

Точка зрения



Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко

Кого и зачем?

Социально-антропологический
анализ аксиоматики образования:
история и современность¹

Хагуров Темур Айтчевич — доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, действительный член Российской академии социальных наук, федеральный эксперт по оценке качества профессионального образования.

Автор более 60 научных публикаций, в том числе трех книг.

Остапенко Андрей Александрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, профессор Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов при Московской духовной академии, Заслуженный учитель Кубани, действительный член Российской академии социальных наук.

Член правления издательского дома «Народное образование», главный редактор журнала «Педагогическая техника».

Автор более 350 научных публикаций по педагогике и психологии.

Цель этой публикации — проанализировать исторический путь изменения образовательной практики от дохристианского кастового общества до современного общества потребления с его отчетливыми симптомами антропологической катастрофы, характеризующейся исчезновением подлинности и человеческого в человеке.

Образовательные цели, образовательные средства и образовательная политика принципиально зависят от доминирующего в обществе мировоззрения, от довлеющей идеологии. Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос «что есть человек?». Поскольку психологическая и педагогическая науки по своей сути науки человековедческие, то аксиоматика этих наук неизбежно находится в области антропологической. И для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики будет разной. А значит, нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии, а всегда были и есть разные педагогики и психологии, а соответственно, и системы образования.

Мы полагаем, что выстраивание зданий психолого-педагогической науки и образовательной практики зависит от трех аксиоматических оснований: а) аксиомы об *изначальной природе человека* вообще и ребенка, в частности; б) аксиомы *образовательного идеала человека* как предполагаемого результата (а стало быть, цели); в) аксиомы о *норме человеческих отношений* (социальном идеале).

Аксиома об изначальной природе человека определяет педагогическую стратегию. Если человек — это *tabula rasa*, то уместна стратегия формирования. Если человек — это поврежденный Образ Бога, то целесообразна стратегия восстановления поврежденности. Если человек — это скверное, неудачное творение, то его надо сдерживать ежовыми рукавицами юридизма. Согласитесь, что это разные стратегии и разные педагогики. И именно аксиоматика об изначальной природе человека определяет психолого-педагогическую стратегию воспитания.

¹ Статья подготовлена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы. Исполнитель: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107. Госконтракт на выполнение научно-исследовательских работ 14.740.11.0790 от 30 ноября 2010 г.

Аксиома образовательного идеала человека определяет вектор и конечную цель педагогической стратегии. Если первая аксиома определяет, **как** создавать (или формировать, или удерживать) человека, то вторая — **куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**. Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют цели образования для разных мировоззренческих позиций. Или, по сути, они определяют антропологическую норму и оптимальный путь к ней.

Третья **аксиома** определяет **социальную норму**, или **образ нормальности человеческих отношений**. В разных обществах этот образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и любовь к ненависти и презрению.

Кроме этих трех социально-антропологических оснований, необходимых для анализа образовательных практик разных эпох и народов, считаем необходимым ввести четвертое культурологическое измерение. Образование есть часть (и один из механизмов трансляции) культуры — сферы ценностей, идей и смыслов, упорядочивающих хаос повседневной социальной жизни. Каждая же культура несет в себе некий набор **ключевых смыслов** (имеющих религиозное происхождение), определяющих **центральные ценности** этой культуры. Аксиоматика, о которой мы говорили, неизбежно *вписана в контекст этих смыслов и ценностей* и во многом определяется ими.

Теперь, когда все необходимые векторы-оси для анализа заданы, можно приступать к непростой аналитике, балансируя на стыке психолого-педагогических и социальных наук. Надеемся, что это у нас получится.

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, ибо все прочие опираются на него в решении своих проектных задач. Образование интегрирует религиозные, морально-правовые, идеологические и политические представления о человеке и обществе в процессе формирования личности.

Чтобы образование как деятельность было успешным, необходимо четко представлять:

- что есть человек?
- для какого социального проекта он предназначен?
- каким он должен и может стать?

