В. Э. Багдасарян
Архимандрит Сильвестр
(С. П. Лукашенко)

ПЕДАГОГИКА



18+

архимандрит (Лукашенко)
Вардан Багдасарян

Педагогика: Учебник

https://litres.ru/74753704
SelfPub; 2026

Аннотация

Перед вами коллективная монография, посвящённая переосмыслению педагогики в условиях цивилизационного противостояния России и Запада. Авторы рассматривают образование не как услугу, а как ключевой механизм воспроизводства цивилизации.

В книге представлена концепция суверенной педагогики, основанной на традиционных российских духовно-нравственных ценностях и цивилизационном подходе. Раскрываются вопросы педагогической антропологии, исторические этапы становления русской школы и причины кризиса западноевропейских моделей. Особое внимание уделено переходу от идеала «человека-потребителя» к формированию целостной, гармонично развитой личности, готовой к служению Отечеству.

Издание будет полезно преподавателям, студентам гуманитарных специальностей, управленцам в сфере образования и всем, кому небезразлично будущее отечественной школы. Это не просто учебник, а мировоззренческий манифест,

призванный вернуть образованию его высокую миссию — человекостроительство.

Содержание

Введение 8
- Актуальность курса 8
- Ситуация в преподавании дисциплины 17
- Цели 27
- Место дисциплины в структуре познания 30
- Фундаментальные основы преподавания дисциплины 32
- Принципы формирования учебных материалов 35
- Структура дисциплины 41
- Критерии оценки 43
- Проблемные вопросы 46
- Литература 48

Глава 1 Воспитание как механизм цивилизационного воспроизводства 49
- Воспитание как механизм цивилизационного воспроизводства 51
- Цивилизационный подход в педагогике 56
- Религиозный генезис педагогических систем 61
- Цивилизационные различия педагогических подходов 70
- Образование как обретение способности различать добро и зло 75

Культурные коды и цивилизационная идентичность в повестке воспитательных задач 82
Проблемные вопросы к главе 96
Литература к главе 98
Глава 2 Педагогическая антропология 99
Человек как цель воспитания 101
Шесть версий западной антропологии 104
Человек на Востоке: статус как идентификация 116
Триада русской антропологии 118
Антропология либерализма 121
Абстракция «экономического человека» 127
Либерализм закамуфлированный 136
Антропология фашизма 145
Антропология социализма 161
Антисоветизм и антропологическая деконструкция 169
Антропология консерватизма 173
Постантропология постмодерна: деструкция человека 179
Человек-потребитель: возможно ли иное? 186
Проблемные вопросы к главе 192
Глава 3 Пайдейя: античная модель воспитания 194
Литература к главе 194
Греческая педагогическая антропология: 197

человек-микрокосмос
Понятие «хаос» в античной мифологии и философии: педагогика как преодоление хаоса 198
Вернер Йегер «Пайдейя: воспитание античного грека» 202
Пайдейя, арете и калокагатия 204
Феномен спартанского воспитания 206
Господин и раб: различия в обучении 208
Музыка как инструмент гармонизации 210
Риторика 212
Фактор греческого алфавита 216
Спортивная подготовка 219
Платон VS Аристотель: различия педагогических моделей 223
Система посвящений: эзотерическая педагогика 227
Софисты – создатели деструктивных методов в педагогике 229
Майевтика Сократа 232
Эвристический метод Паппа Александрийского 234
Этические школы: основа воспитательных различий эпохи эллинизма 236
Римская педагогика 241
Античные науки 248

Обучение на образах героев 250
Проблемные вопросы к главе 252
Глава 4 Традиции христианской педагогики, средневековые системы воспитания 254
Демифологизировать средневековое воспитание 255
Климент Александрийский: становление христианской педагогики 257
Христианская антропология в педагогическом преломлении 266
Конец ознакомительного фрагмента. 268

Вардан Багдасарян, архимандрит Сильвестр (Лукашенко) Педагогика: Учебник

Введение

Актуальность курса

Начало специальной военной операции остро обозначило запрос на усиление работы по направлению патриотического воспитания и нового мировоззренческого строительства. Эти запросы сопряжены с переосмыслением теории и практики педагогической деятельности. Определение 2023 года в качестве Года педагога и наставника позволило привлечь особое внимание к вопросам педагогики и роли учителя. Обнаружилось в ходе широкого обсуждения наличие комплекса проблем в педагогической сфере, привнесение в неё ряда деструктивных концептов, преимущественно почерпнутых из арсенала западной педагогики. Новая ситуация развития России и мира обусловливает запрос на пересмотр ис-

пользуемых воспитательных стратегий, что предполагает в свою очередь и изменение подходов в преподавании педагогики.

Воспитание – важнейшая функция суверенного государства. Через систему воспитания осуществляется воспроизводство социума в исторической перспективе. Поражение воспитательных функций социума неизбежно приводит его к кризису в виде поколенческого разрыва, и в конечном итоге к гибели. При отсутствии идентичного воспитания или подмене воспитательных задач формируется поколение, способное уничтожить собственное государство и общество. Такие разрывы, образовавшиеся во многих странах мира вследствие принятия ошибочных педагогических и образовательных установок, приводят к децивилизованию и глобальному хаосу. Угрозы разрыва поколенческих традиций существуют и в России. В значительной степени обнаруживаемые кризисные проявления являются следствием заимствования образовательных и культурных установок либеральной теории и представлений об универсальности западного пути развития. Западные подходы в образовании представляли собой, с одной стороны, целевое разрушение противником традиционных ценностных потенциалов российского общества, а с другой – трансляцию кризисного состояния самого Запада. Восстановление воспитательных потенциалов российского образования видится в переходе на идентичный российский цивилизационно-ценностный фун-

дамент воспитания. Основанием для такого перехода являются традиционные российские духовно-нравственные ценности и цивилизационный подход.

Теория и практика воспитательной работы разрабатываются в рамках дисциплины «педагогика». Этимологически слово «педагог» буквально означает – «ведущий ребёнка». Принципиально важно, что ребёнка ведут, а не сопровождают.

