



ВЕСТНИК

ИССЛЕДОВАНИЯ



ПУБЛИКАЦИИ



РЕЦЕНЗИИ



ХРОНИКА



ПРАВОСЛАВНОГО
СВЯТО - ТИХОНОВСКОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

1(24)

ПЕДАГОГИКА · ПСИХОЛОГИЯ



ВЕСТНИК

Православного
Свято-Тихоновского
Гуманитарного
Университета

Журнал выходит четыре раза в год.

Основан в 1997 г.

ПЕДАГОГИКА • ПСИХОЛОГИЯ

IV: 1 (24)

январь

февраль

март

Москва 2012



АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОБРАЗА БОЖИЯ К... НЕОГНОСТИЦИЗМУ?¹

ОСНОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. ОСТАПЕНКО, Т. А. ХАГУРОВ

В статье осуществляется попытка исторического анализа изменений образовательной практики от дохристианского кастового общества до современного общества потребления с его отчетливыми симптомами антропологической катастрофы, характеризующейся исчезновением подлинности и человеческого в человеке. Также в ней рассматриваются некоторые аспекты трансформации социокультурного уклада западного общества от Античности до наших дней в контексте влияния этих трансформаций на образование, а также влияние потребительской рыночной идеологии на содержание и формы образования; анализируются культурные и духовные смыслы Постмодерна и их влияние на образование; рассматриваются возможности использования образования в качестве инструмента социальной сегрегации и контроля в XXI в.

Вводные замечания

Образование — один из видов антропологического и социального проектирования. К иным видам можно отнести религию (в ее развитых формах), мораль и право, идеологию (создание и распространение идей, преобразующих действительность), политику (как деятельность, преобразующую общество и человека). Однако образование следует считать основным видом антропологического и социального проектирования в силу того, что все прочие вынуждены опираться на него в решении своих проектных задач. Образование осуществляет интеграцию религиозных, морально-правовых, идеологических и политических представлений о человеке и обществе в процессе формирования личности.

Образование, как и любой другой вид целенаправленной деятельности, можно представить в виде следующей схемы.

¹ Настоящая статья подготовлена при поддержке Министерства образования Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. Госконтракт на выполнение научно-исследовательских работ 14.740.11.0790 от 30 ноября 2010 г. Исполнитель: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107.

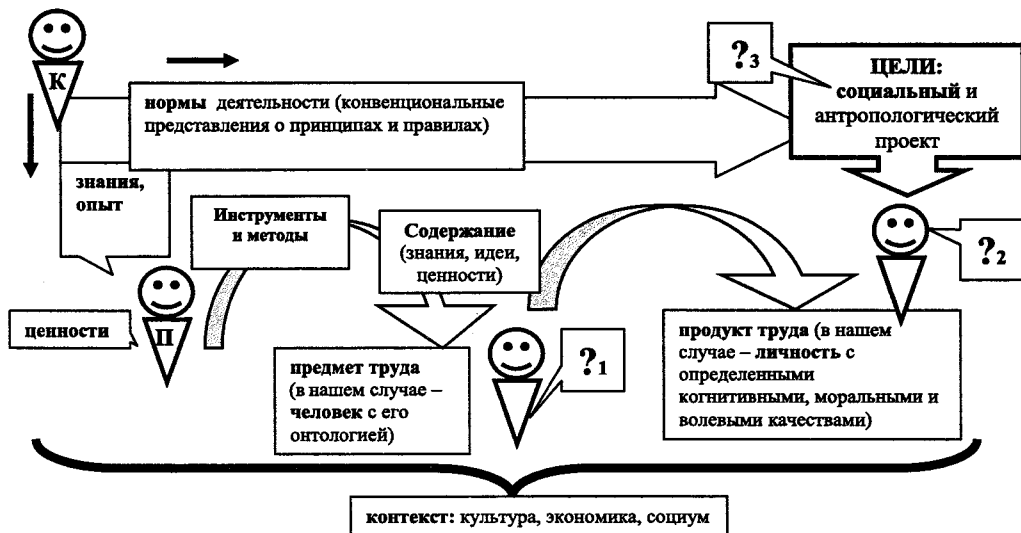


Схема 1. Образование как целенаправленная деятельность

Схема, основанная на педагогической системе Н. В. Кузьминой, позволяет представить ключевые вопросы анализа образования: кто учит и воспитывает (вопрос об учителе и воспитателе), кого учит и воспитывает (что собой представляет ученик и воспитанник), как учит (средства образования: методы, режимы, этапы, методики, технологии и техники), чему учит и воспитывает (содержание образования) и, наконец, зачем учит (цели образования) — в виде функциональных элементов деятельности. В этом случае субъект деятельности — это педагог (на схеме обозначен буквой П), обладающий определенными знаниями, опытом и ценностями и следующий определенным нормам. С помощью специальных инструментов и методов он передает содержание, преобразуя предмет труда. Предмет — это ученик, который преобразуется в продукт — выпускника, обладающего заданной совокупностью качеств. Любая деятельность всегда развивается в конкретном культурном, экономическом и социальном контексте. Ключевые позиции на схеме — это **координатор** (К), выполняющий функции организации и управления деятельностью, и **цели**, в направлении которых координатор организует всю систему. Мы полагаем, что в основании целей образования *всегда лежит* некий *социальный и антропологический проект* (имеющий, как правило, сложное религиозное, философское, политическое и идеологическое основания). Такой проект включает в себя *идеал общества* и *человека*, соответствующего этому обществу. Из этого идеала и специфических потребностей общества рождается *социальный заказ на воспроизводство определенного человеческого типа*, что и составляет главную социальную функцию образования.

Однако здесь есть сложности. Для того чтобы образование как деятельность было успешным, мы должны ответить на три очень непростых ключевых вопроса (они отражены на схеме): 1) «Что есть человек?»; 2) «Для какого социального проекта он предназначен?» и 3) «Каким он *должен* и *может* (!) стать?». Ответ на

третий вопрос обусловлен ответами *на первый и второй вопросы*, ибо лишь понимая то, *что собой представляет человек и каким должно быть общество*, мы можем предполагать, *каким и зачем он может и должен* стать. А ответы на эти вопросы будут зависеть от мировоззренческой позиции отвечающего. Люди разных эпох и разных мировоззрений ответят на эти вопросы принципиально по-разному.

Таким образом, понимание того, каким будет человек (с его определенным духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом) как конечный продукт образования, складывается только на определенной мировоззренческой платформе. Чтобы знать, *чему и зачем* учить и как воспитывать, мы должны сначала ответить на вопросы: «Что собой представляет человек вообще и ребенок в частности?», «Какова его сущность, природа и основные свойства?», «Где границы внешнего влияния на эту природу?», «Каковы цели этого влияния?», или «Каким и почему именно таким должен быть человек?». Другими словами, *нам нужны антропологические модели* — модели человека в его *начальном наличном и желательном* состоянии. Именно представление о человеке как о модели задает содержание прочих функциональных элементов: *кто, чему и как* должен учить и воспитывать? От того, насколько эта модель *соответствует* реальности, будет зависеть результативность образовательных усилий.

Очевидно, что в различные исторические периоды в основе социокультурных систем образовательной практики лежали различные антропологические модели. **Осуществить сравнительный анализ антропологических моделей разных эпох и выйти на понимание модели современного светского образования — основная цель этой статьи.** Мы отдаем себе отчет в том, что этот анализ неизбежно будет носить поверхностный и схематичный характер. Однако, как мы надеемся, некоторые значимые выводы для понимания современного состояния образования могут быть получены даже при ограниченном рамках одной статьи и вынужденном схематизме и поверхностности нашего анализа.

С одной стороны, мы полагаем, что *господствующие в образовании антропологические модели в целом соответствуют основным периодам социокультурной истории человечества*. С другой стороны, задачи и подходы *философской и научной антропологии* не совпадают и являются разноуровневыми. Поэтому в дальнейшем (сознавая всю условность предлагаемой классификации) мы будем выделять **два уровня, два порядка типологий человека**.

