

РЕЛИГИОЗНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ (ОТ АНТИЧНОСТИ ДО ПОСТМОДЕРНА)

Д. К. БОГАТЫРЁВ

Русская христианская гуманитарная академия

rector@rhga.ru

И. Б. РОМАНЕНКО

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный университет

in_romanenko@rambler.ru

DMITRY BOGATYREV

The Russian Christian Humanitarian Academy, Russia

INNA ROMANENKO

The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg State University, Russia

THE RELIGIOUS FOUNDATION OF EDUCATIONAL PARADIGMS

(FROM ANTIQUITY TO POSTMODERNITY)

ABSTRACT. Having conventionally divided European history into Ancient, Medieval, Modern and Postmodern times, often associated with predominance of, respectively, cosmocentrism, theocentrism and anthropocentrism, in the article we discuss the educational paradigms, which seems to correspond with them, namely: intuitive and discursive; exegetical and apologetic; rational and experimental, and, finally, existential and personal. We take these educational paradigms as both the instruments of accumulating of traditional values and “generative models” for personal development of individuals of a given epoch. A particular attention is given to religious foundations of the educational paradigms.

KEYWORDS: educational paradigm, religious grounds, intuition, discourse, exegesis, apology, rationality, experiment, post-secular.

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-00106 «Междисциплинарное исследование конфессиональных факторов формирования ценностной структуры российской цивилизации»).

Предметом нашей статьи является изучение развития образования с учетом изменяющегося религиозного контекста. В Новое время выработалось понимание религии как «уходящей реальности», якобы свойственной Древнему и Средневековому миру. Такая – секулярная по сути – позиция укрепилась и в новейшее время, особенно в СССР, где атеизм был официальной государственной идеологией. Ныне стала очевидной ущербность такого подхода. Вполне справедливо мнение современного ученого о том, что «в настоящее время в науке уже считается доказанным, что безрелигиозных эпох в истории человечества не было» (Шохин 2010, 223). Религии, выдвинутые в период секуляризации из центральной зоны цивилизационной жизни (символического «сердца» культуры) на периферию, начиная со второй половины прошлого столетия, активно пытаются вернуть себе утраченные позиции, конкурируя при этом друг с другом в рамках единого правового поля. Эту новую ситуацию Ю. Хабермас предложил называть постсекулярной. В традиционных и (особенно) средневековых обществах религии несли на себе идеологическую нагрузку, а в Новое время идеологии, потеснив религии, сами стали выполнять религиозные функции. Новое время порождает три базовые идеологии, которые заимствуют из христианства важнейшие ценностно-нагруженные идеи и подвергают их отрывающему от Бога перетолкованию. Либерализм абсолютизирует свободу, социализм – равенство, а национализм – братство. Русские религиозные философы (Н. Бердяев, С. Булгаков, С. Франк и др.) вскрыли квазирелигиозную природу доминантных идеологий Нового времени, взятых в их радикальных версиях. Речь идет о большевизме, радикализировавшем социалистическую идеологию, и о германском фашизме, проделавшим то же с романтизмом и национализмом. В таком случае оказывается, что и советская цивилизация была по-своему, пусть и в извращенной форме, внутренне религиозна, что хорошо объясняет жестокое подавление в ее рамках религиозности традиционной и нормальной.

Мы исходим из понимания культуры (в широком смысле совпадающей с цивилизацией) как целостной и открытой саморазвивающейся системы (Богатырёв 2009, 52–58, 72–83). В этом плане она подобна жизни и ее конкретным воплощениям – организмам. Аналоги живых организмов суть культуры национальные, локальные, исторически преходящие. Как и в органическом мире, мы сталкиваемся с феноменами наследования, репродукции, симбиозов, поглощений. Принципиальное различие цивилизаций с биологическим уровнем сущего заключается в способности сознательного или (по большей части) спонтанного перекодирования и перепрограммирования исторических траекторий цивилизационного развития. Высоко-