Как и другие гуманитарные науки, российская педагогика оказалась в 1990-е годы существенно деформирована за счёт экстраполяции западных педагогических парадигм. Такой перенос осуществлялся сообразно с представлением об универсальности западных подходов в педагогике. Проведённые исследования дают основания утверждать о различии ценностных, антропологических и смысловых оснований педагогических систем. Российская педагогическая школа имеет принципиальные отличия от западных педагогических школ (американской, английской, французской, немецкой). Существенно отличается она и от педагогических моделей цивилизаций Востока, каждая из которых выстраивалась вокруг идентичных религиозных традиций. Отечественную систему педагогики можно считать одним из величайших достижений российской цивилизации. Восстановление цивилизационных традиций российского воспитания может стать важнейшим фактором нового исторического прорыва России. На необходимость синтеза всего лучшего из советского об-

разования и современного опыта указывал Президент России В. В. Путин. Советское же образование продолжало после всех экспериментов традиции российского дореволюционного образования, которое в свою очередь основывалось на фундаменте христианской педагогики.

Ещё сравнительно недавно велись дискуссии о целесообразности институциализации воспитательной работы в системе образования. Выдвигалась точка зрения, что наличие институций воспитания является признаком авторитарного и тоталитарного обществ. Трактовка образования через понятие «образовательные услуги» предполагала отношения замену отношений учитель – ученик (воспитатель – воспитуемый) отношениями клиент – услугодатель. Заявлялась и позиция ограничения сферы воспитания школой и неприменимости её для уровня вуза. Только усиление противостояния с Западом и проведение специальной военной операции дало очевидный ответ об острой необходимости системного развития воспитательной деятельности на всех возрастных уровнях.

Огромными импульсами для восстановления воспитательной деятельности стали заявленная Президентом Российской Федерации позиция о патриотизме как национальной идее России, организация всероссийских патриотических акций и движений, таких как «Бессмертный полк» и «Без срока давности», принятие Указа № 809 «О сохранении и защите традиционных российских духовно-нравственных

ценностей», восстановление деятельности Российского общества «Знание». Восстановление значения воспитательной деятельности актуализирует запрос и на формирование подходов новой суверенной российской педагогической теории. Сообразно с общим подходом формирования мировоззрения граждан России с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности новая педагогика должна быть выстроена в соотнесении с пониманием системы воспитания как механизма цивилизационного воспроизводства.

По предложению Президента России в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в 2020 году было внесено положение о воспитании как деятельности, направленной

«на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде», что задаёт соответствующую ценностно-целевую основу для выстраивания новой модели воспитания в

России.

Актуальность разработки Концепции определяется особой значимостью педагогики для всех компонент образовательного процесса – воспитывающего, развивающего и обучающего. Значение воспитывающей компоненты определяется непосредственно функционалом педагогики, как науки о воспитании. **Дополнительную актуализацию обращения к ней придаёт объективно существующий в условиях современных геополитических вызовов государственный и общественный запрос на патриотическое воспитание.** Педагогика должна дать методологию и методику патриотического воспитания, формирования цивилизационной и гражданской идентичности российской молодёжи. Указ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» ставит на повестку вопрос о воспитании молодёжи на основе заявляемых ценностей, что само по себе является нетривиальной педагогической задачей.

Актуализация запроса на педагогику в свете решения развивающих задач образования сопряжена с проблемами личностного развития новых – условно «цифровых» генераций молодёжи. Кризисными проявлениями социализации современной молодёжи оказывается атрофированность проблемного мышления, силы воли, навыков устной речи и др. Представляется необходимым привлечение багажа педагогиче-

ских теорий и практик для профилактики имеющихся деформаций. Время диктует запрос на новые подходы к личностному развитию молодёжи в современных социальных и технологических реалиях развития. Такие подходы должны преодолеть показавшие свою деструктивность стереотипы либеральных педагогических установок (модификаций теории свободного воспитания).

Применительно к обучающей компоненте обучения возможности педагогики сопряжены с повышением возможностей усвоения знаний, понимания соответствующих предметных областей. Возникает потребность обращения с этих позиций к методологии и методике советской педагогики – теории развивающего обучения (включая концепцию содержательной абстракции), теории проблемного обучения, теории эвристического обучения. Каждое из соответствующих направлений должно быть модифицировано в соответствии с современным состоянием профильных наук и развитием технологий. Особенно значимыми в современных условиях перегрузки обучающихся информацией являются выработанные в отечественной педагогике методики её систематизации и структурирования – в частности, в рамках концепции содержательной абстракции.

Курс на ресуверенизацию современной России, характеристика её в качестве особого типа государства-цивилизации определяет запрос на восстановление цивилизационно-идентичной школы педагогики. Педагогика в этой

повестке оказывается фундаментальным основанием цивилизационного воспроизводства российского социума через межпоколенную трансляцию идентичных для России ценностей, смыслов, социального опыта.

Вызовы времени и, прежде всего, системный конфликт России с коллективным Западом катализировали принятие ряда документов, направленных непосредственно на укрепление потенциалов воспитательной работы:

– поправок в Конституцию Российской Федерации; – поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (внесение задач воспитательной работы);

– Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;

– новой редакции Стратегии национальной безопасности Российской Федерации;

– Указа Президента «Об утверждении Основ государственной культурной политики»;

– Указа Президента «О создании Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество “Знание”»;

– Указа Президента «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;

– Указа Президента «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения»;

– Посланий Президента Федеральному Собранию. Значимые изменения в воспитательной деятельности при этом не привели к соответствующим изменениям в теории воспитания, разрабатываемых в рамках научной дисциплины «педагогика». Возник разрыв практики воспитательной работы, ушедшей вперёд, и теории воспитания, остающейся на прежних методологических позициях. Но без должной теории практика воспитательной деятельности неизбежно будет сталкиваться с проблемами. Соответственно, дисциплина «педагогика» должна быть выведена на актуальную повестку адресуемых России вызовов, а её преподавание изменено.