Так, в различных философских традициях созданы различные *модели* человека: *homo sapiens, homo politicus, homo economicus, homo ludens* и др. Назовем их **абстракциями первого порядка**. Их задача облегчить понимание *базовых свойств человеческой природы*. Как и любые абстракции, они представляют собой *упрощение* человеческой реальности и акцентирование на ее определенных свойствах. Впоследствии подобные упрощения играют роль объяснительных схем при интерпретации эмпирических данных частных наук — экономики, социологии, этнологии и т. д.

Антропологи, социологи и культурологи говорят о «первобытном человеке», о «средневековом ученом», о «человеке XIX века», о «современном пролетарии» и т. п. В каждом из этих случаев речь идет о конкретных, эмпирически обнару-

живающих себя особенностях поведения, мировоззрения и мышления людей, связанных с какой-то совокупностью социальных, исторических и культурных условий. Другими словами, человек в подобном ракурсе «всегда представлен живущим вместе с другими людьми в конкретно-историческом обществе»². Разумеется, подобная типология также предполагает абстрагирование и идеализацию, акцентирование части одних эмпирических признаков в ущерб другим. Тем не менее эти смысловые схемы ориентированы на познание *конкретно-исторического* человека, а не человека «вообще». Назовем их **абстракциями второго порядка**. Как указывает американский антрополог Э. Сепир, их использование облегчает «проникновение в сущностные модели и механизмы человеческого поведения»³.

Таким образом, в системе наук о человеке сосуществуют и взаимно дополняют друг друга **два уровня типологий человека**. **Первый** — *универсально-объяснительный*, обращенный к сущностным, онтологическим корням человеческой природы. **Второй** — *конкретно-объяснительный*, обращенный к историческим и социокультурным особенностям человека или, можно сказать, к различным типам человека, формирующимся, сменяющим друг друга и сосуществующим в процессе антропогенеза. При этом вполне возможно сопоставление конкретно-исторических моделей человека с абстракциями первого порядка для выяснения вопроса о проявлении всеобщего в конкретном: универсальных онтологических свойств человека в конкретике историко-культурных условий.

Описываемая этой моделью реальность (устойчивые особенности психики, поведения и сознания людей) значительно более сложна и разнообразна, нежели ее репрезентация в модели (часть ее свойств и качеств просто «отсекаются» в процессах упрощения и схематизации).

1. Древний Восток: человек иерархический

Несмотря на то, что педагогика как особая наука и искусство появляется, по-видимому, только в Античной Греции, рассмотрение истории образования следует начинать с развитых культур Древнего Востока — Шумера, Египта, Вавилона, Индии и Китая. Несмотря на многочисленные различия между древневосточными социокультурными системами, мы найдем много общего для понимания интересующих нас вопросов.

Первое — это *кастовая социальная система*, которая с небольшими вариациями является базовым типом древневосточного социума. Такая система опирается на идею принципиального онтологического неравенства людей, которое служит основанием социальной иерархии, на вершине которой находится фигура божественного царя — посредника между миром людей и богов, обеспечивающего равновесие и социальный порядок. Древневосточное кастовое общество — это проект, устремленный в прошлое и опирающийся на ценности и традиции, которые имеют божественную природу. Ключевая идея — устойчивость и упорядоченность всех сторон жизни. Соответственно человек является челове-

² Козлова Н. Н. Социально-историческая антропология. М., 1999. С. 7.

³ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. С. 612.

ком ровно настолько, насколько он вписан в эту упорядоченность. Понимание личности опирается на идею ее принадлежности, встроенности в социальную и общекосмическую иерархию. Это **модель человека иерархического**. Социальное предназначение человека реализуется в соответствии с принципом «каждому — свое». Это выражение справедливости как стержневой социальной ценности. Образование (знания) — благо для избранных. Касты и принадлежащие к ним люди выполняют *качественно* различные функции. Есть те, кто производит материальные блага, и те, кто управляет и поддерживает порядок и справедливую иерархию, исправляет нарушения гармонии. В древневосточных обществах мы видим, как социальное, культурное и образовательное неравенство выражает понимаемую таким образом идею Справедливости.

Своеобразным синкретическим обобщением древневосточной философии человека и общества стал гностицизм, согласно которому люди изначально делятся на *соматиков* (или *физиков*), *психиков* и *пневматиков*. И эта, по учению гностиков, справедливая селекция установлена изначально. Точный анализ гностической антропологии в «Истории Христианской Церкви» дает М. Э. Поснов: «На человека гностики смотрели как на микрокосм, состоящий из души и тела, в нем отражались три принципа универса — Бог, демиург и материя, но в различной степени. Вследствие этого они делили людей на три класса: **пневматиков**, в которых имел перевес Божественный дух из идеального мира, — **психиков**, у которых имело место смешение духовного начала жизни с материей, — и **соматиков** или **гиликов**, в которых господствовало материальное начало... Этические требования или практические правила относительно поведения людей у гностиков могли быть обращены только к психикам. Ибо лишь им возможно было выйти из неопределенного положения и приблизиться к плироме; тогда как пневматики по самой своей природе были назначены ко спасению, соматики обрекались на верную смерть»⁴. Сходную характеристику антропологии гностицизма дает Л. А. Тихомиров: «Физики со временем уничтожатся, психики, по должной выработке, спасутся, то есть попадут в помещение Демиурга... Пневматики же, как духовные, непременно пойдут в Плирому. Впрочем, и они, находясь здесь, требуют известной дисциплины. Дисциплина психиков и пневматиков совершенно различна. Психики должны исполнять то, что в христианской Церкви называется нравственным, должны быть воздержны, целомудренны и т. д. Для пневматиков все это не имеет никакого значения... ибо они спасались не делами своими, а самой пневматической своей природой»⁵. Соответственно пневматики вполне могли себе позволить игнорировать нравственность и даже, наоборот, объявлять ее для себя «злом».

По причине этого антропологического неравенства, оправдывающего селекцию и наличие непреодолимых межкастовых перегородок, то, что можно назвать образованием, доступно лишь касте избранных — жрецов. Они проходят длительный путь воспитания и приобщения к знаниям, куда входят и изучение текстов, и приобщение к устным преданиям, и формирование личности путем участия в культовых таинствах.

⁴ Поснов М. Э. История Христианской Церкви. Нью-Йорк, 2002. С. 87.

⁵ Тихомиров Л. А. Религиозно-философские основы истории. М., 1997. С. 182–183.

Антропологический проект древневосточного образования — это жрец, мудрец, знающий тайны вселенной и поддерживающий порядок и гармонию.

Следует заметить, что древневосточная модель образования (и соответствующие ей модели общества и человека) отнюдь не ограничивается рамками истории Древнего Востока. Эта модель лежит в основании учения Пифагора, ее фактически принимает иудаизм. По-видимому, уже после Вавилонского пленения она продолжается в гностических, каббалистических и талмудических традициях.

В древневосточных культурах мы видим явное различие *образования* и *подготовки* людей в соответствии с уровнем их антропологического статуса. Подготовка — это ремесленное обучение, навыки конкретной деятельности, которые не требуют ни таинств, ни посвящений.

2. Античность: человек политический

Это разделение продолжается и в Античности. В Греции на фоне появления и расцвета философии происходит оформление образования и педагогики в концептуально развитые формы деятельности. При этом используется два разных слова для обозначения знания: 1) *технэ* (τέχνη — искусство, мастерство, умение) — все, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и доступно низшим классам, и 2) *Логос* (λόγος — Слово, Знание и Образ) — все, что относилось собственно к образованию и было привилегией только свободного гражданина⁶. *Образование* отличалось от *подготовки* наличием Образа: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать ее. Преобразование же действительности — привилегия правящего слоя, представителям которого соответственно требуется нечто большее — конкретные умения. Получить образование означало сформировать человека «по образу», в совокупности заданных этим образом *духовных, интеллектуальных, моральных и волевых качеств*.

В Античной Греции мы обнаруживаем одну из первых дискуссий о человеке и знании, проблематизирующую понимание *целей* образования. Это полемика Сократа с софистами. Философы и софисты расходились в понимании того, *для чего* нужно быть образованным⁷. Софист — это мудрец, тогда как философ — это любящий мудрость. Разница очевидна. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В ситуации прямой демократии центральное место эффективного образования отводилось искусству красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. С этой точки зрения качественное образование — это, говоря современным языком, высокий уровень социально-коммуникационных компетенций и сформированная в процессе получения образования способность убеждать, владеть умами и вести за собой.