развитые культуры обладают сложной структурой. Если примитивные ограничиваются преимущественной сферой хозяйства с зачатками государственно-политической жизни, то продвинутые цивилизации включают в себя науку и образование, право, искусство и даже философию, которые представляют собой пусть и относительно самостоятельные, но взаимодополняющие подсистемы единого организма культуры. Образованию принадлежит особая роль в сохранении и развитии общества. Образование подобно репродуктивной системе живого организма. Религия же представляет собой символическое «сердце» культуры. Базовые универсалии культуры, смыслы и ценности, формирующие ее дух, придающие целостность духовной жизни той или иной эпохи, обретают в религии онтологическое измерение. В философии универсалии и ценности становятся предметом рациональной рефлексии, в религии же переживаются непосредственно, выступая в форме убеждений и верований (Богатырёв 2013, 27–38). Из сказанного вытекает важность религии и философии для системы образования, именно они задают ориентиры социо-культурной репродукции будущих поколений, по отношению к которым собственно педагогическая деятельность представляет уже в большей степени специфические умения (техники) реализации поставленных целей. Воздействие религии и философии на систему образования в целом (речь не идет о специальной теологической и философской педагогике) носит матричный характер. Кант видел культуросозидающую миссию философии в том, что она выступает «законодателем разума», строго отличая при этом разум от рассудка, как мышление высшее и регулятивное от более «технического» и непосредственно включенного в опыт. Однако, как это убедительно показал М. Шелер в работе «Формализм в этике и материальная этика ценностей», мышление, особенно в его практических ориентациях, предполагает ценностный выбор, осуществляемый духовно-эмоциональной интуицией (Шелер 1994, 299–318). Логика рассудка и «логика сердца» (воспользуемся концептуальной метафорой Шелера, который возводил ее к Б. Паскалю), дополняют друг друга. В педагогике эта дополнительность, на наш взгляд, особенно очевидна. Мы не только рационально проектируем будущее, но верим и надеемся на благо и успех начинаний, как и родители в отношении своего еще не родившегося ребенка. Таким образом, философия и религия влияют на категориальную и ценностную (трансцендентальную) установку педагогической деятельности, именуемую образовательной парадигмой.

Минувшие исторические эпохи генерировали соответствующие своей социокультурной специфике оригинальные образовательные парадигмы, тем самым воспроизводя себя в качестве устойчивых культурных систем.

Образовательная энергия эпохи объективируется в теориях, принципах и методах научения, передаваемых от учителей к ученикам с целью организации познавательной деятельности последних. В этом смысле образовательной парадигме присуща изначальная идеальность. Оставаясь образцом, она не только является отражением многообразных процессов действительности, но и комплексно воздействует на саму действительность. Именно посредством принципа обратной связи, так сказать, опережающего отражения образовательная парадигма исполняет функцию порождающей модели.

Понятие «парадигма» диалектически противоречиво. Формальные и содержательные аспекты этого понятия взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Мы выделили в них основные диалектически противоположные моменты: интуицию и дискурс, экзегезу и апологию, рациональность и эксперимент. Эти двуединые определения парадигм характерны соответственно для Античности, Средневековья и Нового времени, они сменяют друг друга в общем потоке истории, которую можно представить как непрерывно становящуюся линию с узловыми точками меры (Романенко 2002; Шмонин 2013). Ситуация позднего Modernity и постмодерна специфична и не поддается, на наш взгляд, столь однозначной классификации.

Можно выдвинуть гипотезу о существовании единой над- (или пра-) исторической универсальной парадигмы человека (по крайней мере «человека европейского»), которая проявляется в конкретных, исторических обстоятельствах. Возникнув в античности, эта парадигма задала определенный концептуально-мировоззренческий цикл, который впоследствии будет прокручен трижды: в Средние века, в Новое и новейшее время. С каждым оборотом данного цикла происходит общее ускоренное обогащение культуры, хотя, вместе с этим, увеличивается степень опасности ее разрушения (Романенко 2005, 59–60).

Античность, как и другие культуры Древнего мира, изначальна и фундаментально мифологична. На наш взгляд, культур, которые не содержали бы каких-то мифологических элементов, вообще не существует. Христианство, отторгнув языческую мифологию, во-первых, сделало это не в полной мере, совершив ряд заимствований, а во-вторых, постепенно сформировало свою собственную мифологию. Идеологии Нового времени, пришедшие на смену религии, вполне могут быть оценены в качестве неомифологий (Пленков 1997, Есаулов 2015). Успех марксизма был обусловлен не в последнюю очередь хилиастическим мифом, лежащим под диалектическими схемами. В целом можно согласиться с Бердяевым, что история представляет собой «мифотворческий процесс». В понимании же изначальности мифологии

космоцентричного сознания мы опираемся на концепции Шеллинга (2013) и А. Ф. Лосева (2014).

Культивируя образно-целостное постижение космических явлений и событий, миф является естественным способом осмысленной интеграции человека в мировое целое и обретения им своего места в космосе. В этом смысле миф служит исходной синкретической формой образования как такового, не дифференцированного на отдельные элементы. Миф подготовил почву для возникновения самой философии, выявление философии из мифического контекста начинается с истолкования имен и образов языческих божеств в качестве «архе», субстанциальных сил и форм природы. Согласимся с К. Хюбнером: «Психическое архе является прообразом, самой древней силой, которая может овладеть человеком, потрясти его; и вторжение этой силы в “душу” наиболее сильно ощущается там, где происходят такого рода события. Тот, кто проникается этим, становится theios, исполненным богом» (Хюбнер 1996).