Ситуация в преподавании дисциплины

Советская педагогика была тесно увязана с государственной коммунистической идеологией в СССР, а соответственно, была направлена на воспитание человека в духе Морального кодекса строителя коммунизма. Успехи её в решении идеологических задач очевидны. Значимыми были также успехи в развитии интеллектуальных и физических потенциалов советских граждан. Несмотря на апелляцию к коммунистической теории, она сохраняла в то же время преемство от классической дореволюционной педагогики. Ревизия советских педагогических подходов происходит в период перестройки, что выразилось в установках перехода на позиции теории свободного воспитания и детоцентризма. Фактически осуществлялась переориентация на платформу западной педагогики, в которой указанные подходы доминировали. Педагогический западноцентризм стал очевидным в 1990-е годы, будучи усилен рядом деструктивных концептов, таких как идея толерантности. В ситуации дефицита финансирования, общего кризиса образования разработки по направлению педагогики оказались минимизированы. К настоящему времени в преподавании педагогики сложилась ситуация методологической эклектики. Отражением её стало соединение концептов западной либеральной, советской и консерва-

тивной теорий воспитания. Однако с началом СВО нефункциональность такой модели стала очевидной.

Актуальность формирования единой концепции преподавания педагогики в вузах катализируется критической оценкой состояния её преподавания. Проведение комплексного анализа преподавания дисциплины «Педагогика» позволило выявить ряд проблем. К ключевым из них относятся следующие.

Во-первых, ценностный и мировоззренческий эклектизм. Учебники и программы по педагогике отставали от скорости происходящих социальных трансформаций. Результатом такого отставания явилось эклектическое сочетание положений советской педагогической теории, либеральной – 1990-х годов и консервативной. Концептуальные и ценностные противоречия приводили к нефункциональности при решении педагогических задач.

Во-вторых, чрезмерный формализм, переходящий в бюрократизацию педагогического процесса.

Жёсткое следование стандарту и реализация компетентностного подхода при формировании программ приводили к выхолащиванию ценностно-смысловой компоненты дисциплины. Ценности применялись как инструментарий к компетенциям, а воспитание оказывалось подчинено обучению.

В-третьих, отсутствие методологии цивилизационного подхода в педагогическом дискурсе.

Теория цивилизаций в применении к педагогике в рос-

сийской педагогической науке почти не освоена. Несмотря на то, что основания цивилизационного подхода к рассмотрению систем образования были заложены ещё К. Д. Ушинским, соответствующая методология не получила в педагогических кругах должного развития.

В-четвёртых, сохранявшийся западноцентризм в осмыслении педагогических процессов.

История педагогики осмысливалась как преимущественная история западной педагогической мысли. Западные педагогические идеи рассматривались как основополагающие и хрестоматийные для педагогической теории. Педагогика незападных цивилизаций оставалась в России почти неизвестной.

В-пятых, сохранявшаяся доминация педагогических теорий, сопряжённых с либеральной идеологией.

К таким теориям относятся, в частности, представление об автономности ребёнка, установки на индивидуализацию образовательного процесса, сведение роли учителя к функциям мотиватора и навигатора. Запрет к использованию в отношении ребёнка методов принуждения и наказания имеет оборотной стороной рост проявлений детских патологий, чувства вседозволенности. Индивидуализм приводит к доводимому до девиаций стремлению к самовыражению любыми способами.

В-шестых, следование дьюистской линии ориентации на потребности ребёнка.

Доминировали представления о необходимости руководствоваться в педагогической деятельности потребностями ребёнка. В реальности потребности ребёнка часто оказываются не связаны с трудом и добродетелями. Очевидной становилась в связи с этим необходимость возвращения к педагогике идеального, предполагающей выход обучающегося из состояния комфорта.

В-седьмых, отсутствие целевого образа формируемого в процессе обучения человека.

Целевой образ человека в стандарте, программах и учебниках не определён. Между тем без наличия целевого образа педагогические методы и технологии оказываются средством, подменяющим собой цель. Человек подразумевается в качестве индивидуума, что противоречит российской традиции человековедения. Представляется необходимым восстановление в связи с этим направления Педагогической антропологии, основоположником которой в России являлся К. Д. Ушинский.

В-восьмых, некритическое отношение к рискам цифровизации образования.

Цифровизация образования содержит ряд недоучтённых рисков для интеллектуального, психического и нравственного развития детей и молодёжи. Представляется необходимым установление соответствующих фильтров в отношении использования новых технологий в школах, проверки их рискогенности.

В-девятых, распространение концепта толерантности в образовательных программах.

Концепт толерантности, инкорпорированный в российское образование в начале 1990-х годов, по-прежнему был широко представлен в программных документах по педагогике.

Опыт его практического применения в западных странах, где он стал идейным основанием гендерной педагогики, показывает его критическую деструктивность. В условиях СВО апелляция к концепту толерантности представляется принципиально неприемлемой.

В-десятых, гипертрофированность принципа светскости образования.

Педагогика, сформированная на почве традиционных религий, выводилась, как правило, за скобки научной педагогики. Не акцентировались религиозные основания генезиса педагогических систем. Десакрализация образования приводила и к десакрализации, а соответственно и потере авторитета фигуры учителя. Слабая социальная защищённость фигуры учителя соотносилась с позицией педагогической теории, отдающей приоритетность ученику.

Проблемы в преподавании педагогики сопряжены с проблемами в практике воспитательной деятельности. Под проблемами воспитательной деятельности понимаются угрозы для достижения целей, связанных с формированием личностных ориентиров воспитуемых на основании традици-

онных российских духовно-нравственных ценностей. Совокупность наиболее значимых проблем формирует проблемную повестку воспитательной деятельности. Практические меры воспитания формируются как решение соответствующих проблем, ответы на имеющиеся вызовы. К критическим проблемам реализации воспитания в России относятся:

– недостаточная степень скоординированности действий государственных и общественных институтов в осуществлении воспитательной деятельности;

– сохраняющаяся инертность некоторых государственных и общественных институтов, учреждений среднего профессионального и высшего образования в формировании традиционных российских духовно-нравственных ценностей;

– отсутствие целостной системы мировоззрения у российской молодёжи, сложности формирования единой системы мировоззренческих координат;

– недостаточность дисциплин мировоззренческой и патриотической направленности в учебных планах реализуемых образовательных программ;

– конформизм определённой части российской молодёжи; – социальная апатия части молодёжи, гражданская пассивность, невосприимчивость к призывам гражданской направленности;

– охват антироссийской пропагандой определённой части российской молодёжи;

– определённое влияние на часть российской молодёжи пропагандистских мифов, дезавуирующих историю России, принижающих величие российских исторических свершений;

– определённое влияние на часть молодёжи пропагандистской кампании по дискредитации РПЦ, распространение нетрадиционных для России религиозных движений, вовлечение части молодёжи в секты деструктивной направленности;