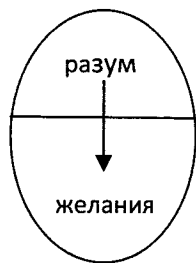
⁶ Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). Краснодар, 2001. С. 13.

⁷ Там же. С. 14.

Философия же Сократа, Платона и Аристотеля целью образования ставила познание Истины, отделение сущностей от видимостей. Применительно к политической практике это означало в первую очередь внимание к *самим целям*, а не к средствам их достижения. Тогда качественное образование — это способность глубоко понимать и правильно интерпретировать действительность и ставить качественные цели, ведущие к достижению блага для общества (родного полиса).

Нужно понимать, что в основании этой полемики лежат *различные антропологические модели*. Сократ учил, что человек имеет двойственную природу — в нем есть собственно человеческое (разумное, высшее) и животное (чувственное, низшее) начала. Человек *должен* развивать разумное начало, а чувственное подчинять разуму. Только в этом случае он реализует себя как человек. Разум же позволяет человеку видеть Истину, ставить перед собой истинные, благие цели и достигать таким образом блаженства после смерти. В рамках этой модели цель образования — это всестороннее развитие личности: развитие разума, воспитание чувств и тренировка тела. Такой человек может разумно и свободно действовать в обществе разумных и свободных людей.

Протагоровское «человек есть мера всех вещей» фактически означает, что каждый сам для себя определяет, что есть истина. Для одного истина в мудрости, для другого в удовольствиях, и эти истины равноценны. Таким образом, истина определяется субъективными желаниями и устремлениями человека. По сути, это обратная сократовской антропологическая модель. Здесь разум отнюдь не высшее начало, господствующее над желаниями, а инструмент реализации желаний (см. схему 2).



модель Сократа (философов)



модель Протагора (софистов)

Схема 2. Антропологические модели Сократа и Протагора

Соответственно различаются и антропологические (а стало быть, и образовательные) идеалы. Для софистов это *мудрец, эффективно использующий разум и знания для достижения своих собственных целей* (вопрос о качестве целей остается открытым). Для философов же это *гражданин, вдохновляемый истиной в движении к высшим целям*. Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) не тождественны между собой. Таким образом, уже в Античности мы сталкиваемся с различными представлениями о содержании и целях образова-

ния, обусловленными различными антропологическими моделями. У софистов отсутствовал вынужденный социальный проект как некое общезначимое понимание целей социального различия. Философия же предложила как минимум два мощных проекта. Это идеалы общественного развития, отраженные в «Государстве» Платона и «Политике» Аристотеля.

В «Государстве» Платон фактически предлагает модель просвещенного словесного общества, основные ценности которого — разумность, справедливость и мужество. Здесь господствует тот же древневосточный принцип «каждому — свое», но распределение по сословиям (уже не по кастам) осуществляется на основании индивидуальных способностей, а не принадлежности по рождению. Каждый должен вносить посильный вклад, соответствующий его способностям, в общее благо. Социальный идеал Платона — сделать правителей философами, а философов правителями для построения мудрого и справедливого иерархического общества. Это, условно говоря, «коммунитарный» социальный проект, где личность подчинена (на разумных и добровольных началах) государству. Здесь общее благо (благо государства как целого) — условие достижения блага индивидуального.

Аристотель же в «Политике», рассуждая в сходных терминах о благе и справедливости и признавая первенство государства над личностью, полагает большую свободу частной жизни. Его социальный идеал — это полис, прекрасный в своем разнообразии. Семья (фактически исчезающая в коммунитарном государстве Платона) — ключевая ячейка общества. Короче, в «Политике» акценты расставлены несколько по-другому. Это почти «либеральный» социальный проект, основанный на тех же ценностях справедливости, разумности, мужества и умеренности.

Человек в классической античной философии образования — это *homo politicus*, существо политическое, общественное, разумно действующее для достижения социального и индивидуального блага. Человек рассматривается в совокупности его разумного, душевного и телесного начал, ключевое из которых — именно разум. Образование в Античности, подчеркнем еще раз, — благо для граждан как привилегированного слоя. Рабам и низшим сословиям оно ни к чему. Цель образования — это *достижение социального и индивидуального блага с помощью Разума и Справедливости*.

В целом, в Античности складываются три подхода к пониманию человека: 1) идеалистический («линия Сократа»), основанный на вере в Разум и Справедливость, воплотившийся в философии классиков и стоиков; 2) скептически-нигилистический («линия Протагора»), основанный на Сомнении и реализовавшийся в философии киников, скептиков и гедонизме; 3) материалистический, разработанный Эпикуром на основании учений Левкиппа и Демокрита. Созданная Эпикуром антропологическая модель — это модель человеческих потребностей. Благодаря разуму человек может господствовать над потребностями и достигать атараксии — состояния спокойной удовлетворенности. Тогда цель состоит в том, чтобы, избегая страданий, реализовать созерцательный образ жизни. Отсутствие страданий и есть благо. Такой взгляд на человека, если перевести его в плоскость социального проекта, имеет много общего с буддистской доктриной недеяния.

Напомним, что в античной истории восторжествовал скептический подход. Истина (гносеологическая, политическая, моральная и антропологическая) была признана недостижимой. В позднем римском обществе мы видим софистический — инструментальный — подход к образованию.

3. Христианство: человек как поврежденный Образ Божий

Ситуацию изменило христианство, реабилитировавшее истину и утвердившее ее онтологический статус. «Я есмь путь и истина и жизнь» (Ин 14. 6), — свидетельствует о Себе Христос. Человек в христианской антропологии — это Образ и Подobie Божие, но Образ, поврежденный первородным грехом. Эта поврежденность сказывается на всех уровнях человеческой природы: духовном (разумно-смысловом), душевном (эмоционально-чувственном) и телесном (потребностно-желающем). Изначальная внутренняя иерархичность человека в результате грехопадения оказалась расстроенной, телесное и душевное начала вышли из-под контроля начала духовного. Это обуславливает наличное страстное (страдающее и желающее) состояние человека. Страсти как греховные влечения несут с собой индивидуальные и социальные страдания. Собственно одно из ключевых достижений христианской мысли — это концептуализация иррационального⁸ начала в человеке, с чем не справилась античная философская антропология. Христианство дало ключи к пониманию и разрешению закрытой для античной антропологии проблеме: почему человек, разумом понимая благо, отвергает его в желаниях и стремится к дурному? Именно этот аргумент лежал в основании антропологического скепсиса софистов и их последователей.

Соответственно социальный проект христианства как благое, справедливое общество объединенных на началах Любви верующих людей реализуется через антропологический проект Спасения как исправления поврежденной человеческой природы через Богопознание и аскетику. Это путь преодоления иррационального через обожение. Антропологический идеал — Христос, Богочеловек. Социальный идеал — соборное единство Церкви, основанное на любви и милосердии. Христианство отменило древнюю идею качественного различия людей: «Нет уже иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужеского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе» (Гал 3. 28).

Как справедливо указывал блж. Августин, у любого социального проекта есть границы воплощения (налагаемые опять же человеческой антропологией), поэтому Град Земной неизбежно будет отличаться от Града Небесного, что не отменяет необходимости стремления к идеалу.

Различия между православным и католическим пониманием человека во многом обусловлены различным пониманием вопросов греха, Богоподобия и Богопознания. В Православии грех — это болезнь, имеющая иррациональную природу, путь к излечению которой лежит через смирение и аскезу. В католи-

⁸ Термин «иррациональное» здесь и далее означает низшие влечения и потребности личности (фрейдовское «Оно»), «злое» начало в человеке. Противоположное им высшее, духовное начало, связанное со смыслами и ценностями культуры, мы обозначаем как «сверхрациональное» («Сверх-Я»).

цизме понимание греха складывалось под сильным влиянием римского права, соответственно грех рассматривается скорее как вина, требующая искупления. Если Православие не преувеличивает роль разума (склонного к заблуждениям), то католицизм тяготеет к рационализму, особенно начиная с Фомы Аквинского. Богопознание в Православии — это путь смирения и аскезы как основания богословия (свт. Григорий Палама). Католическая теология следует путем *ratio* (Фома Аквинский).