Лишь понимая, *что собой представляет человек и каким должно быть общество*, мы можем предпола-

гать, *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 отвечают на эти вопросы принципиально по-разному.

Понимание того, каким будет человек с его духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом как конечный продукт образования, складывается только на определенной мировоззренческой платформе. Чтобы знать, *чему и зачем* учить и воспитывать, важно 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?
- каким и зачем именно таким должен быть человек?

Иными словами, **необходимы антропологические модели — модели человека в его начальном наличном и желательном состоянии**. Именно представление о человеке как модель задает содержание прочих функциональных элементов: *кто, чему и как* должен учить и воспитывать. Соответственно тому, насколько эта модель соответствует реальности и насколько резонирует с ней, будет зависеть результативность образовательных усилий.

В различные исторические периоды в социокультурных системах образовательной практики складывались различные антропологические модели. **Осуществить сравнительный анализ антропологических моделей и выйти на понимание антропологической модели современного светского образования — основная научная цель этой статьи**. Несмотря на вынужденный схематизм нашего анализа, мы надеемся прийти к некоторым значимым выводам, которые позволят понять состояние современного образования.

Мы исходили из гипотезы, что *господствующие в образовании антропологические модели в целом соответствуют основным периодам социокультурной истории человечества и отражаются в философских и научных концепциях человека*. Известно, что задачи и подходы философской и научной антропологии не совпадают, являясь разноразновными. Соответственно, будем говорить о **двух уровнях, двух порядках типологий человека**.

В различных философских традициях созданы различные *модели* человека: homo sapiens, homo politicus, homo economicus, homo ludens (Человек..., 1995). 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. Подобные упрощения играют роль объясни-



тельных схем при интерпретации эмпирических данных частных наук — экономики, социологии, этнологии (Степин В.С., 1992).

Антропологи, социологи и культурологи говорят о «первобытном человеке», о «средневековом ученом», о «человеке XIX века», о «современном пролетарии». В каждом из этих случаев речь идет о конкретных, эмпирически обнаруживающих себя особенностях поведения, мировоззрения и мышления людей, связанных с какой-то совокупностью социальных, исторических и культурных условий. Иными словами, человек в подобном ракурсе «всегда представлен живущим вместе с другими людьми в конкретно-историческом обществе» (Козлова Н.Н., 1999, с. 7). 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» (Сепир Э., 1993, с. 612).

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 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 такими моделями реальность (устойчивые особенности психики, поведения и сознания людей) — значительно более сложна и разнообразна, нежели ее репрезентация в моделях. В то же время, присущее всякой модели упрощение дает возможность сконцентрироваться на главных свойствах интересующего нас явления. Мы полагаем, что наш анализ, не претендуя на полноту и красочность исторического описания, все же поможет увидеть *главное* — *предпосылки кризиса современного образования*.

Часть первая. От пантеистического неравенства к христианскому универсализму

Древний Восток: человек иерархический

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 в них много общего.

Кастовая социальная система, базовый тип древневосточного социума. Такая система опирается на идею 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. Человек же является человеком 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 есть те, кто управляет и поддерживает порядок и справедливую иерархию, исправляет нарушения гармонии. В древневосточных обществах социальное, культурное и образовательное неравенство выражает понимаемую особым образом идею справедливости. И если изначально этот социальный проект выражал идею служения каждого на своем месте, то с течением времени он превратился в идею «консервации» благ для избранных.

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.

«На человека гностики смотрели как на микрокосм, состоящий из души и тела, в нем отражались три принципа универсума: Бог, demiург 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 гликов, 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 к спасению, соматики обрекались на верную смерть» (Поснов М.Э., 2002). Сходную характеристику антро-

пологии 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» (Тихомирова Л.А., 1997, с. 182—183). Соответственно, пневматики вполне могли себе позволить игнорировать нравственность и даже наоборот — объявлять ее для себя «злом».

Итак, в понимании природы человека Древний Восток исходит из идеи качественного различия людей: есть те, кто способен и достоин получать образование, и те, кому определена иная, низшая роль. 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.