– циркуляция россиефобского и русофобского контента в определённом сегменте социальных молодёжных сетей;

– эрозия цивилизационной российской идентичности среди части молодёжи;

– трудности в формировании единой российской гражданской идентичности среди части молодёжи, приоритетность для части студентов (особенно в национальных регионах) региональных, локальных, этнических и конфессиональных идентичностей;

– размытость и нивелирование представлений детей и молодёжи о добре и зле, базовых ценностях России и идеалах российского народа, неакцентированность соответствующих тем в программах образовательных учреждений;

– восприимчивость определённой части молодёжи к пропаганде идеологии универсальности пути развития стран Запада и связанных с ним ценностей;

– размытость представлений части российской молодё-

жи об общественном долге, ответственности перед семьей, государством и обществом;

– эрозия ценностей коллективизма, ориентация на индивидуальный успех;

– распространение и превращение в поведенческие нормативы среди части российской молодёжи инокультурных образцов поведения;

– влияние на часть российской молодёжи зарубежного кинематографа, формирование на его основе понимания героического и ценностной матрицы, отличных от традиционной этики российского героизма;

– невосприимчивость молодёжи к классическим формам и традиционному контенту патриотического воспитания;

– прецеденты бюрократического подхода к воспитанию, приводящие к обратному эффекту в восприятии молодёжи;

– гипертрофированное восприятие частью детей и молодёжи идеи свободы самовыражения;

– гипертрофированное восприятие частью молодёжи идеи открытости и трансграничности мира;

– доминация развлекательной составляющей в организации детского и молодёжного досуга, культивирование развлечений как нормативного образа жизни молодого поколения;

– недостаточность знаний у части молодёжи по истории и культуре России, российской цивилизационной специфике;

– популярность среди определённой части студенческой

молодёжи установок выезда на постоянное место жительства за рубеж;

– дефицит положительных примеров для подражания; – распространение у части молодёжи потребительских ценностей, культа денежного успеха;

– критическое распространение англицизмов в коммуникациях групп детей и молодёжи, распространение сквернословия;

– циркуляция в молодёжной среде ряда регионов идеологем национального сепаратизма, сепаратистских этнических мифов;

– прецеденты межэтнических и межконфессиональных конфликтов среди молодёжных групп;

– низкая адаптивность к социокультурной среде России детей и молодёжи из групп диаспор;

– охват части детей и молодёжи криминальными субкультурами (по типу АУЕ), отторжение попыток позитивной социализации, культивирование пороков и девиантного поведения;

– доминирование западных течений в студенческой молодёжной моде, в том числе в музыкальных молодёжных предпочтениях;

– дефицит патриотической продукции высокого уровня в сфере современной российской культуры, адаптивной для восприятия детьми и молодёжью;

– недостаточная престижность воинской службы среди

части допризывной молодёжи, прецеденты попыток избегания службы в рядах Вооружённых сил;

– «цифровая зависимость» и «цифровая эмиграция» части детей и молодёжи;

– недостаточность научных исследований и научно-методических рекомендаций по проблематике воспитания на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей в России;

– неготовность части преподавательского состава образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования решать задачи воспитания.

Анализ угроз, препятствий и рисков реализации задач воспитания на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей не даёт оснований для отказа от принятых целевых установок. Зафиксированные проблемы, несмотря на серьёзность, принципиально решаемы.

Цели

Целью преподавания курса педагогики является овладение знаниями, умениями и навыками по организации воспитательной деятельности, направленной на формирование взглядов и убеждений граждан России в духе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, российской цивилизационной идентичности, готовых к служению Отечеству, защиты её суверенитета и территориальной целостности.

Интегральной цели подчинены следующие целевые ориентиры:

– формирование педагогического мышления обучающихся, раскрываемого как способность педагога осмысливать, анализировать, обобщать, оценивать воспитательную деятельность, понимать содержание педагогических концепций и делать педагогические открытия;

– формирование понимания развития общества и человека с позиций педагогической антропологии;

– формирования личностной самоидентификации с воспитательными традициями России, проявляемыми через воспитание российским культурным кодом;

– духовно-нравственное развитие обучающихся через изучение лучших педагогических практик и педагогических источников;

– формирование установок патриотизма, готовности служения Отечеству через осмысление концептуальных подходов и методик патриотического воспитания;

– формирование пониманий своей позиции в спектре существующих педагогических концепций и подходов;

– формирование навыков выявления деструктивных подходов в педагогике и их превентивного блокирования в воспитательной деятельности;

– актуализации достижений российской и мировой педагогической науки в подготовке профессиональных кадров по направлениям воспитательной работы;

– усиление научно-теоретического и практического потенциала российской школы педагогики;

– защита и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, определяемых в качестве аксиологического фундамента воспитательной деятельности в России;

– укрепление единства российского общества посредством формирования единой системы воспитания на общем фундаменте традиционных российских духовно-нравственных ценностей при учёте специфики этнических воспитательных традиций;

– противодействие деструктивным педагогическим концепциям и практикам, производным преимущественно от идеологии неолиберализма;

– укрепление цивилизационной идентичности России

посредством акцентированности цивилизационно-идентичной теории педагогики и практики воспитательной работы.

Освоивший курс педагогики должен: – знать ключевые подходы и практики в истории мировой и российской педагогики;

– уметь дифференцировать педагогические подходы на сопряжённые с российскими традиционными духовно-нравственными ценностями и деструктивные, блокировать деструктивные проявления в сфере воспитания;

– владеть приёмами организации воспитательной деятельности на основании полученных педагогических знаний.

Реализация воспитательных программ, основанных на новом подходе к педагогике, должна привести к качественным изменениям, связанным с формированием ценностно-мировоззренческих ориентиров детей и молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных ценностей России. Основные результаты воспитательной деятельности должны заключаться в достижении следующих позиций:

1. Формирование целостной системы мировоззрения детей и молодёжи.

2. Трансляция традиционных духовно-нравственных ценностей России. 3. Возрастание степени патриотической ориентированности. 4. Повышение гражданской активности молодёжи. 5. Блокирование распространения в среде детей и молодёжи деструктивных концептов, мифов и фейков антироссийской пропаганды.