Центральная идея средневекового образования — Богопознание как познание Истины, которое несет Добро (благо) и Красоту. Такого рода Истина не только прекрасна сама по себе, но и полезна для человека, ибо позволяет определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства. Ключ к постижению Истины — Откровение Священного Писания. Соответственно цель средневекового образования — *научить человека понимать (и интерпретировать) тексты Священного Писания*. Для этого нужно не только знать их содержание (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Наиболее полно эти представления об образовании воплотились в модели классического средневекового университета⁹. Университет — это школа, где преподаются универсум знаний, овладеть которым можно лишь путем кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов и т. п.). В этот период образование — это по-прежнему привилегия, благо для немногих. Другие формы получения знаний (например, обучение ремеслу) образованием не являются и рассматриваются по аналогии с греческим *технэ* как приобретение навыка, умения.

Византийское Православие подхватила Русь, где оно сохранялось и творчески преумножалось после падения Византии, обусловив впоследствии своеобразие российской науки и образования.

Нараставшая в XIV–XV вв. критика рафинированного интеллектуализма и текстоцентризма схоластики совпала с общим кризисом католицизма.

4. Модерн: человек свободный и творческий

Ключевое, с нашей точки зрения, влияние на дальнейшее развитие представлений о человеке и обществе в рамках образования оказали следующие факторы: 1) антропоцентризм Возрождения, 2) Реформация с ее этикой мирской аскезы и индивидуального спасения и вызванные ею религиозные войны, 3) научная революция XVII в. и формирование научной (механистической) картины мира и 4) Просвещение с его идеалами Разума и Свободы. Эти факторы обусловили переход от средневекового социального проекта — Богостроительства к новому макропроекту — европейскому Модерну. Коротко рассмотрим эти факторы.

4. 1. Возрождение принесло с собой две ключевые идеи — это антропоцентризм и вытекающее из него новое, *технологическое* отношение человека к миру. Разрушение средневековой теоцентричной картины мира трансформировало христианское понимание человека как венца творения в титаническую идею «царя природы». Говоря евангельским языком, человек из виноградаря пре-

⁹ Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Учеб. пособие. М., 2001. С. 244–249.

вратился в хозяина виноградника, могущего соответственно устраивать и пере-страивать этот «виноградник» по своему желанию и усмотрению. Человек Возрождения — это уже не античный микрокосм, вписанный в порядок вещей, и не поврежденный Образ Божий, стремящийся к обожению. Это Свободный и Разумный титан и творец — Человекобог.

В сфере ценностей Возрождение обусловило сдвиг от примата Истины как условия Красоты и Добра к примату Красоты, являющейся по определению Истинной и Доброй (см. схему 3).

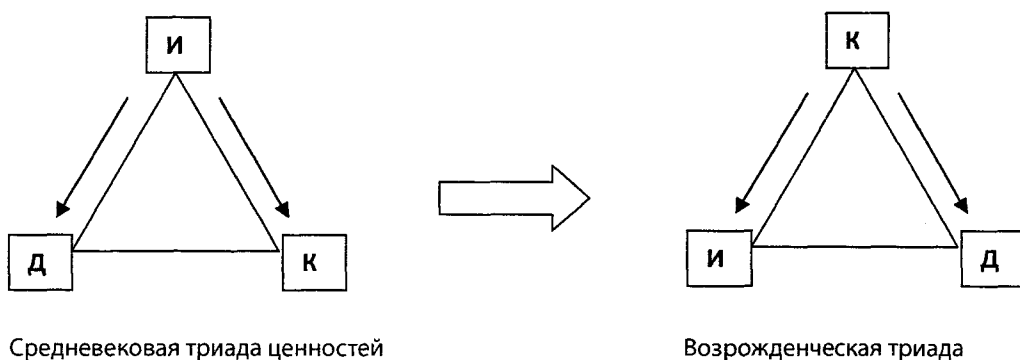


Схема 3. Сферы ценностей Средневековья и Возрождения

Этот ценностный переворот — естественное следствие антропологической эмансипации. Истина превосходит человека и требует смирения. Истину человек не может создать, он ее лишь открывает. Красота же влечет и восхищает, и, самое главное, Красоту человек может создавать благодаря имеющимся у него творческим способностям. Создавая ее, он ощущает себя Творцом. Именно с этим связана авангардная роль живописи в культуре Ренессанса. Идеальные фигуры Возрождения — это Н. Макиавелли и Леонардо да Винчи.

4. 2. Реформация принесла с собой идею индивидуального деятельного спасения. Человек с Богом один на один, и он должен усердно служить Ему в рамках своей земной деятельности. Аскеза (мирская) и Труд, основанные на разумном понимании истин Священного Писания, — вот протестантский путь Спасения. В протестантизме земная практическая деятельность уже не рассматривается как «суетная», но приобретает самостоятельное ценностное измерение. Разум также освобождается от давления церковного авторитета и становится Свободным в понимании истин Веры.

Реформация принесла с собой идею массового образования. Появляется спроектированная епископом Чешско-братской церкви Я. А. Коменским массовая школа, имеющая в основе предметную классно-урочную систему и опирающаяся на новое образовательное средство — учебник¹⁰. Цели Я. А. Коменского носят религиозный характер — *школа должна воспитать человека, способного самостоятельно читать и понимать Священное Писание и способного разумно, самостоятельно и ответственно действовать в повседневной жизни*. Речь идет о

¹⁰ Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Указ. соч. С. 13.

просвещении масс, стремлении избавить их от обмана и манипуляций (в понимании Я. А. Коменского — со стороны Католической Церкви). Соответственно меняется содержание образовательного идеала: богослов, умопостигающий Универсум в поисках Истины, Красоты и Добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир. Литературным идеалом такого Разумного и Деятельного человека следует, видимо, считать Робинзона Крузо.

4. 3. Научная революция XVII в. обусловила становление новой механистической картины мира. Вселенная в механике Ньютона рассматривается как сложный часовой механизм. Атомы и состоящие из них физические тела подчиняются действующим на них силам притяжения и отталкивания. Упорядоченность Вселенной достигается благодаря равновесию сил. Этот образ мира в дальнейшем транслировался за пределы физики в социальное и гуманитарное знание. Политэкономия XIX в. рассматривает человека как социальный атом, подверженный действию сил эгоизма (аналог сил отталкивания) и альтруизма (аналог сил притяжения). В общественном знании (особенно в политической теории) появляются такие термины, как «сдержки и противовесы», «общественные и политические механизмы», «политические инструменты» и т. п. Заимствование концептуального аппарата естествознания социологией отразилось в виде идеи «социальной физики» О. Конта, психологией — в идее бихевиоризма Дж. Уотсона.

Становление и утверждение новой европейской науки сопровождается интеллектуализацией образа человека. Наиболее явно это проявилось в рационализме Р. Декарта. Его *cogito, ergo sum* («мыслю, следовательно, существую») выражает идею *homo ratio* (некий предельный вариант *homo sapiens*). Это представление о человеке легло впоследствии в основу позитивизма XIX в. Эта интеллектуализация образа человека в значительной степени элиминировала все наработки христианской антропологии. Не случайно во второй половине XIX в. рационализм переживает кризис, вызванный несостоятельностью претензий позитивизма на монополию в понимании общества и человека. Ответом на этот кризис стал триумф иррационализма в концепциях А. Шопенгауэра, Ф. Ницше и З. Фрейда.

4. 4. Просвещение же оказало колоссальное влияние как на антропологию образования, так и на все прочие его элементы. Оно аккумулировало в себе и возрожденческую идею эмансипации человека, и реформаторскую идею имеющего ценностное измерение индивидуального труда, и научную картину мира. Просвещение артикулировало великий социальный проект Модерн: идею светского государства-нации, построенного на началах Разума, Равенства и Свободы. Социальное и индивидуальное зло было объявлено продуктом неразумного социального устройства и неправильного воспитания. Человек от природы добр (Д. Дидро) или представляет собой *tabula rasa* — чистый лист (Дж. Локк). Разум и Свобода — вот условия формирования личности и искоренения социального зла.