Космогонический миф описывает переход от хаоса к космосу. Соответственно и процесс образования изначально понимается как особый космогенез, переход природы человека (включающей телесное и душевное начала) от разрозненной стихийной массы непроявленных способностей – к их реализации в совершенных формах и стройной согласованности. Этот процесс сопровождался выделением «группы» философов из числа архаических чудотворцев и пророков (Светлов 2013). Подход досократиков к постижению бытия преимущественно интуитивно-созерцательный. В последующем развитии античной философии была обнаружена ограниченность такой, интуитивно-описательной, методологии. Критика натурфилософского интуитивизма софистами обнаружила, что мало одного посвященного созерцания истины, необходимо еще уметь правильно известить других о том, что происходит в интуитивном акте. Софисты начали учить тому, как возможно людям общаться по поводу истины, а не только отрешенно ее созерцать. А. Ф. Лосев отмечает: «Софистика сыграла вполне положительную роль, доказав полную недостаточность только одной интуитивной диалектики и необходимость уже и мыслительной диалектики – дискурсивной» (Лосев 1998, 40) Между методами натурфилософии и софистики образовался разрыв, который, на наш взгляд, и сумел преодолеть Сократ. Методология Сократа состояла в сведении к одной точке интуитивной и дискурсивной способностей. Его философствование стало предпосылкой перехода на более высокую стадию развития философии, который осуществил Платон. Если миф служил для самоорганизации архаического общества, структурируя его коллективное бессознательное, то философия начинается с установки «персонального сознательного».

Образцом личной ответственности и сознательного ценностного выбора, которые столь важны для педагогики, выступает Сократ. Его «голос демона» является посредником между миром сверхъестественным и человеческим, проявлением и проводником безличной силы языческих божеств, своеобразной звуковой интуицией, адресованной конкретной индивидуальности. Наличие данного «голоса» говорит о том, что его владелец обладает совершенно уникальным знанием, отнюдь не замкнутым на определенной персоне, но, напротив, требующим огласки, озвучивания вовне. Язычество вполне допускало существование «демонов» как «богов на одно мгновение», как посредников между сакральной сферой и человеческой. «Голос демона» не столько искушал, сколько сдерживал психическую энергетику в определенных рамках. В этом смысле Сократ является символом перехода от мифологической традиции к возникающей на ее фоне рациональной. Даже сам его внешний облик (как он представлен в античной традиции) включал в себя мифологические черты, которые требовали своего рационального перетолкования (Светлов 2015). Классической формой реализации интуитивно-дискурсивной парадигмы стали сократические беседы. Сократовский диалог парадигмален для всей последующей античной традиции и философского образования, в частности. Требования точности аргументации, разработка ее инструментария (органона) стали стимулом для формирования сократических школ, платоновской Академии, аристотелевского Ликеея и т. д. (Романенко 2014, 253).

Ограничимся краткой характеристикой вклада Платона в развитие античной образовательной парадигмы с точки зрения перехода от «мифоса» к «логосу». В раннем средневековье рассказ Платона о «Неполноте» человеческого бытия в «век Зевса» был расценен как интуиция об изначальной (родовой) поврежденности человеческой природы, что позволило включить основателя Академии в число философов, «комплиментарных» христианству. Стремление к теозису, о котором идет речь в «Теэтете» было воспринято как жажда Спасения. Действительно, по мнению Платона приобщение к божественному возможно благодаря развитию в себе душевных способностей восприятия и мышления. «Если человек отдается любви к учению, стремится к истинно разумному и упражняет соответствующую способность души преимущественно перед всеми прочими, он, прикоснувшись к истине, обретает бессмертные и божественные мысли, а значит, обладает бессмертием в такой полноте, в какой его может вместить человеческая природа» (*Тимей* 90b–c, пер. С. С. Аверинцева). Процесс образования в этом смысле представляет собой отождествление человеческого существа (микрокосма) со всецелостным Космосом. Этому зримо данному образу само-

движения Космоса должен следовать каждый человек, чтобы «созерцающее, как и требует изначальная его природа, стало подобно созерцаемому, и таким образом стяжать ту совершеннейшую жизнь, которую боги предложили нам как цель на эти и будущие времена» (там же, god). Демиург есть «образователь» всего Космоса, следовательно, любой частный процесс человеческого образования должен в идеале соотноситься с этим универсальным образованием.

Концепция образования (воспитания) – уподобления Целому – позволила Платону обеспечить «непрерывность и органическое единство формы и содержания в развитии греческой культуры, и это предотвратило полный разрыв с традицией в момент наибольшей для нее опасности, когда рациональный дух философии от рассмотрения природы обратился к реконструкции культуры, основываясь на принципах рационализма...» (Йегер 1997, 207).

Развитие интуиции, в пределе, имеет тенденцию к получению сокровенного знания. Интуиция может пониматься в мистическом духе, она центрирована в смысле движения к непосредственному постижению скрытой сущности. Дискурс же центробежен, распадаясь на цепь опосредованных способов познания той же сущности. Эти противоположно направленные силы создают общее напряжение и внутреннюю динамику в образовательной сфере. Обе тенденции проявились в практике древнегреческого образования в эзотерическо-элитарной и экзотерическо-демократической формах. В дальнейшем в превращенной и нагруженной новыми смыслами форме они проявлялись в Средневековье и Новое время.