Место дисциплины в структуре познания

Верхними теоретико-мировоззренческими уровнями для дисциплины «Педагогика» выступают философия и антропология. Соединение с их предметными сферами осуществляется через дисциплинарные ниши педагогической философии и педагогической антропологии. Педагогическая философия осмысливает воспитательную деятельность в качестве особого феномена в системе бытия и мышления человека, системы социального воспроизводства. Педагогическая антропология определяет содержание воспитательной деятельности с позиций целеполагания – установление формируемого образа человека.

Из других дисциплин особо тесные отношения существуют между педагогикой и психологией. Без учёта психологических характеристик воспитуемых профессиональная педагогическая деятельность невозможна. Изучение психологических аспектов воспитательной деятельности и шире – развития образования в целом находится в дисциплинарной нише педагогической психологии. Педагогика в свою очередь может влиять целевым образом или опосредованно на психологическое состояние человека и социальных групп.

Тесная связь существует также у педагогики с историей. Изучение педагогических подходов и практик осуществля-

ется в исторической развёртке. История педагогики соединяет методологию постижения исторического процесса с методологией раскрытия содержания педагогических концепций. Генезис педагогических концепций определяется контекстом исторического времени, учёт которых при их изучении необходим.

Педагогические школы, как это было показано ещё К. Д. Ушинским, тесно сопряжены с национальными культурами, а соответственно, методологически необходимой является связь педагогики и культурологии. Как правило, генезис национальных воспитательных систем восходит к религиозной традиции, что задаёт, соответственно, связь педагогики с религиоведением. Будучи частью общественных систем и обеспечивая воспроизводство идентичного сообщества, педагогика связана также с социологией. Связь педагогики с этнологией осуществляется в части изучения этнических воспитательных традиций.

Ввиду того, что задачи воспитания должны решаться на каждой из преподаваемых дисциплин с учётом её специфики, любая из дисциплин имеет потенциально связь с педагогикой, как с наукой о воспитании.

Фундаментальные основы преподавания дисциплины

Теоретически решаемые задачи нового подхода в преподавании педагогики основываются на сочетании следующих подходов:

– аксиологический (ценностный) подход (позволяющий акцентировать ценностные основания гуманитарных и обществоведческих проблем);

– цивилизационный подход (позволяющий акцентировать рассмотрение России как государства-цивилизации);

– проблемный подход (позволяющий выстраивать воспитательную деятельность в логике решения ключевых проблем).

В качестве базовой методологической опоры курса «Педагогики» предлагается применение цивилизационного подхода, сообразного с современным государственным позиционированием России. Сообразно с ним существует цивилизационно-идентичная российская школа педагогики, адаптивная к особенностям страны. Восстановление традиций советской и русской педагогики является воспроизводством цивилизационной модели педагогики в новых социальных и технологических реалиях. Должны изучаться и иные цивилизационные и национальные школы педагогики, показываться их отличия и связанность с религиозными традиция-

ми и культурными образами.

Ключевыми концептуальными тезисами преподавания курса «Педагогики» являются следующие позиции:

1. Опора на традиционные российские духовно-нравственные ценности.

2. Взгляд на образование как систему цивилизационного воспроизводства.

3. Цивилизационная вариативность педагогических систем. 4. Производность систем образования от цивилизационно-идентичной культуры. Цивилизационно-идентичная система воспитания раскрывает культурные коды сообществ. Связанность отечественной школы педагогики с русской культурой.

5. Религиозные истоки педагогических подходов. 6. Русская школа педагогики как развитие православной педагогической традиции.

7. Педагогика является одним из базовых компонентов системы национальной безопасности. Обеспечение суверенности педагогики является важнейшей компонентой российского суверенитета.

8. Российская педагогика основывается на коллективных методах воспитания. Ключевым для неё является императив социализации. Коллектив обучающихся оказывает параллельное воздействие на воспитуемого в единой системе с воздействием педагога.

9. Российская педагогика является педагогикой идеаль-

ного, исходящей из позиции приоритетности духовного над материальным.

10. Фундаментальная для общества роль учителя и учительства. Необходимость сакрализации, социальной и правовой защиты учителя. Учитель в организации образовательного процесса выше ученика. Наставнические функции учителя.

11. Различие в формировании в воспитательной деятельности мужских и женских социокультурных ролей.

12. Приоритетность задачи воспитания патриотов перед предметными компетенциями, воспитания перед обучением. Педагогический ориентир воспитания защитников Отечества.

13. Ориентир формирования гармонически развитой, духовноцентричной личности. Воспитание человека в единстве духовной, социальной и физической жизни.

14. Приоритетность задачи формирования цивилизационной и гражданской идентичности.

15. Преемственность современной российской педагогики от педагогики советской, императорской России, православной.

16. Трудовой принцип воспитания. Рассмотрение труда как средства социализации.

17. Оппонирование педагогике свободного воспитания и опоры на потребности ребёнка, как деструктивным педагогическим концептам.

Принципы формирования учебных материалов

Принципы формирования учебного материала определяются взятием за основу системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Принцип философоцентричности Принцип философоцентричности в педагогике состоит в обнаружении проецируемости на педагогику философских подходов. Философия педагогики задаёт высший уровень педагогической теории, соединяющий её с мировоззрением. Так, воспитательные идеи Д. Локка являлись преломлением локковской концепции взгляда на человека как «чистую доску», педагогическая система Д. Дьюи – философии прагматизма, вальдорфская педагогика Р. Штайнера – его антропософских идей и т.д. В этом отношении новая суверенная российская педагогика должна быть сопряжена с новой цивилизационно-идентичной философской теорией.

Принцип духовноцентричности Задача педагогики, сообразно с российской педагогической традицией, видится в обеспечении духовного восхождения человека. Рассматриваемые педагогические концепции сообразно с этим подходом оцениваются по тому, насколько они задают вектор духовного развития. Педагогические концепции, ведущие в противоположную сторону биологизации и греха, рассмат-

риваются в представляемом курсе как концепции деструктивные. Ориентир формирования духовно-центричной личности являлся традиционным ориентиром российской педагогики.