Европейский Модерн, вызревший в горниле исключительных по своей кровопролитности религиозных войн, апеллирует не столько к ценностям (идеальному), сколько к интересам (материально-наличному). Ценности, лежащие в основание этого проекта, — это *Разум* как инструмент и условие достижения

блага (благо несут основанные на разуме *Прогресс* и *Наука*), *Нация* как новая форма надрелигиозной идентичности, *Свобода* как главная ценность и диктатура *Права* как гарант индивидуальных прав и ограничитель индивидуального эгоизма. Прочие ценности объявляются *частным* делом каждого. Политика Модерна — это поле согласования интересов, дискуссии о ценностях по возможности в публичное политическое пространство не выносятся.

Модерн принес достаточно серьезные изменения в образование. Во-первых, это идея Просвещения как массового блага, являющаяся, по сути, видоизмененным вариантом евангельской идеи о том, что «истина сделает вас свободными» (Ин 8. 32). Во-вторых, благодаря развитию науки происходит совмещение *технэ* и *Логоса*, что приводит к появлению *технологий* — научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинает опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые — Эколь Политекник во Франции в середине XVIII в.). Принцип такого образования лучше всего определил Д. И. Менделеев, писавший, что задача высшего образования научить человека различать и употреблять «конкреты» и «абстракты». «Конкреты» — это то, чем занято рабочее время, те или иные задачи. Образованность же определяется умением размышлять и использовать научные знания для решения задач — работать с «абстрактами». Если нет пространства абстрактов — нет и образования, одна подготовка, навык¹¹. Ключевая компетентность здесь — умение применять научный метод и научные знания для решения конкретных задач. В силу быстрого увеличения объема научных знаний, усложнения их структуры, происходящей параллельно с усложнением экономики и социума, на уровне высшего (в первую очередь, естественно-научного и технического) образования происходил постепенный переход от универсальности к специализации. Появляется новая цель — *подготовка специалиста*, что позволило повысить глубину и эффективность конкретных знаний и умений. С другой стороны, благодаря специализации возник феномен «ученого варварства». Специалист — это «человек, знающий бесконечно много о бесконечно малом» и действующий как «ученый невежда» (Х. Ортега-и-Гассет), переносящий ощущение собственной компетентности за пределы своей узкой специализации.

Вместе с тем, образование традиционного университетского типа сохраняет свои позиции, прежде всего в подготовке политической элиты (дворянства). В его основе классическая гуманитарная парадигма, предполагающая широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. Здесь по-прежнему базовая компетентность — это «убеждение и лидерство», основанные на способности широко и глубоко понимать и интерпретировать действительность, опираясь на весь предшествующий культурный опыт человечества (точнее, на как можно более полное отражение этого опыта в содержании образования). Антропологическим идеалом образования этого типа следует считать *джентельмена — представителя аристократии*.

¹¹ Менделеев Д. И. Заветные мысли. М., 1995. С. 223–275.

Эти три подхода к образованию можно назвать классическими для эпохи Модерна. Образование из блага элитарного превращается в доступное широким слоям массовое благо. Целью образования становится, с одной стороны, *воспроизводство гражданина*, с другой — *компетентного специалиста*. Образование вместе с наукой становятся важнейшими инструментами социального управления и проектирования.

5. Антропология Модерна: *homo soveticus* vs *homo economicus*

Антропологический идеал Просвещения — это человек Разумный, Свободный и Ответственный. Цель образования и культуры — *помочь человеку стать Творцом* (Человекобогом). Иррациональное не проблематизируется и объявляется результатом «неправильных» внешних условий, исправить которые поможет разум.

Однако Великая французская революция и последовавшие за ней волны террора резко проблематизировали иррациональное и поставили под вопрос оптимистическую антропологическую модель Дж. Локка и Д. Дидро. Этот кризис породил две модели решения антропологической проблемы: 1) либеральную, реализованную в капитализме, опирающуюся на философию утилитаризма и прагматизма и взявшую в союзники религиозные ценности Реформации; 2) социалистическую, реализованную в Советском проекте, явно опирающуюся на философию К. Маркса и В. И. Ленина и неявно — на хилиастическое христианство (коммунизм как царство божие на земле) православного толка. Соответственно возникли две версии Модерна — западная и российская (советская). Первая в качестве ключевой ценности выбрала Свободу (неизбежно нарушающую равенство), вторая — Равенство (неизбежно ограничивающее свободу).

5.1. Советский проект

Свобода выгодна сильным. Капитализм достаточно быстро приобрел черты безжалостного общества, где блага, будучи формально гарантированы всем, в действительности доступны лишь сильным (богатым) социальным группам. Эта сторона капитализма стала предметом изучения не только критической теории К. Маркса, но и всей социально ориентированной литературы XIX в. Советский проект смягчил эту безжалостность. Западные элиты, всерьез испугавшись «пожара мировой революции», реализовали концепцию социального рыночного государства. Та версия социализма, которая была реализована в России, отличалась от классического марксизма, в первую очередь благодаря сильному (хоть и неявному) влиянию православной культуры. Советский проект в решении антропологической проблемы фактически использовал идею «формирования всесторонне развитой личности — будущего строителя коммунизма» как видоизмененную версию христианского преодоления, светскую форму «обожения». Антропологический идеал советской эпохи — *свободная и творческая личность, строящая свободное и справедливое общество*. В решении антропологической проблемы преодоления иррационального в человеке социализм использовал все ту же модель Просвещения: зло есть следствие неразумного социального устрой-

ства. Однако была признана невозможность одномоментного изживания зла. Построение социалистического, а затем коммунистического общества есть путь постепенного решения этой проблемы, позволяющий преодолевать «инерцию прежних форм классового сознания» и формировать нового — советского человека. Следует заметить, что после идеологических споров и бурлений 1920-х гг. моральный облик «строителя коммунизма» был фактически во многом скопирован с православного христианского идеала. Но при этом в изначальное основание антропологической модели была положена все та же идея «чистого листа» (*tabula rasa*) Дж. Локка: *Все люди равны в своей чистоте, бесформенности (несформированности)*. В «добрых» руках (и сердцах) ребенок становится (формируется) добрым, в «злых» — злым. Одним словом, «кого надо, того и наформируем», и любая кухарка сможет управлять государством, если ее правильно сформировать. Наиболее емко эта позиция выражена, на наш взгляд, у последовательного марксиста Э. В. Ильенкова: «Процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей до, вне и совершенно независимо от этого материала»¹²; или: «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным, в общем и целом можно охарактеризовать так: *все человеческое в человеке* — то есть все то, что специфически отличает человека от животного, — представляет собою на 100% — не на 90 и даже не 99 — результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»¹³. Эта стратегия заключается в том, что *становление человека происходит путем его внешнего формирования* (придания формы бесформенному) *другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры*. Основная роль педагога — это *педагогическое воздействие* на формируемого человека и создание культурной человеческой среды, необходимой для его формирования, и тогда «талантливым становится любой человек с биологически нормальным мозгом, если ему посчастливилось развиваться в нормальных человеческих условиях»¹⁴. Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

Следует заметить, что эта антропологическая стратегия формирования свойственна не только советскому, но и любому материалистическому мировоззрению. Но в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «формирования *всесторонней* гармоничной личности» и иметь «моральный кодекс». И истории это известно.

Поскольку антропологический образ *всесторонней* гармоничной личности весьма неконкретен (даже вождям всесторонности не приписывали), а количество *всех* сторон личности неясно, то взамен этого абстрактного идеала предлагался ряд конкретных примеров для подражания (этакие советские «святцы»):

¹² Ильенков Э. В. *Философия и культура*. М., 1991. С. 397.

¹³ Ильенков Э. В. *Школа должна учить мыслить*. М., Воронеж, 2002. С. 75.

¹⁴ Ильенков Э. В. *Психика и мозг // Вопросы философии*. 1968. № 11. С. 151.

«будь таким же трудолюбивым, как Алексей Стаханов», «будь жертвенным, как Зоя Космодемьянская», «будь преданным Отечеству, как Павел Корчагин» и т. д.

Эта концепция преодоления зла через формирование всесторонне развитой личности в классическом понимании единства интеллектуального, эстетического и этического (в комплексе с трудовым и физическим) на основе правильного образования предопределила как успехи советского проекта, так и *риски*, оказавшиеся для него роковыми. Эти риски были связаны с недооценкой устойчивости иррационального, поэтому, несмотря на ощутимые успехи в области формирования образованного и нравственного общества, многие пережитки «старых форм классового сознания» (мещанство, корысть, преступность и т. п.) оказались очень устойчивыми. А после фактической дискредитации коммунистической идеи (обладавшей, надо признать, идеальной накаленностью) в хрущевских лозунгах «Догоним Америку по мясу и молоку!» и т. п. и сведению этой идеи к примитивному материальному благополучию кризис советской модели преодоления зла проявился вполне отчетливо.