Антропологический проект древневосточного образования — это жрец-мудрец, знающий тайны Вселенной и поддерживающий порядок и гармонию. Норма социальных отношений — строгая иерархия, опирающаяся на ценности Справедливости и Равновесия (Порядка), центральные для древневосточной культуры. Справедливость есть *разное* отношение к *разным* людям. Справедливо, когда высшие знают больше и управляют низшими, это отражение общего космического порядка вещей.

Древневосточная модель образования 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.

Античность: человек политический

Статусное разделение продолжается и в античности. В Греции, на фоне появления и расцвета философии, образование и педагогика оформляются в концептуально развитые формы деятельности. При

этом используются два разных слова для обозначения знания: 1) «технэ» (τεχνη — искусство, мастерство, умение) — все, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и доступно низшим классам; и 2) «Логос» (λογος — понимаемое как Слово, Знание и Образ) — все, что относилось собственно к образованию и было привилегией свободного гражданина (Хрестоматия..., 1981, с. 7). 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 образованным (Скирбекк Г., Гилье Н., 2001, с. 65, 76—78). Софист — это производитель мудрости, мудрец, тогда как философ — это любитель мудрости. Разница очевидна. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В ситуации прямой демократии центральное место эффективного образования — искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. С этой точки зрения, качественное образование — это, говоря современным языком, высокий уровень социально-коммуникативных компетенций и сформированная в процессе получения образования способность убеждать, владеть умами и вести за собой.

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. В этом случае качественное образование — это способность глубоко понимать и правильно интерпретировать действительность и ставить качественные цели, ведущие к достижению блага для общества (родного полиса).

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 — 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 — 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 антропологическая модель, обратная сократовской. Здесь разум — отнюдь не высшее начало, господствующее над желаниями, а инструмент реализации желаний (рис. 1). Соответственно, различны 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 — 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 обнаруживаем различные представления о содержании и целях образования, обусловленные различными антропологическими моделями. Однако этим различия не исчерпываются. У софистов отсутствовал внятный социальный проект как некое общезначимое понимание целей социального различия. Философия же предложила два мощных проекта. Это идеалы общественного развития, отраженные в «Государстве» Платона и «Политике» Аристотеля.

Платон предлагает модель просвещенного сословного общества, основные ценности которого — разумность, справедливость и мужество (Платон, 1995, с. 96—100; Рассел Б., 1994, с. 116—125). 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.



Модель Сократа
(философов)



Модель Протагора
(софистов)

Рис. 1

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, рассуждая в сходных терминах блага и справедливости и признавая первенство государства над личностью, полагает большую свободу частной жизни (Аристотель, 1995, с. 117—123; Рассел Б., 1994, с. 186—195). Его социальный идеал — полис, прекрасный в своем разнообразии. Семья (исчезающая в коммунитарном государстве Платона) — ключевая ячейка общества. 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 — разум. Образование в античности — благо для привилегированного слоя граждан. Рабам и низшим сословиям оно ни к чему. Цель образования — достижение социального и индивидуального блага с помощью разума и справедливости.

В античности складываются три подхода к пониманию человека:

- 1) идеалистический («линия Сократа»), основанный на вере в Разум и Справедливость и 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 — 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.

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

В целом же античная аксиоматика образования (очень разная, как мы пытались показать) в своих высших достижениях значительно расширяет древневосточную перспективу. Человек есть сложное животно-разумное существо. Цель образования — развить разум и душу человека, научить его понимать и чувствовать истину и красоту. Средство этого — занятия философией и мусическими искусствами. В результате должен быть воспитан свободный гражданин, способный (в отличие от раба) создавать Красоту и Гармонию (ценности греческой Классики) и поддерживать в мире Порядок и Справедливость (римские ценности).

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 Подобие 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 иррационального² начала в человеке, с чем не справилась античная философская антропология. Христианство дало ключи к пониманию и разрешению закрытой для античной антропологии проблемы: 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 благого справедливого общества 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: «Несть

иудей, ни эллин: несть раб ни свободь; несть мужеский пол, ни женский; вси бо вы едино есте о Христе Иисусе» (Гал. 3; 28).