Культура Средних веков сложилась как результирующая трех факторов – библейского откровения, культурных достижений греко-римского мира и варварских вторжений. Варвары, внешне победившие ромеев, но внутренне покоренные их культурой, обновили этнический субстрат уходящего эллинистического мира. Однако, потенциал творческого перекодирования культурной матрицы у них отсутствовал. Данную задачу выполнило Откровение. Это особенно очевидно на материале восточного средневековья, так как византийская цивилизация практически не испытала варварского влияния. Тема воздействия Откровения на мышление и проблема освоения человеческим разумом божественных истин обширны. Едва ли имеет смысл перечислять и анализировать все имеющиеся подходы (нам доводилось делать это некоторое время назад; Богатырёв 2007). Подчеркнем, что христианство поменяло в первую очередь духовную основу культуры, трансформировав системы и ценностей, и категорий. Именно это и сделало возможным генезис цивилизации нового типа, обеспечив последующие, в том числе и раз-

вившиеся в полной мере в Новое время, изменения искусства, права, науки и техники. Смыслообразующей мифологемой средневековой культуры стала идея спасения. В ее русле земная жизнь рассматривалась как путь к обретению бессмертия (утраченного рая) через уподобление Христу, которое приобщает к Богу. Богопознание – конституитивный элемент спасения. Однако трансцендентный Бог библейского Откровения – реальность куда более недоступная и трудная для понимания, нежели Демиург Платона или Перводвигатель Аристотеля (Тантлевский 2015). Откровение заставляет человеческий разум решать качественно более сложные задачи, что невозможно без учета опыта предшествующего мышления и образования.

Парадигма средневекового образования сформировалась как единство двух богословско-философских методов – *экзегетики* и *апологетики*, которые в новых исторических условиях воспроизвели на качественно ином уровне интуитивно-дискурсивную методологию. Экзегетика определяется как толкование священного текста, с помощью которого достигается понимание богооткровенных истин, принимаемых верующим человеком непосредственно в акте мистической интуиции. Общение людей друг с другом по поводу содержания веры уже подразумевает опосредование речью и мыслью. Апологетика – это в некотором смысле та же логика, только применяемая для рассуждения, доказательства и убеждения других в истинности исповедуемой веры. Важнейшей задачей средневекового образования была гармонизация отношений между верой и разумом. В деятельности апологетов, александрийской школы, каппадокийцев, Августина, Боэция и других представителей раннего Средневековья, блестяще знавших античную культуру, сформировалась новая образовательная парадигма, упроченная принятыми на Вселенских Соборах догматами.

Средневековая философия является исторически своеобразным способом мышления. Принципы *откровения* и *монотеизма* были по существу чуждыми античному космоцентрическому религиозно-мифологическому мировоззрению. Теологическая идея выполняла для средневекового философа конститутивную и регулятивную функции, поэтому средневековую философию можно начинать с того момента, когда философия сознательно ставит себя на службу теистической религии и теологии откровения, а заканчивать временем, когда этот союз распадается. Содержание Библии является идейной основой, которая определила сущностное ядро средневековой образовательной парадигмы. Сакральный статус Библии обуславливает значение экзегезы. Экзегеза становится основным методом прояснения онтологии, которую можно обнаружить в основе библейского откровения. Различие онтологических установок античной и средневековой эпох связа-

но с пониманием сущности и происхождения реальности. Прежде всего это касается трактовки Абсолюта и его отношения к миру. Античная мысль исходила из данности космоса, христианское богословие формулирует концепт творения космоса Богом из ничего. Пантеизм и политеизм сменяются теизмом: абсолютное бытие приобретает личностный характер, и соответственно этому по-новому начинает пониматься сущность человека, а также способы и цели образования подлинной человечности.

Согласно Библии, человек создан по образу и подобию Бога, поэтому цель человеческой жизни вообще и образования в частности видится в уподоблении Богу. В древнегреческих мифах и философских учениях также говорилось о богоуподоблении, но оно трактовалось космологически и внеличностно. Кроме этого, теистическая религия утверждает, что актуально принятый человеком в творении образ Божий искажается самим же человеком в результате грехопадения, поэтому уподобление Богу предполагает исправление образа или преобразование. Причем преобразование всего существа человека в единстве трех его составляющих – тела, души и духа. Смысл человеческой жизни видится уже не в пределах Космоса, от которого человек наследует только природу, а в личности его Творца, благодаря которому человек является персоной – отличным от объективно-сущей природы субъектом. Поэтому цель жизни человека заключается в спасении, а не в метемпсихозе.