Принцип смыслоцентричности Рассмотрение педагогики в представленном курсе осуществляется через раскрытие смысловой стороны педагогических концепций, даётся в качестве истории педагогических идей. По отношению к эмпирическим материалам выдвигается требование их системного видения, выявления смысловых парадигм. Обессмысливание образовательной деятельности оценивается в курсе в качестве одной из ключевых угроз современного развития образования.

Принцип обобщения Успешная воспитательная деятельность может быть успешной только как деятельность системная. Это предполагает концептуальное единство педагогических подходов, их логическую непротиворечивость и непротиворечивость с педагогической практикой. Разделы курса должны быть подчинены общей логике раскрытия педагогических подходов через призму традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Принцип контекстуализации Педагогические концепции и практики рассматриваются в курсе в контексте исторического времени. Требование контекстуализации определяет также невозможность автоматического переноса педагогических подходов из одной культуры в другую. Фиксация невоз-

можности такого рода переносов определяет критическую оценку перспектив использования заимствованных воспитательных моделей.

Принцип классичности Предлагаемый подход опирается на классическую модель образования, содержащую обучающую, развивающую и воспитывающую компоненту. Призывы отмены классического образования или изъятия какой-либо из компонент оцениваются как деструктивные. Опорой педагогических знаний признаётся классическое наследие педагогики, восходящее к античности и раннему христианству.

Принцип феноменологичности Эмпирическую основу курса составляют педагогические феномены. Концептуальные подходы в истории мировой педагогики соотносятся с педагогической практикой, реалиями воспитательной деятельности.

Принцип традиционной антропологии Основой педагогических подходов определяется в курсе взятая за основу модель человека (антропологическая модель). Педагогика в этом отношении является производной от педагогической антропологии. Кризис воспитания на современном Западе раскрывается в курсе как следствие западной антропологии. Российская педагогика рассматривается в свою очередь в качестве раскрытия российской традиционной антропологии (взгляда на человека как образ и подобие Божье и как соборную личность).

Принцип континуитета Российская педагогика осмысливается в логике преемственного развития, включающего все этапы единой истории России. Проводится мысль о воспроизводстве ценностных оснований традиционной российской системы воспитания при модификации форм её организации на разных исторических этапах. Ключевая роль в реализации принципа континуитета отводится фигуре К. Д. Ушинского, связавшего педагогику Российской империи и педагогику СССР, где его педагогическое наследие было взято за основу. Современная российская педагогика связывается в свою очередь с советской педагогикой, признаваемой в качестве одного из выдающихся достижений российской цивилизации. Важное место в осмыслении преемственности педагогической традиции России отводится византийской, раннехристианской и античной педагогике.

Принцип цивилизационного подхода Воспитательная деятельность рассматривается в курсе в качестве механизма цивилизационного воспроизводства. Сообразно с цивилизационным подходом утверждаются фундаментальные различия образовательных и воспитательных систем в мире. В фокусе курса находится вопрос о выявлении цивилизационной специфики российской системы воспитания. Критикуются попытки универсализировать педагогический опыт Запада, сформировать на основании его рецептуру образовательной политики в России.

Принцип российской парадигмы Анализ современного

состояния образования и воспитательной деятельности позволяет констатировать деструктивность опоры на западные педагогические концепты. Педагогическое западничество показывает исторически свои разрушительные последствия для России. Формирование новых суверенных подходов в отечественной педагогике должно выстраиваться на идентичном фундаменте российских гуманитарных и общественных наук, а те в свою очередь – на фундаменте традиционных российских ценностей.

Принцип российскоцентричности Вклад российской педагогики в мировую общественную мысль признаётся ключевым. Такое видение соотносится с многочисленными зарубежными оценками советского образования, прежде всего школьного, как лучшего в мире. На настоящее время над разработками отечественной педагогической школы работают учреждения элитарного образования за рубежом. Российский цивилизационный вклад в развитие воспитания видится как выдвижение духовной альтернативы западной педагогике.

Принцип государствоцентричности Курс исходит из понимания ключевой роли государства в организации образовательной и воспитательной деятельности. Противопоставление человека и общества государству, в том числе в рамках критики так называемой «авторитарной педагогики», оценивается как деструктивный концепт. Важнейшим воспитательным ориентиром определяется формирование этики го-

сударственного служения граждан России.

Структура дисциплины

Структура дисциплины «Педагогика» построена на сочетании факторного, хронологического и проблемного подходов. Факторный подход позволяет выявить основания систем воспитания, связываемых с цивилизационно-ценностным фундаментом и базовой антропологической моделью (образом человека). Хронологический подход даёт возможность осмыслить развитие педагогической мысли в её историческом развитии в соотнесении с соответствующим цивилизационным контекстом. Проблемный подход предоставляет возможность фиксации ключевых вызовов, угроз и рисков в сфере педагогики для их блокирования и выстраивания новой педагогической рецептуры. Сообразно с тремя указанными подходами тематический материал курса структурирован, соответственно, через три образовательных модуля:

Модуль 1: Основания педагогической деятельности. Модуль 2: История педагогики. Модуль 3: Современная педагогическая повестка. Заявленная цель курса выводит на следующие структурные компоненты – разделы, объединенные интегральной идеей раскрытия значения традиционных духовно-нравственных ценностей в качестве основы воспитательной работы в России:

Раздел 1: Воспитание как механизм цивилизационного

воспроизводства.

Раздел 2: Педагогическая антропология. Раздел 3: Пайдейя: античная модель воспитания. Раздел 4: Традиции христианской педагогики, средневековые системы воспитания.

Раздел 5: Педагогическая наука Запада: генезис подходов, идеологический и историко-культурный контексты.

Раздел 6: Русская педагогическая система: этапы исторического становления.

Раздел 7: Педагогическая теория в СССР и опыт советской школы.

Раздел 8: Вариативность цивилизационного педагогического опыта человечества: педагогика мировых цивилизаций.

Раздел 9: Современный глобальный кризис образования и воспитания.

Раздел 10: Актуальная повестка современного развития российской педагогики. Суверенность воспитательной системы России.

Раздел 11: Традиционные российские духовно-нравственные ценности как основа суверенной педагогики России.