Блаженный Августин указывал, что 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 (Августин, 1998).

Различия между православным и католическим пониманием человека во многом обусловлены разным пониманием вопросов греха, Богоподобия и Богопознания. В православии грех — это болезнь, имеющая иррациональную природу, путь к излечению которой лежит через смирение и аскезу. В католицизме понимание греха складывалось под сильным влиянием римского права, и, соответственно, грех рассматривается скорее как вина, требующая искупления. Если православие не преувеличивает роль разума (склонного к заблуждениям), то католицизм тяготеет к рационализму, к схоластике вообще. Богопознание в православии — это путь смирения и аскезы как основания богословия (Св. 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 человеку, 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 университета (Скирбекк Г., Гилье Н., 2001, с. 244—249). Университет — это школа, где преподаются университетские знания, овладеть которыми можно лишь путем кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов и т. п.). В этот период образование — 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.

² 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»).



Христианская аксиоматика образования резко выходит за привычные смыслы Древнего Мира. Греческая и римская античность при всем своем гуманизме (для избранных) и утонченности не разрывает с древними принципами Справедливости, Порядка и Неравенства, хотя позднеантичный скептицизм и ставит их (как вообще все) под сомнение. Понимание человека и общества в античном мире опирается на формальную логику с ее одномерным исключением противоречий. Между тем, именно противоречивость реальной человеческой личности и самой жизни представляли всегда главную педагогическую проблему. Христианство принесло антиномичность в познание человека и общества. Человек есть одновременно и высочайшее творение Божье, и тварь, поврежденная грехом. Путем покаяния и Богопознания (рождающегося от благочестивых размышлений и аскетичной жизни) человек приводится к просвещению (Истинной) и Спасению. Базовой ценностью христианской культуры становится Любовь, заменяющая неумолимость Справедливости на страдание Милосердия.

Часть вторая.

От героики Модерна к антропологической катастрофе общества потребления

Критика схоластики в связи с ее рафинированным интеллектуализмом и текстоцентризмом, нараставшая в XIV—XV вв., совпала с общим кризисом католицизма. Ключевое влияние на дальнейшее развитие представлений о человеке и обществе в рамках образования оказали факторы, которые обусловили переход от средневекового социального проекта — Богостроительства — к новому макропроекту — европейскому Модерну.

Возрождение

Оно принесло с собой две ключевые идеи — антропоцентризм и новое, *технологическое* отношение человека к миру. Разрушение средневековой теоцентричной картины мира трансформировало христианское понимание человека как венца творения в титаническую идею «царя природы». Говоря евангель-

ским языком, человек из виноградаря превратился в хозяина виноградника, устраивающего и перестраивающего этот «виноградник» по своему желанию и усмотрению. Человек Возрождения — это уже не античный микрокосм, вписанный в порядок вещей, это уже 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 (рис. 2). 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. Знаковые фигуры Возрождения — Н. Макиавелли и Леонардо да Винчи.

Реформация

Она принесла идею индивидуального деятельного спасения. Человек с Богом один на один, 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 идею массового образования. Появляется спроектированная епископом Чешскобратской церкви Я.А. Коменским массовая школа, строящаяся на основе предметной классно-урочной системы и опирающаяся на новое образовательное средство — учебник (Хагуров А. с соавт., 2001, с. 14). 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 просвещении масс, стремлении избавить их от обмана и манипуляций (в понимании Я.А. Коменского — со стороны католической церкви). Соответственно, меняется содержание образовательного идеала: богослов, умом постигающий 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.