Теистическая религия обращена к духовному измерению человека. По этой причине средневековое образование становится духовно фундированным, не исключаяющим, но претворяющим в едином свете все остальные способности человеческой природы. Интуиция и дискурс посредством экзегетического претворения и апологетического закрепления приводятся в соответствие со Словом Божьим, воплощенным в Священном Писании. Средневековое образование вбирает в себя важнейшие достижения античной «пайдеи». Его цель – выразить образ истины, как он дан в Первообразе, ничего не привнося в него от себя. Первообраз признается трансцендентным, невидимым. Но раз видимая реальность является его воплощением, то необходимо восхождение от эмпирически видимого к трансцендентно невидимому, что достигается посредством глубоко продуманной иерархии символов. В этом состоит путь религиозной веры, которая наполняет светом видимый частный образ и претворяет в символ, открывая в нем черты Первообраза. Средневековые культивируют в человеке духовное начало, дополняя действие образования актом духовного просвещения. Образ (или идея) может быть парадигмой, порождающей моделью лишь в том случае, если его пронизывает свет, являющийся творящей реальностью. Понятия «образование» и «просвещение» являются в составе средневековой ментальности онтологически

содержательными концептами, а не метафорами, именно в силу онтологического смысла понятий «образ» и «свет».

Основу образования средневекового человека составляло научение правильному чтению и пониманию Библии. Чтение сопровождалось «тремя видами толкований: буквальным (грамматическим или историческим), смысловым и наставлением или сентенцией... Библия толковалась по букве, мистически, символически, аллегорически и тропологически... текст объяснял слово за словом, развертываясь в обширнейший комментарий» (Неретина 1994, 12–13). Однако указанное обстоятельство имело интересное последствие. «Отсюда целая серия подходов, комментариев и глосс, за которыми терялся оригинал. Библия утонула в экзегетике» (Ле Гофф 1993, 109).

Но одной экзегетики недостаточно для установления целостности образования. Текст Библии написан языком символов, допускающих многообразные толкования, которые в рациональном смысле могли противоречить друг другу. Логическое осмысление и разрешение противоречий в понимании истин веры, а также аргументация в пользу этих истин требовали методов апологетики. Задача апологетики состояла в том, чтобы во всех расхождениях знания и религии отстоять «незыблемость правды христианства» (Зеньковский 1992, 11).

Рационалистическая сторона апологетики получила дальнейшее развитие в *схоластике*, где одновременно решались теоретические и образовательные проблемы. В схоластике все большее значение приобретал жанр дискуссии, практика логического обоснования аргумента была противопоставлена ссылкам на авторитет. Адресатами схоластики теперь были не только язычники и еретики, но прежде всего новые поколения, которые образовывались как представители своего времени (Шмонин 2012).

Схоластика стала одним из факторов формирования образования и науки Нового времени (Шмонин 2011), которая постепенно меняла сам способ цивилизационного развития. Однако феномен новоевропейской науки смог состояться благодаря комплексно изменившемуся социокультурному контексту. Силы, создавшие эпоху *Modernity* – гуманизм и Реформация. Обе имеют христианское происхождение, представляя собой два вектора модернизации средневековой культуры – социальный и собственно религиозный. Понятие гуманизма семантически многослойно. В таком смысле гуманизм обнаружим и в Древнем мире, несмотря на его космоцентризм, в первую очередь в греко-римской цивилизации периода ее высокого культурного развития. Уважение к человеку как единственной твари, созданной по образу и подобию Бога, является конститутивным элементом иудео-христианского откровения. В христианстве – по причине Боговопло-

щения – место человека в онтологической иерархии сущего даже выше, нежели в ветхозаветном иудаизме. Из абсолютизации этой особенности новозаветного миропонимания и вырастает новоевропейский гуманизм, о котором дальше и пойдет речь.

В духовном плане гуманизм представляет собой тип мирозерцания, признающий человека абсолютной ценностью. В последнем значении гуманизм имеет своим центральным ядром идею, а точнее говоря – мифологему творчества. Если самосознание средневекового человека основывалось преимущественно на чувстве его тварности и греховности и центральной для средневекового мирозерцания являлась идея спасения, внутри которой творчество функционирует как подчиненный элемент, то в выработанном эпохой Возрождения мировоззрении, обретшим имя гуманизма, структура жизненных ценностей имеет качественно иное основание. Творчество становится духовно первичнее для человека, нежели спасение. Он все более начинает «примерять» творчество к самому себе, ощущать себя свободным творцом истории и своей собственной судьбы (и потому – богоподобным). Высказанное поначалу немногими гуманистами (Пико делла Мирандола) убеждение о преимущественно творческой природе человека с XVIII в. становится все более привычной его характеристикой.