Критерии оценки

Специфика оценок по дисциплине «Педагогика» определяется соединением оценок по критерию – знания, умения, навыки с оценками по критерию убеждения. Требование убеждений связано со спецификой работы педагога по трансляции ценностей. В случае если педагог не разделяет транслируемые ценности, деятельность его профессиональная деятельность не может быть успешной. Предполагается, что обучающийся, осваивающий дисциплину «Педагогика», для практического использования полученных компетенций должен разделять традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Оценку «отлично» получает обучающийся, который: знает концептуальное, практическое и парадигмальное содержание истории мировой и российской педагогики; обладает пониманием методологии цивилизационного подхода в применении к воспитательной деятельности; умеет выявить и превентивно блокировать деструктивные проявления в сфере воспитания; способен творчески использовать и развивать методы и приёмы организации воспитательной деятельности на основании полученных педагогических знаний; понимает и осмысливает содержание педагогического процесса; способен на основании полученных знаний генерировать собственные решения конкретных педагогических си-

туаций; является убеждённым приверженцем традиционных российских духовно-нравственных ценностей и готов опираться на них в реализации педагогической деятельности.

Оценку «хорошо» получает обучающийся, который: знает ключевые подходы и практики в истории мировой и российской педагогики; имеет представления о методологии цивилизационного подхода в применении к воспитательной деятельности; умеет дифференцировать педагогические подходы на сопряжённые с российскими традиционными духовно-нравственными ценностями и деструктивные; владеет приёмами организации воспитательной деятельности на основании полученных педагогических знаний; понимает и осмысливает содержание педагогического процесса; принимает традиционные российские духовно-нравственные ценности и готов их использовать в реализации педагогической деятельности.

Оценку «удовлетворительно» получает обучающийся, который: знает общую канву истории мировой и российской педагогики, но допускает фактические ошибки; имея представление о методологии цивилизационного подхода в применении к воспитательной деятельности, допускает ошибки его подмены и смешения с другими методологиями; зная о деструктивных педагогических подходах, не всегда способен отличить их; умея вести воспитательную деятельность, сталкивается с затруднениями в применении педагогических методов и приёмов; имея представления о педагогическом про-

цессе, испытывает затруднения в его целостном осмыслении или отдельных этапов; принимает традиционные российские духовно-нравственные ценности, но испытывает затруднения в раскрытии отдельных из связанных с ними положений.

Оценку «неудовлетворительно» получает обучающийся, который: не знает истории мировой и российской педагогики; не понимает связи методологии цивилизационного подхода и педагогической деятельности; не готов к применению методов и приёмов организации воспитательной деятельности; не может решать педагогические задачи применительно к конкретным педагогическим ситуациям; не знает и (или) не разделяет традиционных российских духовно-нравственных ценностей, является приверженцем деструктивных педагогических подходов.

Проблемные вопросы

Почему вопросы воспитания в условиях актуальных вызовов оказываются особо значимыми?

Как связана дисциплина «педагогика» с решением задач обеспечения государственного суверенитета России?

Должно ли государство брать на себя функцию воспитания граждан? Обоснуйте свою позицию.

Как система воспитания связана с системой общественных ценностей и идеалов?

Насколько функциональна, по Вашей оценке, система воспитательной деятельности в современной России? Что бы Вы в ней изменили, привнесли или устранили?

Что будет конечным результатом воспитательной деятельности? Как можно её оценить?

Какие методологические подходы следует положить в основание российской педагогики на современном этапе?

Должны ли, в какой степени и как меняться методы воспитательной работы в условиях современных технологических трансформаций?

Как должна работать система воспитания в чрезвычайных условиях, таких как условия СВО? В чём особенности её функционирования в этих условиях?

Каким, по Вашим представлениям, должен быть идеальный учитель? Какими качествами он должен обладать?

Вспомните, кто из педагогов и каким образом оказал влияние лично на Вас?

Литература

Багдасарян В. Э., архим. Сильвестр (Лукашенко). Педагогические системы: цивилизационно-ценностные основания / науч. ред. Ю. Ю. Иерусалимский. Ярославль: Индиго, 2023. 418 с.

Багдасарян В. Э. Российское образование: выбор пути. М.: Отчий дом, 2019. 336 с.

Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., архим. Сильвестр (Лукашенко). Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства. Ярославль: Шукаева и семья, 2024. 296 с.

Глава 1 Воспитание как механизм цивилизационного воспроизводства

Багдасарян В. Э. Ценностные основания государственной политики. М.: Инфра-М, 2018. 286 с.

Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография/ под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 269 с.

Голованова Н. Ф. Педагогика: учебник для студентов вузов. М.: Академия, 2024. 377 с.

Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика. М.: ПСТГУ, 2004. 195 с.

Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2016. 675 с.

Джуринский А. Н. История российской педагогики: учебное пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. 232 с.

Дугин А. Г. Ноомахия. М.: Академический проект, 2014–2020. В 25 т.

Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014. 432 с.

Монро П. История педагогики. В 2 т. М.: Мир, 1913–1914.

Путин В. В. Россия, устремлённая в будущее. М.: Центрпо-

лиграф, 2018, 255 с.

Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1950.

Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. В 5 т. М.: К. Т. Солдатенков, 1877– 1881.

Целевым ориентиром раздела является усвоение связанности системы воспитания с существованием цивилизаций в качестве их основополагающих механизмов. Обучающийся должен овладеть методикой такого соотнесения. Необходимо уметь идентифицировать и различать цивилизационно-идентичные для России педагогические подходы и иноцивилизационные. В соответствии с логикой цивилизационного подхода иноцивилизационные воспитательные системы имеют в случае их экстраполяций деструктивные для цивилизаций последствия. Фиксация такой связи не означает запрета на заимствование определённых успешных педагогических технологий в том случае, если они не противоречат цивилизационному ценностному ядру и идеалам соответствующей цивилизации.

Воспитание как механизм цивилизационного воспроизводства

Воспитание является важнейшим механизмом цивилизационного воспроизводства. Посредством воспитания осуществляется межпоколенная трансляция ценностей, смыслов, идентичностей, социального опыта. Цивилизации воспроизводятся до тех пор, пока такие трансляции осуществляются. Разрывы в межпоколенных трансляциях приводят к цивилизационной смерти. К цивилизационной смерти может привести и подмена цивилизационно-идентичной матрицы воспитания. Поэтому принципиально важно обеспечение связи воспитания с традиционными российскими ценностями и российской цивилизационной идентичностью. О тесной связи генезиса национальных педагогических систем с национальной культурой и религиозной традицией рассуждал ещё К. Д. Ушинский, наследие которого приобретает особую востребованность.