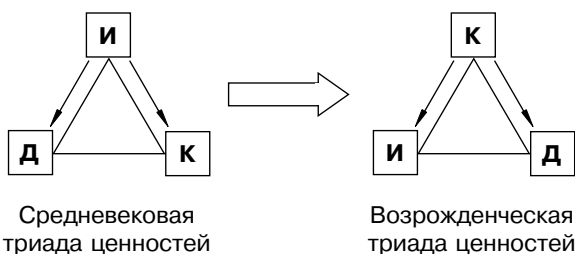


Рис. 2

Научная революция XVII века

Научная революция XVII века 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 общественознании (особенно в политической теории) появляются такие термины, как «сдержки и противовесы», «общественные и политические механизмы», «политические инструменты» и т. п. Заимствование концептуального аппарата естествознания отразилось в социологии в виде идеи «социальной физики» О. Конта, а в психологии — бихевиоризма Дж. Уотсона.

Становление и утверждение новоевропейской науки сопровождается интеллектуализацией образа человека. Наиболее явно это проявилось в рационализме Р. Декарта. Его «*cogito ergo sum*» («мыслю, следовательно, существую») выражает идею *homo ratiōis* (некий предельный вариант *homo sapiens*). Это представление о человеке легло впоследствии в основу позитивизма XIX в. Интеллектуализация образа человека в значительной степени элиминировала все наработки христианской антропологии. Неслучайно 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.

Просвещение

Оно оказало колоссальное влияние как на антропологию образования, так и на все прочие его элементы, аккумулировав 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 основании этого проекта, — *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 гаранта индивидуальных прав и ограничителя 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 существенные изменения в образование. Сама идея Просвещения как массового блага являет, по сути, превращенный вариант евангельской идеи «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 — l'École Polytechnique 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, навык (Менделеев Д.И., 1995, с. 223—275). 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, естественнонаучного и технического) образования происходил постепенный переход от универсальности к специализации. Появляется новая цель — *подготовка специалиста*. Это позволило повысить глубину и эффективность конкретных знаний и умений. Вместе с тем, благодаря специализации возник феномен «ученого варварства». Специалист — это «человек, знающий бесконечно много о бесконечно малом» и действующий как «ученый невежда» (Ортега-и-Гассет Х., 2008), переносящий ощущение собственной компетентности за пределы своей узкой специализации.

Между 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 исто-



рическую, 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 предшествующий культурный опыт человечества (точнее, на как можно более полное отражение этого опыта в содержании образования). Антропологическим идеалом образования этого типа следует считать *джентльмена — представителя аристократии*.

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

Антропология Модерна: *homo soveticus vs homo economicus*

Главной культурной ценностью и идеей, овладевшей умами масс в конце XVIII — начале XIX вв. стала идея Счастья, понимаемого как счастье здесь, на земле счастье вполне чувственное и материальное, именно это ожидание и желание счастья заложено в самой идее Прогресса как неуклонного приближения этого счастья. Творческий гений человека обязательно сделает всех счастливыми — вот главное ожидание этой эпохи. Антропологический идеал Просвещения — это человек Разумный, Свободный и Ответственный. Цель образования и культуры — *помочь стать человеку Творцом* (Человекобогом). Иррациональное объявляется результатом «неправильных» внешних условий, исправить которые может разум.

Однако Великая французская революция и последовавшие за ней волны террора резко проблематизировали иррациональное и поставили под вопрос антропологический оптимизм Вольтера, Ж.-Ж. Руссо и Д. Дидро. Этот кризис породил две модели решения антропологической проблемы:

1) реализованную в капитализме *либеральную*, опирающуюся на философию утилитаризма и прагматизма и взявшую в союзники религиозные ценности Реформации;

2) реализованную в советском проекте *социалистическую*, 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).

Советский проект

Свобода выгодна сильным. Капитализм 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 осуществилась 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 превращенную версию христианского преодоления, как 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 устройства. Однако была признана невозможность одномоментного изживания зла. Построение социалистического, а потом 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» фактически был 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*) Джона Локка. **Все люди равны в своей чистоте, бесформенности (несформированности)**. В «добрых» руках (и сердцах) ребенок становится (формируется) добрым, в «злых» — злым. 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 последователя 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» (Ильенков Э.В., 1991, с. 397) 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» (Ильенков Э.В., 2002, с. 75). 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 — 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» (Ильенков Э.В., 1968, с. 151). Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

Заметим, что антропологическая стратегия формирования свойственна не только советскому, но всякому материалистическому мировоззрению. Однако в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «формирование *всесторонней* гармоничной личности» и иметь «Моральный кодекс». 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»): «будь трудолюбивым, как Алексей Стаханов», «будь жертвенным, как Зоя Космодемьянская», «будь преданным Отечеству, как Павел Корчагин».