Хотя внешне реформаторы и гуманисты пребывали в достаточно напряженных отношениях, ментально их объединял ряд важных экзистенциальных и интеллектуальных позиций – индивидуализм, доверие к человеческому разуму, стремление преобразовать традицию. Своим сопротивлением католическому клерикализму с присущей ему сакрализацией мира обе стороны внесли свою лепту в секуляризацию европейской культуры. Именно в этом контексте и состоялось экспериментальное естествознание, на развитие которого оказали также стимулирующее влияние и некоторые внерациональные факторы — такие как «герметическая традиция» и алхимия. Согласимся с Л. М. Косаревой, которая в контексте обсуждения герметизма отмечает, что «источником эксперимента могла стать не частная техническая деятельность, но лишь универсально-всеобщая или “сакральная техника” – техника созидания человеком самого себя, техника выплавки “искусственной природы”. Лишь она способна была создать то пространство взаимоперехода “естественного” и “искусственного”, без которого неммыслима культурная санкция эксперимента» (Косарева 1997, 57). Человек сначала научился ставить эксперименты над собой, после чего уже стало возможным экспериментирование над природой и обществом. Разум делает человека *богоподобным*, а потому он присваивает право решать, как относиться и как воспитывать себе подобных.

Реформация вполне закономерно породила реакцию (вполне творческую) – Контрреформацию. Возглавившие ее иезуиты смогли-таки остановить развитие протестантизма в Европе, и не в последнюю очередь благодаря созданной ими великолепной образовательной системе, соединившей схоластическую и современную ученость. Так впервые в развитии европейского образования возникла реальная конкуренция в образовательной сфере. Подчеркнем, конкуренция не институций или персоналий, которая имела место по крайней мере с эпохи софистов, а между моделями и системами – традиционно-схоластической, протестантской, гуманистической и иезуитской. Философско-педагогическая концепция Я. А. Коменского, оказавшая влияние на все последующее развитие европейского образования, представляет собой наиболее яркий феномен этой межмодельной конкуренции, которая стала возможной в эпоху смены образовательных парадигм. Тем не менее, в конечном счете к концу XVIII в. бесспорным лидером становится просветительно-гуманистическая модель, даже многочисленные протестантские и католические университеты вынуждены равняться на нее, причем куда в большей степени, нежели это изначально предполагали иезуиты.

Средневековый теоцентризм базируется на религиозном откровении, а в эпоху Modernity наука становится своего рода «евангелием» нового отношения человека к миру. Один из главных идеологов просветительской концепции образования, Г. Э. Лессинг в своей работе «Воспитание человеческого рода» трактовал воспитание как некоторый сверхъестественный процесс, надстроенный над естественным процессом развития человечества, сравнивая воспитание с *религиозным откровением*, дающимся отдельному человеку. Но и откровение не дает, по мнению Лессинга, человеческому роду ничего сверх того, к чему человеческий разум, предоставленный самому себе, не пришел бы и сам. В этом (в общем-то бездоказательном, с точки зрения строгого теизма) убеждении, вобравшем в концентрированной форме гуманистическую стратегию образования, отражается оптимистический настрой Просвещения.

Образовательную парадигму Нового времени можно назвать *рационально-экспериментальной*. В философском плане это нашло отражение в формировании двух конкурирующих методологических направлений – рационализма и эмпиризма. Признание важности экспериментального подхода в изучении природы (в том числе и природы человека) было связано с доверием к естественному свету разума. Именно так основоположник новоевропейского рационализма Р. Декарт трактовал сущность интуиции, подчеркивая ее фундаментальную роль в познании и неразрывность с рациональным мышлением. Credo рационализма состоит в убеждении, что разум, будучи

предоставленным самому себе, способен прийти к пониманию всеобщих законов бытия, не исключая (для верующих рационалистов) и сущности самого Бога. Теологическая проблематика постепенно выводилась за скобки актуального дискурса, но вера в разум сохранялась. В русле такой установки начинать воспитывать человека нужно с пробуждения в нем свободного ума, который сам может познать принципы существования всего сущего. Эмпиризм, идеологически обоснованный Ф. Бэконом, акцентирует внешнюю активность человека в мире, направленную, в конечном счете, на его покорение и подчинение, главным инструментом которого служит познание, в особенности экспериментальное (Ф. Бэкон: «Знание – сила»). И, как следствие – образование. Кант пытается встать над противоположностью эмпиризма и рационализма. «Чистый разум» упорядочен внутри себя априорными структурами. Разуму противостоит природа, как объект экспериментальных действий ума, извлекающего из результатов воздействия на природу новые знания для себя.

В педагогической программе Просвещения достижение разумного состояния, которое делает человека господином и природы, и своей собственной судьбы (отнюдь не гармония с космосом и не загробное спасение), полагалось как высшая цель образовательных усилий. Собственно говоря, именно в контексте так понятого образования разум может браться и как объект воздействия. Поскольку прерогатива активности принадлежит самому же разуму, то именно он, испытывая свои возможности, образует себя. Эту тенденцию развили И. Фихте в «Наукоучении» и «Назначении ученого», Шеллинг в «Системе трансцендентального идеализма», Гегель в «Феноменологии духа».

Взгляд Гегеля на образование в определенной мере можно считать классическим для Нового времени. Образование входит в центральное для Гегеля понятие Духа как имманентное его определение. Образование в его абсолютном определении есть освобождение, важнейший переходный пункт от природной к духовной субстанциальности и нравственности. Оно дает человеку свободу. Это освобождение является тяжелым трудом, направленным на преодоление голой субъективности поведения, непосредственности вождения и произвола желаний.