Советский проект был отчасти дискредитирован изнутри хрущевским сведением коммунизма к приземленным и прагматичным целям, отчасти разрушен «холодной войной». Классический капитализм пережил его ненамного.

5.2. Рыночный (капиталистический) проект

Либеральная (капиталистическая) версия Модерна предложила решение антропологической проблемы иррационального через подавление и эксплуатацию. Капитализм исходит из того, что человек изначально плох, он эгоист, и нужно этот эгоизм ограничить (Право как способ ограничения) и заставить работать на Прогресс (с помощью рыночной организации). В XIX в. господствующей отраслью в общественном сознании становится политэкономия. Ее антропологической моделью стал homo economicus — человек экономический. Это модель «разумного эгоиста»: индивида, связанного с другими людьми исключительно обменными (рыночными) отношениями и стремящегося в социальных взаимодействиях к минимизации издержек и максимизации полезности. Этот образ человека лежит в основании идеи А. Смита о достижении общего блага через создание возможностей для удовлетворения индивидуального эгоизма. Обменный способ социальных взаимодействий приводит к проникновению рыночных конкурентных отношений во все сферы жизни. Образование здесь не стало исключением. Целью образования становится *формирование человека эффективно-го*. Антропологическим идеалом такого образования может считаться self-made-man — «человек, сделавший сам себя», т. е. добившийся богатства и уважения своим трудом и талантом. В фольклорной версии это «миллионер из трущоб».

В сфере философии образования гуманизм и универсализм уступают место прагматизму Дж. Дьюи и его последователей. Прагматизм выдвинул идею useful knowledge — полезных знаний и «практичного образования» (англ. life adjustment education — образование в целях приспособления к жизни). Достаточно сложные и глубокие идеи Дж. Дьюи были впоследствии примитивизированы и приняли форму вульгарного прагматизма. Раз есть «полезные и практичные» зна-

ния, следовательно, должны быть «лишние и бесполезные». Так возникла идея «избыточного образования», ненужного в прагматичном рыночном обществе. Это ведет в дальнейшем к утверждению принципа «человека-функции», одномерного (Г. Маркузе) в своей функциональности. *Образование в рыночном обществе из блага превращается в услугу.*

Подчеркнем, что трактовки образования как «блага» и как «услуги» *несовместимы*. Услуги — это то, что продается и покупается на рынке *на конкурентной* основе (иначе исчезает понятие рынка). Эти услуги могут быть разного качества и стоимости, а следовательно, не может быть равенства в покупке услуг — возникает *естественная* для рынка ценовая *сегментация*. Общественно значимое благо, напротив, *гарантируется* государством на началах *равенства*.

Для чего получать образование в рыночном обществе? Чтобы стать более *эффективным* и *конкурентоспособным*. Также как и потребление услуг, эффективность и конкурентоспособность — элементы рыночной идеологии. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей, мы совершаем опасную подмену*. Конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым. Качественные услуги доступны не всем, поэтому возникают новые формы неравенства — образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение социальных аутсайдеров. В России эти процессы пока не столь явны, но Запад уже успел оценить все их «достоинства». Так, Н. Хомски пишет: «Приватизация [образования] подрывает некие устои, моральные принципы, которые с ней не сочетаются, и в частности понятие заботы о других. Система государственного образования подразумевает, что вам не все равно, получит ли образование ребенок с улицы. А теперь все эти принципы пытаются искоренить»¹⁵. Другая опасность касается фундаментальной науки — далеко не всегда глубокий научный результат востребован рынком. Приватизация, о которой пишет Н. Хомски, затрагивает не только образование, но сказывается и на научной работе. Причем речь идет не о каком-то заштатном колледже, а о Массачусетском технологическом университете, финансирование научных программ которого переходит из общественных структур к корпорациям. Как справедливо указывает Н. Хомски, несмотря на отдельные исключения, «в общем и целом корпорация вряд ли захочет финансировать, скажем, исследования в области общей биологии, то есть такие, которые могут принести общественную пользу, но применение найдут не раньше, чем лет через 10–20. Скорее корпорация будет спонсировать научные работы, из которых она сможет извлечь свою выгоду, причем немедленно»¹⁶.

Господство рыночной идеологии, помимо сказанного, неизбежно приводит к падению интереса к отвлеченному, не содержащему явной полезности теоретическому знанию. Вульгарный рыночный прагматизм формирует пренебрежительное отношение к традиционной, классической научной культуре. Это опять-таки раньше заметили западные коллеги. Примером может служить критическая работа профессора Чикагского университета А. Блума «Закат аме-

¹⁵ Хомски Н. Приватизация образования — подрыв солидарности // Скепсис. 2005. № 3–4. [Электронный ресурс]. URL: http://scepsis.ru/library/id_380.html

¹⁶ Там же.

риканской учености», где он, говоря о фактической деградации гуманитарного знания, указывает на то, что гуманитарные науки более других несут урон из-за практицизма, отсутствия уважения к традициям¹⁷.

Модерн как социальный проект, определявший историю человечества на протяжении как минимум последних 250 лет, сейчас переживает глубокий кризис. Ценности Прогресса, Свободы, Равенства и Права стремительно разрушаются, отвергаются теми, кто называет себя их носителями, и превращаются в свою противоположность на наших глазах. Пожалуй, последним гимном Модерну следует считать «Конец истории» Ф. Фукуямы, книгу, написанную сразу после крушения Советской версии Модерна. Оптимизм Ф. Фукуямы быстро уступил место пессимизму Ж. Бодрийяра, З. Баумана, П. Бьюккенена и других крупнейших представителей западной гуманитарной мысли.

6. Постмодерн: человек потребляющий

Если ранний капитализм — это «общество производства и накопления» (М. Вебер), то капитализм поздний — это «общество потребления» (Т. Веблен).

К 1960-м гг. Западная Европа и США столкнулись с ситуацией рыночного изобилия. Предложение по огромному спектру товаров и услуг устойчиво стало превышать спрос. Перед потребителями встала проблема *выбора*, а перед производителями — проблема *продажи*. Примерно тогда же западные социологи наперебой заговорили о «революции интеллектуалов», «обществе изобилия» (Дж. Гэлбрейт) и «постиндустриальном обществе» (Д. Белл). В общих чертах это означало признание того факта, что в жизни западных обществ определяющую роль стали играть *знания, их приращение и использование* — наука, образование, высокие технологии и люди, связанные с этими сферами деятельности. Стали приносить все более высокие доходы производства, связанные с наукой. Знания, получаемые через научные исследования, стали ключевым фактором развития экономики. Разумеется, это касалось лишь «полезного и технологичного» знания, т. е. такого, которое можно превратить в *продукт* или *услугу*, имеющие спрос на рынке. Параллельно росту наукоемкости экономики происходил рост значимости и престижа высшего образования. Именно начиная с 1960-х гг. образование попадает в фокус внимания экономической науки, прежде всего благодаря исследованиям Г. Беккера и Т. Шульца в области человеческого капитала, доказавшим высокую эффективность инвестиций в образование¹⁸.

Научно-техническая революция 1960-х гг. стала своеобразной точкой бифуркации. Появилась реальная возможность перейти на более высокий уровень социально-технологической организации общества — постиндустриальную модель. Постиндустриальное общество не отменяет индустриального производства (как иногда примитивно полагают наши реформаторы), оно выводит его на более высокий технологический уровень (как это произошло с сельским

¹⁷ Bloom A. The Closing of the American Mind. N. Y., 1987.

¹⁸ См.: Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. N. Y., 1975; Schultz T. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. N. Y., 1971.