Концепция преодоления зла посредством формирования 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) оказались устойчивыми. А после фактической дискредитации коммунистической идеи в хрущевских лозунгах («Догоним Америку по мясу и молоку») и сведения этой идеи к примитивному материальному благополучию кризис советской модели преодоления зла проявился вполне отчетливо.

Советский проект был отчасти дискредитирован изнутри сведением коммунизма к приземленным и

прагматичным целям, отчасти разрушен «холодной войной». Классический капитализм пережил его немалого дольше.

Капиталистический (рыночный) 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 общественности становится политэкономия. Ее антропологическая модель — homo economicus, человек экономический, 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 эффективного*. Антропологическим идеалом такого образования может считаться «self-made-man» — человек, сделавший сам себя, то есть 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) (Дьюи Д., 1997). Достаточно сложные и глубокие идеи Дж. Дьюи были впоследствии примитивизированы и приняли форму вульгарного прагматизма. Раз есть «полезные и практичные» знания, 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*.

Трактовки образования как «блага» и «услуги» несовместимы

Услуги — это то, что продается и покупается на рынке *на конкурентной* основе. Общественно значимое благо, напротив, *гарантируется* государством на началах *равенства*.



Для чего получать образование в рыночном обществе? Чтобы стать более *эффективным* и *конкурентоспособным*. Так же, 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 Ноам 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» (Хомски Н., 2005). 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» (Хомски Н., 2005).

Господство рыночной идеологии, помимо сказанного, неизбежно приводит к тому, что падает интерес 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 исследователи. Примером может служить критическая работа профессора Чикагского университета А. Блума «Закат американской учености», где он, говоря о фактической деградации гуманитарного знания, указывает, что гуманитарные науки более других несут урон из-за практицизма, отсутствия уважения к традициям (Bloom A., 1987).

Модерн как социальный проект, определявший историю человечества на протяжении 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. Бьюкенена и других крупнейших представителей западной гуманитарной мысли.

Постмодерн: человек потребляющий

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

К 1960-м годам 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. Все более высокие доходы стали приносить производства, связанные с наукой. Знания, получаемые через научные исследования, стали ключевым фактором развития экономики. Разумеется, это касалось лишь «полезного и технологичного» знания, то есть такого, которое можно превратить в *продукт или услугу*, имеющие спрос на рынке. Параллельно росту наукоемкости экономики росли значимость и престиж 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 образование (Becker G.S., 1975.; Schultz T., 1971).

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 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 групп-

пой. 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 (Кургинян С.Е., 2009) — социального проекта, основанного на триумфе Творчества и Гуманизма. Другими словами, Человекобожия.

Однако переход к постиндустриализму 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. Он по-разному не состоялся в Советском Союзе и на Западе, хотя торможение научно-технического и социального творчества уже в 1970-е годы 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. Господствующими ценностями стали не Творчество и Гуманизм, а Потребление и Удовольствие. Инструмент реализации этого социального проекта — 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 (Зиновьев А., 2000). *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 святынь разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению» (Покровский Н.Е.,

2005, с. 69—76). В результате школа (высшая в том числе) из института воспитания и обучения окончательно превращается в один из институтов системы потребления и становится в один ряд с парикмахерской и химчисткой. 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 шоппинг 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» (Потреблятьство..., 2003).

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. Ницше (Ильин И.П., 1998). 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» (Ильин И.П., 1998, с. 15). 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 иррационализму и «пристрастие ко всему нестабильному, противоречивому, фрагментарному и случайному» (Ильин И.П., 1998).