Образовывать, согласно Гегелю, можно только индивидуальность. С другой стороны, само образование есть дело абсолютного духа, и, следовательно, всеобщее дело всех индивидуумов. «Эта сфера относится только к единичным субъектам как таковым, с тем чтобы всеобщий дух в них получил осуществление. С философской точки зрения дух как таковой даже по самому своему понятию рассматривается как сам себя образующий и воспи-

тывающий, а все его обнаружения – как моменты его самопорождения к самому-себе, его смыкания с самим собой, вследствие чего только он и есть действительный дух» (Гегель 1975, 39). Это состояние есть достижение спекулятивного разума, который в учении Гегеля считался высшей целью философского образования. Благодаря Шеллингу и Гегелю, а позже О. Конту и Г. Спенсеру идея развития становится системообразующей категорией философского мышления. «Лидеры» новоевропейской философии создавали системы, и, как следствие, образование становится систематичным и апеллирующим к принципу (или мифу?) развития. «Развитыми» народы стали (сделали себя таковыми) не в последнюю очередь благодаря ими же созданным системам образования.

Новейшее время, завершающееся эпохой суперсовременности или постмодерна, в которой мы, собственно говоря, и пребываем, акцентирует этот индивидуалистический импульс, намеченный у Гегеля. Если философия является (по словам Гегеля) «духом эпохи, выраженном в мыслях», то лидеры перехода от позднего модерна к постмодерну – это экзистенциализм, персонализм, прагматизм, по-своему психоанализ и даже марксизм, хотя, конечно же, и не в его российско-азиатских версиях. Как следствие, в образовании XX в. начинает складываться новая парадигма. Как и по отношению к любой реальности, которая еще пребывает в процессе творения, мы можем лишь предугадывать ее окончательные очертания. Важнейшим вектором генезиса новой образовательной парадигмы является экзистенциально-персоналистический, вполне выражающий дух гуманизма. Другим, на наш взгляд, является вектор информационно-технологический, выражающий дух перехода к новому постиндустриальному обществу (Белл 1999). Они и создают диалектическое напряжение внутри парадигмы, подобно интуиции и дискурсу в Античности, экзегезе и аналогии в Средние века. Складывающаяся парадигма сохраняет антропоцентричную основу своей рационально-экспериментальной предшественницы, обозначая при этом сдвиг от физико-математическо-технической к гуманитарно-технической ориентации (роль техники в современном мире – отдельная тема). В социокультурном плане этому соответствует переход от индустриального к информационному обществу. В связи с деградацией традиционных для Нового времени политических институтов говорят о кризисе демократии – постлиберальной эпохе. Постмодернисты, например М. Фуко, говорят о конце человека, «изобретенного» Новым временем: «Человек – т. е. образ человека в современной культуре – уже близок к исчезновению и, возможно, исчезнет, как „лицо, начертанное на прибрежном песке“» (Фуко 1994, 23). На наш взгляд, Н. Бердяев, И. Ильин и С. Франк сказали об этом гораздо раньше и в чем-то

понятнее: отказ от Бога и Христа, как Его воплощения, неизбежно приводит к распаду образа Человека в человечестве. Религиозным измерением постмодерна является, на наш взгляд, постсекулярность. Именно постсекулярная гипотеза обозначает нам надежду на неапокалиптическое преодоление антропоцентричного тупика (который, однако, секулярными и прочими «транс» гуманистами в качестве такового и не рассматривается).

Как следствие, меняется и ситуация в образовании. Конкурируют уже не только системы, как в позднеренессансный период, а (что важно для нашей статьи) образовательные парадигмы. Эта ситуация уникальна для (известной нам) истории человечества. Рационально-экспериментальная парадигма по-прежнему остается влиятельной. Вряд ли можно вести речь о реанимации космоцентричной парадигмы в ближайшем будущем. Однако персонологический вектор новой вызревающей парадигмы создает предпосылки для возвращения в образовательное пространство теоцентричных моделей, которые казались еще совсем недавно полностью локализованными в зонах специального теологического образования. Тем самым для конфессиональных институций возникает перспектива возвращения в «реальный мир» социокультурной жизни. Реализовать ее, тем не менее, не просто.