хозяйством в индустриальном обществе), что позволяет сократить количество занятых в нем людей. Соответственно основным сегментом занятости становится научно-техническое творчество. Это требует смены социальной опоры общества. Не предпринимательский класс (западное общество) и не пролетариат (советское общество), а интеллигенция, интеллектуалы становятся базовой социальной группой. Идеи постиндустриализма получили наиболее яркое выражение в социально ориентированной научной фантастике, расцвет которой в 1960-е гг. выразил всеобщие ожидания. Романы И. А. Ефремова можно считать своего рода классикой этой литературы. В них фактически выражены ожидания Сверхмодерна (С. Е. Кургинян) — социального проекта, основанного на триумфе Творчества и Гуманизма.

Однако переход к постиндустриализму, разумеется, требовал и смены политической элиты. Финансово-промышленная олигархия (Запад) и номенклатура (Советский Союз) должны были трансформироваться и уступить место научно-интеллектуальной элите. Это требовало от элит политической воли и мессианства. Но их не было, а было стремление сохранить привилегии любой ценой. Это, судя по всему, и предопределило судьбу постидустриального проекта. Он попросту не состоялся. Но и в Советском Союзе, и на Западе он не состоялся по-разному, хотя торможение научно-технического и социального творчества уже в 1970-е гг. было вполне ощутимым.

Вместо постиндустриального общества и Сверхмодерна Запад выбрал путь общества потребления и Постмодерна. Вместо научно-технического творчества господствующим сектором экономики стал сектор услуг. Инструментом реализации этого социального проекта стала идеология неолиберализма и использование новых форм социального контроля, основанных на раскрепощении иррационального (Постмодерн) и финансовом тоталитаризме. Финансовый тоталитаризм (термин А. А. Зиновьева) означает превращение финансовой сферы в ключевой механизм жизни западных обществ. Деньги из элемента (средства обмена) экономической системы превратились в ее ключевой фактор. В результате финансовая сфера поглотила и заставила функционировать по своим законам другие сферы жизни общества, ранее сохранявшие относительную автономность: культуру, право, образование и пр.¹⁹ *Для образования это имело фатальные последствия.*

Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли как самоцель (эффективность), но и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность). Эти ценности обусловили достаточно быструю и интенсивную *консьюмеризацию* (от англ. consume — «потреблять») образования, обострившую традиционные рыночные риски. Об этом очень точно пишет Н. Е. Покровский: «Университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению»²⁰. В резуль-

¹⁹ См.: Зиновьев А. А. Запад. М., 2000.

²⁰ Покровский Н. Е. О совершенствовании преподавании теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69–76.

тате школа (в том числе высшая) из института воспитания и обучения окончательно превращается в один из институтов системы потребления. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «Что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили: «Хорошо выглядеть», 18% — «Быть всегда пьяным», и только 6% (!) — «получить знания о мире»²¹.

Ценности Модерна оказались разрушенными в парадигме Постмодерна — проекта, основанного на Игре и Сомнении. Заявив о себе в качестве направления в искусстве, прежде всего в архитектуре, затем в литературе и, в целом, в искусствоведении, постмодернизм как влиятельное интеллектуальное течение в 1970-х гг. активно утвердился в культурологии, философии и социологии. Предпосылки постмодернизма отчетливо прослеживаются во французском структурализме и постструктурализме, хотя его глубинные интеллектуальные истоки, согласно распространенной точке зрения, восходят через левый радикализм Франкфуртской школы еще дальше — к К. Марксу, З. Фрейду и Ф. Ницше²². Несмотря на многогранность творчества каждого из названных мыслителей, всех их объединяет пафос критичности, деконструкции, редукции, ниспровержения прежних идеалов, что отчетливо прослеживается в направленности их работ. Выступив как широкое течение западной гуманитарной мысли, постмодернизм, согласно оценке одного из наиболее глубоких отечественных исследователей его генезиса И. П. Ильина, «характеризуется прежде всего негативным пафосом по отношению ко всяким позитивным знаниям, к любым попыткам рационального обоснования феноменов действительности и в первую очередь — культуры»²³. Любые претендующие на универсальность объяснительные схемы трактуются как «догматизм», коннотирующий с «искусственностью» и «насильственностью», объявляются «проявлением «метафизики», которая служит главным предметом их инвектив и под которой они (постмодернисты) понимают принципы причинности, идентичности, истины и т. д. Отсюда проистекает отмечаемая многими исследователями постструктурализма приверженность его представителей к иррационализму и «пристрастию ко всему нестабильному, противоречивому, фрагментарному и случайному»²⁴.

Постмодернизм провозгласил кризис «метарассказов» (Ж.-Ф. Лиотар), под которыми понимаются все великие идеи христианства и Просвещения: Бог, Разум, Наука, Прогресс. Постмодернисты повторили старую софистическую идею: Истины нет, есть лишь множество ее интерпретаций, равноценных между собой.

²¹ Де Граф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Х. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру. М., 2003. С. 105.

²² См.: Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. М., 1998.

²³ Там же С. 15.

²⁴ Там же.

Девизом Постмодерна стали слова Понтия Пилата: «Что есть Истина?» Общий же урок, который постмодернизм несет миру и культуре, можно определить как проповедь «гедонистического сомнения». В самом деле, если все великие проекты и программы — не более чем «языковые игры», а ценности, традиции и универсальные смыслы суть «маски тоталитарного сознания», то что же есть реальность? С чем остается человек, сбросивший «иго» «текстуальных традиций» культуры и «защитных механизмов и реактивных образований» своего «буржуазного», «тоталитарно-рационального» «Сверх-Я»? Ответ постмодернизма: с фрейдовским «принципом удовольствия», «естественно-природным», а следовательно, универсальным бессознательным либидо. Глубинные корни постмодернизма, основанные на совмещении марксистского призыва к выходу «из царства необходимости в царство свободы» и фрейдистского понимания либидо как единственной «настоящей» реальности, неизбежно влекут его сторонников к абсолютизации реальности удовольствий, освобождающей от запретов и предписаний нормативной реальности. Эти культурные интенции постмодернизма получили мощную поддержку в лице экономики гиперпотребления, индустрии развлечений и медицинских услуг. Развлечения и комфорт — самая, пожалуй, доходная сфера в обществе, где «гедонистическое сомнение» становится культурным стержнем.

Фактически постмодернизм предложил новую версию решения проблемы зла. Вместо пуританского принципа «подавить и поставить на службу» иррациональное начало в человеке, постмодернизм предложил другой принцип — «раскрепостить и эксплуатировать». Это вполне отвечало потребностям экономики изобилия. Дело в том, что классические рыночные ценности «производства и накопления» стали тормозить спрос. Рациональный homo economicus был бережлив. Перенасыщенный рынок требовал сбыта. Требовалось подстегнуть потребительское поведение, а для этого нужно было освободить Желание. Эти процессы легко проследить по истории рекламы. Реклама становится одним из базовых институтов общества потребления. Как отмечает Дж. Сивулка, «для того чтобы продать огромные количества своей продукции, они (продавцы. — А. О., Т. Х.) искали новые способы заставить публику не только покупать больше, но и покупать товар снова и снова»²⁵. С 1950-х гг. начинается эпоха воплощения «американской мечты» — бум потребления на фоне все возрастающего уровня жизни большинства населения западных стран. Собственно, с 1950-х гг. и можно говорить о формировании *устойчивой потребительской культуры* как *духовной основы* общества потребления. Немалую роль в этом сыграло телевидение, ставшее к середине 1960-х гг. ведущим средством рекламы. Центральными для рекламы стали темы трат, удовольствия, наслаждения, которые заменили темы бережливости и выгоды. Ведущим принципом поведения стал «принцип удовольствия». Однако, как справедливо заметил Ю. Н. Давыдов, «у принципа удовольствия... есть один заклятый враг: *скука*, возникающая при *неумеренном повторении* одного и того же, пусть даже самого возбуждаемого удовольствия. И чтобы противостоять ей, необходимо “взбадривать” его с помощью *извращения*, сообщающего

²⁵ Сивулка Дж. Мыло, секс и сигареты: история американской рекламы. СПб., 2002. С. 86.

ему «оргиастичность»²⁶. В культуре стало заметным нарастание *садомазохизма*. Как в книгах, так и в кино эротические сцены становятся все более откровенными и шокирующими, драки — все более реалистичными и жестокими. Ищутся новые способы привлечь пресыщенного потребителя. Мораль становится обузой для массового человека, ее место занимает потакание желаниям, вплоть до явно патологических.