Постмодернизм провозгласил кризис «метарассказов» (Ж.-Ф. Лиотар), под которыми понимаются все великие идеи христианства и просвещения: Бог,



Разум, Наука, Прогресс. Постмодернисты повторили старую идею софистов: Истины нет, есть лишь множество ее интерпретаций, равноценных между собой. Девизом Постмодерна стали слова Понтия Пилата: «Что есть Истина?» Общий же урок, несомый постмодернизмом 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 «игро» «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 Либи́до. Глубинные корни постмодернизма, основанные на совмещении марксистского призыва к выходу «из царства необходимости в царство свободы» и фрейдистского понимания либи́до 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.

Постмодернизм по существу 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 oeconomicus 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] искали новые способы заставить публику не только покупать больше, но и покупать товар снова и снова» (Сивулка Дж., 2002). 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 темами 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 ему «оргиастичность» (История..., 2002, с. 717). 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 создает 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 к религиозным святыням, но и, к примеру, к национальным героям), эстетические каноны и табуирование насилия» (Вальрасиан (Егоров А.)). 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 различения красоты и уродства. Человека, смакующего насилие и жестокость. Человека, находящего удовольствие в кощунстве над традиционными ценностями. Это — человек-потребитель (Харугов Т.А., 2006, 2011). И это — **антропологическая катастрофа!**

То, что это катастрофа, и то, что такой человек не только не способен к творчеству, но не способен даже просто к поддержанию мало-мальски устойчивого социального порядка, понимают все. Ведущие современные гуманитарии буквально кричат об этом (Бодрийяр Ж., 2000.; Бьюкенен П. Дж., 2003; Бауман З.,

2002; Потреблятьство..., 2003). *Это антропологический и социальный тупик!* Ни человеческое общество, ни природа не выдерживают давления потребления как массового мировоззрения. 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*. Это реанимация традиционных ценностей. При этом мы отнюдь не отрицаем нравственного и социального потенциала Ислама, но Модерн — это западный проект и связан он с отпадением от христианских корней. Арабский мир в меньшей степени поврежден этой антропологической катастрофой, ибо в меньшей степени отошел от традиционных религиозных корней. Мы же ведем речь 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 духовности и нравственности) требует огромных усилий в области культурной политики, 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 политическая воля и жертвенность. Это — трудоемкий путь с негарантированным результатом. Человека легко *развратить*, но трудно *воспитать*.

И, увы, есть **другой** путь. *Путь построения неокастового общества*. Человечество делят на просвещенную элиту (управляющую с помощью гуманитарных и финансовых технологий), квалифицированных потребителей-производителей, создающих необходимый экономический базис (мотивированных страхом и/или стремлением 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» (2006). Это возвращение к древневосточному принципу «каждому — свое», но на новых социальнотехнологических началах. Фактически это **неогностицизм** как утверждение принципиального, изначально установленного и непреодолимого неравенства людей. Этот путь требует меньших усилий и дает гарантированный результат. Более того, он не требует смены элит и отвечает идеям англосаксонского 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 теперь нужно освободиться от всех «условностей» классической романо-германской и византийской культуры. Построение неокастового общества требует широкого использования манипулятивных технологий управления сознанием и поведением людей. И *образование выступает главным препятствием* этому. Поэтому образование необходимо сегментировать по принципу: элитное (классическое) для избранных вершителей, усеченное (узкоспециальное) для производителей, псевдообразование (отупляющее) для архаизированного большинства. А сегментировать очень несложно, реализовав идею конкурентности как средства антропологической селекции (бесконечные конкурсы и рейтинги во всех социальных сферах, включая образование). Но это, повторим, явный **неогностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специализированных знаний (психики), и на рабочих аутсайдеров (рабочая скотина, социальные отбросы, пушечное мясо, быдло), достойных лишь невежества (хилики, физики). Одним словом, жители Альфы, чатлане и пацаки с соответствующей касте цветовой дифференциацией штанов...

