним и, по этой причине, едва ли часто артикулируемым в философском рассуждении моральным выбором. Философ вне этой академической среды, напротив, оказывается слишком заинтересован в аудитории, чтобы позволить себе роскошь дискуссии на тему необходимости читателя. Опять же, принимая в расчет, что и само содержание философского дискурса зачастую располагает к педагогической задаче.

В близкой нам русской философии, прежде всего в религиозной, сложилась особая ситуация. «Учительский», «просветительский» мотив оказался изначально заложен в самом ее существовании. Оставить эту специфику без внимания невозможно, какие бы интенции к деструкции оснований классической философии не имели место у русских авторов, нельзя сказать, чтобы именно они сразу стали доминирующими, ее заинтересованность в решении социальной задачи всегда оказывала влияние на характер и содержание суждений. Это и сегодня остается одним из существенных аргументов для критики русской философии, поскольку зачастую может рассматриваться не как специфическая характеристика, а как ошибка, сделавшая невозможным строгий анализ [11].

И все же интересующие нас примеры можно найти. Например, мы можем прочитать у Бердяева: «Иногда я прихожу в отчаяние от количества писем, на которые нужно отвечать. К моему удивлению, я стал очень почитаемым, почтенным, значит, уже солидным, почти что учителем жизни, руководящим умом. Это совершенно не соответствует моему самочувствию. (...) Я совсем не почтенный и не солидный человек, совсем не учитель жизни, а лишь искатель истины и правды, бунтарь, экзистенциальный философ, понимая под этим напряженную экзистенциальность самого философа, но не учителя, не педагога, не руководителя. Моя возрастающая известность давала мне мало радости жизни, мало счастья, в которое я вообще мало верю. Я очень мало честлюбив» [12]. Здесь едва ли присутствует «ирония», но, зато, можно видеть определенного рода «психологию». «Я никогда не был человеком школы» [там же], «я не мог принять никакого учебного

заведения» [там же], «у меня (...) было отталкивание от всего академического». Такие заявления дают повод для некоторого легкого психологического анализа и могут привести нас к утверждению, что бердяевская самодостаточность – следствие детского несогласия с косностью системы образования, а в самой философии Бердяева можно будет увидеть своего рода психотерапию [13]. Можно легко следовать и за многочисленными утверждениями о педагогическом значении идей Бердяева, о специфической стилистике его рассуждений: «Это не пророчества в точном смысле слова, это скорее именно проповедь и утопические вдохновения, – и всегда в них есть элемент «дидактический». (...) Бердяев всегда учит, наставляет, обличает и зовет, всегда в нем выступает моралист» [14]. Или даже: «Его философская публицистика носит явно дидактический и назидательный характер» [15]. Еще более значимо то, что в определенной связи с персонализмом Бердяева появился на свет французский персонализм, а его представители своих «воспитательных» целей не скрывали [16] и именно в таком ключе интерпретировали своего русского единомышленника.

Но означает ли это, что установку Бердяева можно просто отвергнуть? То есть признать его слова об отсутствии у него учительских амбиций не более чем риторической фигурой или симптомом шизоидной акцентуации, которая оставляет исследователя вполне свободным от необходимости принимать речь философа о себе за нечто ценное и имеющее смысл. Тогда методологическое решение, принимаемое при рассмотрении философии Бердяева, заранее оказывается благоприятным для педагогики. Причем основа найденной педагогической легитимности – не сказанное в тексте, а сам текст, рассмотренный как нечто неизбежно педагогическое. Педагогика определяется в этом случае как неизбежная «функция» философствования, неотъемлемая каким-либо личным заявлением о ее отсутствии. Вопрос в том, насколько эта позиция может быть совместима с заинтересованным и сочувствующим прочтением Бердяева, поскольку внутри его критического рассмотрения она не порождает никакого противоречия и не создает проблемы. Но, как мы надеемся это показать далее, такое решение избавляет от проблемности и саму философию Бердяева, что оказывается сомнительным достижением.

В «Персоналистской революции» Мунье писал: «Предстоит работа, которая даст возможность определить характер воспитания, ориентированного на личность как свою основу, и механизмы, которые если и не будут «обеспечивать» ее ход, то во всяком случае предоставят ей шанс осуществиться в будущем» [17]. Тем самым, решение проблем современного человека в немалой степени ставится в зависимость от построения системы воспитания, адекватной вызовам эпохи. Личность оказывается прямо вовлечена в конструкты образования, но вот их смысл у Мунье меняется и если зависимость от внешней организационной формы «школы» сохраняется, то вектор воспитания, предполагае-

мого французским персоналистом, оказывается оригинальным образом направлен на не столько на достижение педагогического идеала устойчивости в суждениях и твердого характера, сколько на разрушение этой устойчивости. В работах Мунье, пусть и во многом декларативных, «забота о себе», сопровождающая воспитание на всем протяжении его философской рецепции, уступает место диалогичности, приоткрывающей личность в ее отнесенности к различию дискурсов, положений, теорий, ценностных установок. Всякое правильное воспитание Мунье видит драматизирующим и ставящим под сомнение общепринятое. Пожалуй, у Бердяева эта идея выражена радикальнее, но у него же она, характерным образом, совершенно потеряла свою отнесенность к школе и к воспитанию в школе.