Это закономерно — на рынке продают то, что легче продать, а гедонистически ориентированному потребителю всегда легче продать то, что апеллирует к его низменным инстинктам, — порнографию и насилие, становящиеся в обществе потребления ходовым товаром. Самый эффективный способ создать новую рыночную нишу в любом сегменте индустрии развлечений — отказаться от ограничений, накладываемых обществом. Это, во-первых, позволяет обогнать «узко мыслящих» конкурентов, во-вторых, создает громкую рекламу — ведь любое нарушение устойчивых моральных норм вызывает скандал, представляющий собой бесплатную рекламу. И эта реклама будет тем эффективней, чем более шокирующим будет это нарушение. Вариантов же запретов и традиций, которые можно нарушить, не так много. «По большому счету — четыре: табуирование половой сферы, уважение к традиционным ценностям (не только религиозным святыням, но и, к примеру, к национальным героям), эстетические каноны и табуирование насилия»²⁷. Нарушения всех перечисленных табу и составляет основную часть содержания массовой культуры потребления. Последствия этих нарушений очевидны.

Общество получило человека развращенного и не способного к созданию семьи. Человека, потерявшего возможность различать красоту и уродство. Человека, смакующего насилие и жестокость. Человека, находящего удовольствие в кошунстве над традиционными ценностями. Это человек-потребитель²⁸. И это **антропологическая катастрофа!**

То, что это катастрофа, и то, что такой человек неспособен не только к творчеству, но даже просто к поддержанию мало-мальски устойчивого социального порядка, понимают все. Ведущие современные гуманитарии буквально кричат об этом²⁹. Это антропологический и социальный тупик. Ни человеческое общество, ни природа не выдержат давления общества потребления. И это закономерное следствие изначальных рисков Модерна в его капиталистическом и социалистическом вариантах.

Каковы возможности выхода из этого тупика? Таких возможностей две. Первая требует возврата в той или иной форме к христианским принципам мироустройства, христианскому пониманию общества и человека, реанимации традиционных ценностей. При этом мы отнюдь не отрицаем высокого нравствен-

²⁶ История теоретической социологии: В 4 т. М., 2002. Т. 4. С. 717.

²⁷ Вальрасиан (Егоров А.) Культура насилия и экономика потребления. [Электронный ресурс]. URL: <http://eressea.ru/tavern7/020-0012.shtml#COMH1>

²⁸ См.: Хагуров Т. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. М., 2006.

²⁹ См.: Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. Екатеринбург, 2000; Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. М., 2003; Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002; Де Граф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Х. Указ. соч. М., 2003.

ного и социального потенциала Ислама, но Модерн — это западный проект и связан он с отпадением от христианских корней. Речь идет о судьбах западной цивилизации, которая тащит в пропасть весь остальной мир. Реанимация христианских основ общества (или хотя бы светского общества, основанного на уважении и признании традиционной нравственности) требует огромных усилий в области культурной политики и культурного и образовательного творчества. Такой выход из тупика не может быть осуществлен простым призывом «вернуться к истокам». Нужна новая проповедь, нужен новый ликбез, новая идеальная накаленность. Нужна еще и политическая воля и жертвенность. Это трудоемкий путь с негарантированным результатом. Человека легко *развернуть*, но трудно *воспитать*.

И есть другой путь. Путь построения неокастового общества. Можно поделить человечество на просвещенную элиту (управляющую с помощью гуманитарных и финансовых технологий), квалифицированных потребителей-производителей, создающих необходимый экономический базис (мотивированных страхом и волей к удовольствию), и архаизированных аутсайдеров (вытесненных на мировую периферию и удерживаемых там «мягкими» силовыми технологиями). Один из наиболее реалистичных сценариев такого общества описан в антиутопии А. А. Зиновьева «Глобальный человек». Это возвращение к древневосточному принципу «каждому — свое», но на новых социально-технологических началах. Фактически это **неогностицизм** как утверждение принципиального и непреодолимого неравенства людей. Этот путь требует меньших усилий и дает более гарантированный результат. Более того, он не требует смены элит и отвечает идеям англо-саксонского превосходства, лежащим в основании атлантизма.

Однако этот путь требует, в первую очередь, изменения отношения к знанию. Необходимо отказаться от всех ценностей Просвещения, от понимания знания как общего блага, гарантированного всем. Знание должно снова стать благом для избранных. Определенные шаги в этом направлении сделал уже капитализм с его рыночной сегментацией образования. Однако сейчас нужно освободиться от всех «условностей» классической романо-германской и византийской культуры. Построение неокастового общества требует широкого использования манипулятивных технологий управления сознанием и поведением людей. *Образование выступает главным препятствием*. Его необходимо сегментировать по принципу: элитное (классическое) для избранных вершителей, усеченное (узкоспециальное) для производителей, псевдообразование (отупляющее) для архаизированного большинства. Это, повторим, **неогностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и Истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специальных знаний (психики), и на быдло, рабочую скотину, социальные отбросы, достойные лишь невежества (хилики, физики).

Внимательно анализируя процессы, происходящие в российском образовании и обществе, трудно не заметить реализацию описанной выше схемы. Дети представителей российской элиты получают классическое образование в закрытых частных школах Великобритании и США. В самой России фундаментальное образование целенаправленно заточивается под узкоспециальную модель, даже

в ведущих университетах, образцовой моделью для которых усиленно делают НИУ ВШЭ. Массовое образование целенаправленно профанируется. Как иначе воспринимать слова министра образования Андрея Фурсенко, сказанные в 2007 г.: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя»³⁰?

При этом нужно учитывать, какие технологические возможности доступны умной образованной элите. Еще Н. Макиавелли писал, что у элиты есть два способа управлять массами — сила и хитрость. Прямое принуждение требуется тогда, когда массы осознают несправедливость и хотят перемен. А если есть возможность оглупить массы до такого состояния, чтобы они не только не возмутились существующим порядком, но напротив, приветствовали его, искренне радуясь торговым центрам, кредитам, фаст-фуду, комедии-клубам и пепси... Не обращая при этом внимания на стремительное исчезновение Смысла... Принимая за Смысл такие вещи, как толерантность (моральную всеядность), признание прав меньшинств (почему-то ассоциировавшее одобрение порока со свободой), легкую озабоченность гибелью китов (можно успокоить «волю к смыслу», пожертвовав небольшую сумму) и тревогу по поводу международного терроризма (что облегчает одобрение деятельности элиты по «наведению порядка»)... Если к этому добавить уже существующие технологии глобального контроля в виде повсеместно устанавливаемых веб-камер, терминалов электронного контроля, микрочипов в паспортах и баз данных (фиксирующих операции по кредитным картам, интернет-контакты и т. п.) и им подобные... В общем, антиутопия глобального полицейского государства, опирающегося на неокастовую социальную организацию и «мягкие» технологии контроля, не так уж и фантастична, как кажется. Сказанное, разумеется, представляет собой откровенный пессимизм. Однако этот пессимизм небезоснователен.

Ключевые слова: антропология образования, образование и подготовка, цели и ценности образования, социальный и антропологический идеал образования, модернизация и постмодернизация образования, общество потребления, антропологическая катастрофа.

³⁰ Цит. по: Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране // Совершенно секретно. 2011. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.flb.ru/info/48680.html>

**ANTHROPOLOGICAL EDUCATIONAL MODELS:
FROM THE IMAGE OF GOD TO... NEOGNOSTICISM?
FOUNDATIONS OF ANTHROPOLOGICAL CRISIS OF CONTEMPORARY
SECULAR EDUCATION**

A. A. OSTAPENKO, T. A. KHAGUROV

The article attempts at historical analysis of changes in educational practice from pre-Christian cast society to contemporary consumerist society with its obvious symptoms of anthropological disaster marked by dying-away of authenticity and humanity in human beings. Certain aspects of sociocultural transformation of Western society from Antiquity until our time are examined within the framework of their influence upon education. Influence of consumerist market ideology upon education is analysed. Authors analyse cultural and spiritual meanings of Postmodernism and their impact on education. The possibilities of using education as a means of social segregation and control in the twenty-first century are examined.

Keywords: anthropology of education, education and training, goals and values of education, social and anthropological ideal of education, modernisation and postmodernisation of education, consumer society, anthropological disaster.