Внимательно анализируя процессы, происходящие в российском образовании и обществе, трудно не заметить реализацию описанной выше схемы. Дети значительной части представителей российской элиты получают классическое образование в закрытых частных школах Великобритании и США (жители Альфы). В самой России фундаментальное образование даже в ведущих университетах целенаправленно заточивается под узкоспециальную модель (чатлане в малиновых штанах или пиджаках). А образцом для этого усиленно делают НИУ ВШЭ. Массовое образование целенаправленно профанируется (пацаки в оранжевых штанах, и здесь цвет угадан). Иначе как воспринимать слова министра образования А.А. Фурсенко, сказанные им в 2007 году: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя» (Соколова В., 2011)?

При этом нужно учитывать то, 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 возмущались 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, легкую озабоченность гибелью китов или тигров (можно успокоить «волю к смыслу», пожертвовав небольшую сумму) и тревогу по поводу международного терроризма (что облегчает одобрение деятельности элиты по «наведению порядка»)... Со всем как в известном фильме: «Приказ господина ПэЖэ: всем пацакам надеть намордники и радоваться!». 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 (не зря же переименовывали милицию, эцилопы) государства, опирающегося на неокастовую социальную организацию и «мягкие» технологии контроля, не так уж и фантастична, как кажется. Сказанное, разумеется, представляет собой махровый пессимизм. Но, увы, небезосновательный...

ЛИТЕРАТУРА:

1. Августин. Избр. соч. в 4 т. — СПб: Алетейя; Киев: Уцимм-пресс, 1998.
2. Аристотель. Политика // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения. — М.: Республика, 1995. — С. 117—123.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество. — М.: Логос, 2002.
4. Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. — Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000.
5. Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. — М.: АСТ, 2003.
6. Вальрасиан (Егоров А.) Культура насилия и экономика потребления. — <http://eressea.ru/tavern7/020-0012.shtml#СОМН1>.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М.: Совершенство, 1997.
8. Зиновьев А.А. Запад. — М.: Центрполиграф, 2000.
9. Зиновьев А.А. Глобальный человек. — М.: Эксмо, Центрполиграф, 2006.
10. Ильенков Э.В. Психика и мозг // Вопросы философии. — 1968. — №11.
11. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991.
12. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
13. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. — М.: Интрада, 1998.
14. История теоретической социологии: В 4-х т. — Т. 4. — М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002.
15. Козлова Н.Н. Социально-историческая антропология. — М.: Ключ-С, 1999.
16. Кургиян С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и в мире. — Т. 2. «Пост» и «Сверх». — М.: МОФ ЭТЦ, 2009.
17. Менделеев Д.И. Заветные мысли. — М.: Мысль, 1995.
18. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. — М.: АСТ, 2008.
19. Платон. Государство // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения. — М.: Республика, 1995.
20. Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. — 2005. — №10.
21. Пснов М.Э. История Христианской Церкви. — N.Y.: Holy Trinity Orthodox School, 2002.
22. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру. — М.: Ультра. Культура, 2003.
23. Рассел Б. История западной философии. — Т. 1. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1994.
24. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Прогресс, 1993.
25. Сивулка Дж. Мыло, секс и сигареты: история американской рекламы. — СПб: Питер, 2002.
26. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Уч. пособие. — М.: Владос, 2001.
27. Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. — 2011. — №4. — <http://www.flb.ru/info/48680.html>
28. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. — М.: Высш. шк., 1992.
29. Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. — М.: Москва, 1997.
30. Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). — Краснодар, 2001.
31. Хагуров Т.А. Человек потребляющий. Антропологическая девиантология массовой культуры. — Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.
32. Хагуров Т.А. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. — М.: ИС РАН, 2006.
33. Хомски Н. Приватизация образования — подрыв солидарности // Скепсис. — 2005. — № 3—4. — http://scepisis.ru/library/id_380.html.
34. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Уч. пособие / Сост. А.И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1981.
35. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. — М.: Республика, 1995.
36. Becker G.S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. — N.Y., 1975.
37. Bloom A. The closing of the american mind. — N.Y.: Simon & Schuster, 1987.
38. Schultz T. Investment in human capital: the role of education and of research. — N.Y., 1971.