Отказ от позиции учителя в случае с Бердяевым может быть понят и удержан в качестве философского факта именно в контексте его своеобразной философской позиции. В рамках его представлений воспитание не может быть тотализовано. По причине того, что оно неустранимо сохраняет некоторого рода принуждение, воспитание едва ли может быть представлено как творчество. А если это так, то нужно учесть, что противоположное творчеству «смирение» может быть или не быть необходимым для спасения, но оно ни в коем случае не должно прочитываться как единственный путь человека. Воспитание, осуществляемое в отношении другого, никогда не может действительно раскрыть его, поскольку исходно ориентировано на норму, образец, идеал, форму. Воспитание включает человека в иерархию, ранжирует смыслы, определяет место. Встречаясь с другим «Я» в воспитании мы неизбежно и неустранимо иерархизируем наше отношение. Все остальное – не подчинено закону причинности и не может быть «спланировано», предсказано и тем более, не может быть основанием «профессиональных» обязанностей. Мыслить отмену иерархии на путях воспитания можно только как результат истории, а значит, как это представлял тот же Гегель, а, вслед за ним, и цитировавшийся нами выше Ильин, постепенно снимая различие, уподобляя. Такое снятие может не затрагивать «нормативной идеи», образа конкретного человека. Но оно всегда затрагивает структуру мира, которая предстает как единая и всегда уже существующая, а значит, раскрывающаяся человеку не в перспективе творчества, а в перспективе познания. Бердяев суммирует это в своей теории объективации. Последняя представляет собой формирование мира природной и социальной необходимости, превращение творчески созданного в «объекты», способные «оказывать влияние», а значит направлять, подчинять и уподоблять себе.

Такая отмена «объективного» позволяет видеть в неизбежном прочтении Бердяева в качестве «учителя», «проповедника», мысли которого «особенно актуальны», не более чем объективацию. Воспроизводство в виде схемы, пригодной для «использования». Допустим, для использования в педагогике.

Напротив, феномен, обозначаемый Бердяе-

вым как творчество, предполагает иную логику взаимодействия, которая в отношении состоявшегося мира всегда напоминает о возможности появления нового и о возможном разрушении любой устоявшейся связи сущего и его моральной оценки. Все это – не подчинено закону причинности и не может быть «спланировано», предсказано и тем более, не может быть основанием «профессиональных» обязанностей. И если философ полагает за собой отсутствие роли учителя, то в этом следует видеть попытку еще один раз указать на действительную возможность занимать принципиально иную позицию. «Нужно творчески-активно понимать эсхатологию. (...) Во всяком моральном акте, акте любви, милосердия, жертвы наступает конец этого мира, в котором царят ненависть, жестокость, корысть. Во всяком творческом акте наступает конец этого мира, в котором царят необходимость, инерция, скованность, и возникает мир новый, мир «иной». Человек постоянно совершает акты эсхатологического характера, кончает этот мир, выходит из него, входит в иной мир» [12, с.560]. В таком акте даже личность не проявляет себя в качестве определенности. Здесь нет поступка, соответствующего какой-либо предзаданной физической или моральной природе человека. Творчество не детерминировано даже духом и его результат, в качестве уникального, не может быть «творчески воспроизведен» и в этом смысле «ничему не учит», ему нельзя стать подобным. Он не претендует быть воспроизведенным и не требует другого для своего существования. Его роль в ином. Он приоткрывает пространство свободы, в котором человек действительно «не знает», удерживая различие между собой и «другим».

Или, точнее, его знание состоит в том, что он открывает себя как не знающего, а значит способного удерживать знание как «иное», при этом различая его. Недаром демон Сократа указывал ему, чего делать не следует, но никогда не указывал, что именно следует делать. Сократ не только ведет человека, проламываясь сквозь непостоянство его убеждений и заменяя их своими, примером чему может служить «Государство», в котором, возможно, чувство такта изменило Платону, мыслящему без оглядки на главного героя своего текста. Он еще и разрушает очевидность усвоенных мнений, оставляя человека в не-знании, и только тогда действительно выглядит «оводом», не дающим афинянам спать [8, 30e], о котором говорил на суде.