В частности, в России наметилась тенденция нового клерикализма, у которого имеются и социальноопасные сценарии. Большинство попыток реанимации и реабилитации религиозной проблематики, осуществляемых в России, строится именно в неоклерикальном ключе. Серьезного социокультурного резонанса такие попытки не дадут. Нужно помнить, что посредующим звеном между конкретной педагогической практикой (единичным) и образовательной парадигмой (всеобщим) выступает образовательная модель. Модель представляет собой то содержательно-конкретное особенное, которое связывает единичное и всеобщее, формируя каналы воплощения парадигмальных установок. Ни философы, ни педагоги, ни руководители образования не в силах поменять парадигму, но они в состоянии выстраивать соответствующие духу времени педагогические модели. Образование в СССР было соответствующим образом смоделировано. Важнейшим условием успешности советской системы образования и воспитания стал набор ценностей, транслируемый с разной степенью эффективности на всех уровнях – начальном, среднем, высшем. Именно здесь для российского образования актуальна перекодировка культурной матрицы. Пока же мы наблюдаем конкуренцию в рамках одной плоскости: либерализм потеснил социализм, но в последнее время стал выдавливаться национал-имперской идеологией. В случае реализации негативных сценариев Россия или станет сырьевым и культурным придатком возвращенного либеральной

идеологией Запада, или продолжит угасать в качестве еще необработанной колонизатором территории неудавшегося социалистического эксперимента (колонизатором будет в таком случае не США). В случае ответа на вызовы в духе «творческого консерватизма» – Россия выдвинет новую метафизическую программу. Однако метафизика не сможет поменять вектор цивилизационного развития без «приводных ремней» системы образования. Экзистенциально-персонологический вектор вызревающей парадигмы открывает возможность восстановления духовно-теистической перспективы при сохранении достижений гуманистической педагогики, в том числе и светского характера образования. Опыт построения таких синтетических моделей в нашей стране не столь и значителен. По крайней мере ни один из удавшихся экспериментов не вышел в России на национальный или хотя бы региональный уровень. А ведь духовная ориентация субъектов образовательной деятельности – не повод для составления отчетов о внеаудиторной работе, а условие национальной безопасности.

Пока российская педагогическая бюрократия обозначенных вызовов, на наш взгляд, в полной мере не осознает.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Белл, Дж. (1999) *Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования*. Москва.
- Богатырёв (Бурлака), Д. К. (2007) *Мышление и откровение*. Санкт-Петербург.
- Богатырёв (Бурлака), Д. К. (2009) *Метафизика культуры*. Санкт-Петербург.
- Богатырёв (Бурлака), Д. К. (2013) «Ценностно-культурологическая педагогика: идея, воплощение, перспективы», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии* 14.2, 27–38.
- Булгаков, С. Н. (1997) *Два града*. Санкт-Петербург.
- Гегель, Г. В. (1975) *Энциклопедия философских наук*. Москва. Т. 3.
- Есаулов, И. А. (2015) *Постсоветские мифологии*. Москва.
- Зеньковский, В. (1992) *Апологетика*. Рига.
- Йегер, В. (1997) *Пайдейя. Воспитание античного грека*. Москва.
- Косарева, Л. М. (1997) *Рождение науки Нового времени из духа культуры*. Москва, 152–160.
- Ле Гофф, Ж. (1992) *Цивилизация средневекового Запада*. Москва.
- Лосев, А. Ф. (1998) *История античной философии в конспективном изложении*. Москва.
- Лосев, А. Ф. (2014) *Диалектика мифа*. Санкт-Петербург.
- Неретина, С. С. (1994) *Слово и текст в средневековой культуре: Концептуализм Абельяра*. Москва.
- Пленков, С. О. (1997) *Мифы нации против мифов демократии: немецкая политическая традиция и нацизм*. Санкт-Петербург.

- Романенко, И. Б. (2002) «Платоновская образовательная парадигма и Академия». *Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 2: Гуманитарные и общественные науки*, 46–58.
- Романенко, И. Б. (2002) *Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии*. Санкт-Петербург.
- Романенко, И. Б. (2005) «Экзистенциализм и персонализм: определение образовательных идеалов XXI века». *Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 5 (10): Общественные и гуманитарные науки*, 59–65.
- Романенко, И. Б., Романенко Ю. М. (2014) «Аристотелевская философия образования», *Аксиология массовой культуры*. СПб, 253–264.
- Светлов, Р. В. (2013) «Философ и его соперники: учитель в древнем мире», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии* 14.2, 39–46.
- Светлов, Р. В. (2015) «Сократ в пространстве античного воображения», *СХОЛН (Scholē)* 9.1, 169–184.
- Тантлевский, И. Р. (2015) «Тетраграмматон и концепция единой Божественной субстанции в «Исповеди», кн. VII Августина и в учении Спинозы», *СХОЛН (Scholē)* 9.2, 350–352.
- Фуко, М. (1994) *Слова и вещи. Археология наук*. Москва.
- Хюбнер, К. (1996) *Истина мифа*. Москва.
- Шелер, М. (1994) *Избранные произведения*. Москва, 299–318.
- Шеллинг, Ф. В. (2013) *Философия мифологии*. Санкт-Петербург.
- Шмонин, Д. В. (2011) «Схоластика как философия образования», *Вопросы философии* 10, 145–154.
- Шмонин, Д. В. (2012) «От катехумена до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования», *Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина* 2.2, 96–104.
- Шмонин, Д. В. (2013) «Религиозное образование и образовательные парадигмы», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии* 14.2, 47–64.
- Шохин, В. К. (2010) *Философия религии и ее исторические формы*. Москва.