«Потребительское» отношение к миру начинается не с потребления товаров, а с потребления идей и предметов, вовлеченных в «педагогическую» практику. Поиск «педагогического значе-

ния» философской теории, ее «воспитательного потенциала» воспроизводит именно такое отношение, представляющее теорию бессмысленной, если ее нельзя педагогически потребить. Личность, напротив, открывается тогда, когда мы начинаем творить сами и признаем это право за другими, а это начало, словами Бердяева, всегда «тайна». Чтобы пробиться к ней мало «педагогических приемов» [4, с.103]. Как мало и одного заявления об отказе от таковых. И все, на что мы способны – это отрицательный знак, символика разрушения обязательности. Здесь оказывается приемлемым не то, что утверждает единственную истину, а, скорее, то, что всегда схватывает ограниченность конкретного ответа, удерживая человека в горизонте сократических вопросов, принципиальным образом выступая как непедагогика не только в практике, но, последовательно разворачиваясь, в дискурсах онтологии и гносеологии, вступающих в противоречие с педагогической функцией текста. Дистанция между учеником и учителем, которую всегда предполагает в своем стремлении к уподоблению педагогическое отношение, оказывается замененной на принципиальное различие между человеком и миром, только и дающее возможность удерживать мир в поле зрения, помнить о нем.

У Розанова: «Я не хотел бы читателя, который меня «уважает». (...) Пусть он не соглашается ни с одной моей мыслью. (...) Но он для меня не существует вовсе, если он меня безумно не любит. Не советуется мысленно со мною: «Я поступлю так, как поступил бы Розанов. Я поступлю так, что Розанов, взглянув бы, сказал – да». Как это возможно? Я для этого отрекся с самого же начала от «всякого образа мыслей», чтобы это было возможно! (т.е. я оставляю читателю всевозможные образы мыслей). Меня – нет. (...) Друг мой: разве ты не замечаешь, что я только тень около тебя и никакой «сущности» в Розанове нет? (...) Я не отрицаю ни монархии, ни республики, ни семьи, ни монашества, - не отрицаю, но и не утверждаю: ибо вы никогда не должны быть связаны. Ученики мои – не связаны» [18]. И тогда такой философ, сделав многое, действительно сможет сказать о себе с полным правом:

«Я пролетал около тем, но не летел на темы.

Самый полет – вот моя жизнь. Темы – «как во сне».

Одна, другая... много... и все забыл. Забуду к могиле.

На том свете будут без тем.

Бог меня спросит:

– Что же ты сделал?

– Ничего» [19].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою / И.А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 т. / [Сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы; Худож. Л.Ф. Шканов]. - М.: Русская книга, 1996. - Т. 5. - С. 60.
2. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер. - М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина. - С. 59.

3. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Книга вторая / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: «Наука», 1994. – С. 36.
4. Адо П. Духовные упражнения и античная философия / П. Адо. Пер. с франц. при участии В.А.Воробьева. – М.; СПб. Изд-во «Степной ветер»; ИД «Коло», 2005. – С. 89-90.
5. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше // Так говорил Заратустра. К генеалогии морали. Рождение трагедии. Воля к власти. Посмертные афоризмы: [пер. с нем.]. – Минск: Харвест, 2005. – С. 509.
6. Аверинцев С.С. Греческая «литература» и ближневосточная «словесность» / С.С. Аверинцев // Образ античности. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С. 49-50.
7. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари; Пер. с фр. и послесл. С.Н. Зенкина. – М.: Академический проект, 2009. – С. 36.
8. Платон. Апология Сократа. 19е-20с.
9. Марк Туллий Цицерон. Учение академиков. Лукулл. V, 15.
10. Мейдер В.А. Пайдейя и алетейя: Очерки философии образования / В.А. Мейдер, Е.А. Громова. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007. – С. 60.
11. Сапронов, П.А. Русская философия. Проблема своеобразия и основные линии развития / П.А. Сапронов. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия», 2008. – С. 150-181.
12. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев // Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКС-МО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 594.
13. Титаренко, С.А. Специфика религиозной философии Н.А. Бердяева / С.А. Титаренко. – Ростов н/Д: Изд. Рос. ун-та, 2006. – С. 50.
14. Зеньковский В.В. История русской философии / В.В. Зеньковский. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – С. 735.
15. Кувакин В.А. Религиозная философия в России: Начало XX века / В.А. Кувакин. – М.: Мысль, 1980. – С. 152.
16. Рикер П. История и истина / П. Рикер / [Пер. с фр.] – СПб.: Алетейя, 2002. – С. 156.
17. Мунье Э. Персоналистская и общностная революция / Э. Мунье // Манифест персонализма: [Пер. с фр. Вступит. ст. И.С. Вдовиной]. – М.: Республика, 1999. – С. 63.
18. Розанов В.В. Собрание сочинений. Последние листья / В.В. Розанов [под общ. ред. А.Н.Николюкина]. – М.: Республика, 2000. – С. 19.
19. Розанов В.В. Опавшие листья. Короб первый / В.В. Розанов // О себе и жизни своей / [Сост., предисловие, комментарий В.Г.Сукача]. – М.: Моск. рабочий, 1990. – С. 170.