Воспитание в основе своей есть ответ на вопрос о различии добра и зла. С ответа на вопрос, что есть добро и зло, осуществляется цивилизационогенез. Однако, к сожалению, этот ключевой вопрос в системе образования оказался на современном этапе её развития нивелирован. Вопрос о добре и зле должен быть возвращён в воспитательную деятельность. Более того, через дихотомию добра и зла следует вы-

страивать преподавание всех гуманитарных и обществоведческих дисциплин. История, к примеру, должна даваться не как комплекс нейтральных фактов, а как противоборство в развёрстке прошлого сил добра и зла.

Воспитание, как фундаментальное основание образования, невозможно без установления системы запретов. Запреты-табу сопряжены с представлением о грехе, которое, в свою очередь, связано с определением зла. В современном обществе представления о грехе оказались размыты, следствием чего явилось смешение добра и зла. Новая цивилизационно-идентичная система воспитания должна восстановить в общественном сознании категорию греха, связанного с антиценностями. Грех должен осуждаться обществом и восприниматься в таком качестве молодёжью. Должна соответственно быть восстановлена система запретов (допускаемого законом, но осуждаемого общественной моралью).

Российская традиционная педагогика являлась педагогикой идеального. Воспитание и образование в соответствии с ней должны выстраиваться под целевую установку достижения общественных идеалов. Ценностная установка приоритета идеального над материальным является важнейшим ориентиром формируемого желаемого образа гражданина России. При обратной ситуации приоритетности материального общество неизбежно деградирует, переходит на позиции гедонизма и потребительства.

Открытие культурных кодов народов и цивилизационных

сообществ выводит на перспективы развития новых подходов в педагогике. Воспитательная деятельность в этой перспективе видится как сублимация культурных кодов. Особое значение приобретает в данном случае символическая составляющая воспитательной деятельности. Важно выстраивание воспитательной работы с опорой на идентичные для российской цивилизации образы и символы. Напротив, образы и символы глобализма, получившие, к сожалению, широкую циркуляцию в молодёжной среде, должны быть ограничены и блокированы в использовании. Соответствующие ограничения должны касаться и использования сопряжённых с глобализмом англицизмов.

В образовательных учреждениях Российской империи и СССР приоритетное внимание уделялось формированию системы мировоззренческих представлений (картины мира). Постсоветское государство устранилось от задач формирования мировоззрения, и соответствующие компоненты были изъяты из образовательных программ. Однако к настоящему времени стало очевидным, что без системы мировоззрения человек оказывается объектом манипуляций антироссийской пропаганды, оказывается неспособен к осмыслению и структурированию поступающей информации. О задачах формирования системы мировоззрения говорил Патриарх Московский Кирилл. Решению этих задач была подчинена разработка курса «Основы российской государственности», внесение изменений в подходы и содержание препода-

ваемых гуманитарных и обществоведческих дисциплин. Задача состоит в формировании на основе заявленного перечня традиционных российских духовно-нравственных ценностей системы смыслов, целостной теории идентичной российской картины мира.

Формирование единой системы мировоззрения российских граждан предполагает создание «мировоззренческого канона», включающего базовые образы и идеи российской культуры, на которые следует опираться при выстраивании содержания воспитательной работы. В мировоззренческий канон должны быть включены российские мыслители, произведения литературы, кинематографа, изобразительного искусства, которые должен знать каждый гражданин России и с опорой на которых должно выстраиваться идентичное мировоззрение. Проводимые воспитательные мероприятия должны соотноситься с персоналиями и образцами мировоззренческого канона. Необходимо разработать календарь мировоззренческого канона, к которому должен быть приурочен график проводимых образовательным учреждением воспитательных мероприятий.

Указы Президента № 809 и № 314 задают в качестве оснований воспитательной работы опору на традиционные ценности и осмысление России в качестве государства-цивилизации. Такие опорные позиции определяют использование в качестве методологических оснований воспитания аксиологического и цивилизационного подходов. Применение

аксиологического подхода предполагает исходное определение формируемых в процессе воспитания ценностей. Развёртка аксиологического подхода задаёт алгоритмизированную цепочку действий: ценности – цели – смыслы – проблемы – средства – результаты. В качестве ценностей Указом № 809 определены традиционные российские духовно-нравственные ценности, и их принятие явилось первым шагом в цепочке воспитательной деятельности. Следующими шагами необходимо выработать смысловую повестку, установить проблемы, понимаемые в качестве препятствий к достижению цели, найти адекватные средства: технологии, методы, приёмы и т.д.

Каждая из национальных педагогических систем исторически формировалась с опорой на цивилизационный фундамент. Однако сам по себе цивилизационный подход в педагогике не получил развития в качестве самостоятельной методологической платформы. Позиционирование России как государства-цивилизации подразумевает в том числе и осмысление в цивилизационном ракурсе системы воспитания. Развитие цивилизационного подхода в педагогике составляет в этом отношении ориентир научно-исследовательских разработок и практики педагогической деятельности.

Цивилизационный подход в педагогике

В российской образовательной политике длительное время наблюдалось увлечение зарубежным педагогическим опытом. В конце 1980-х годов это проявилось в обращении к американской модели: организовывались стажировки в школах США, предпринимались попытки внедрения их методик. Однако через определённое время стало ясно, что школьное образование Соединенных Штатов не является эталонным. Массовая школа отличается низким уровнем. Есть, правда, элитарные образовательные учреждения, но они опираются на иную философию и методику. В элитных американских школах обнаруживается в том числе и методика, связанная с советской традицией, в частности с теорией развивающего обучения.

После прозрения в отношении качества американской педагогики пришла мода на финскую модель. Она действительно демонстрирует неплохие результаты в международных мониторингах остаточных знаний (PISA). Но при этом Финляндия всё-таки не занимает лидирующих позиций, уступая странам Восточной Азии. К тому же устойчиво высокий уровень детских суицидов указывает на внутренние противоречия этой системы, не позволяющие считать её универсальным образцом.

Следующим объектом подражания стали образовательные системы Восточной Азии, прежде всего Сингапура. Но сингапурские успехи были основаны на специфике методик, связанных с групповизмом, проявляемым в доведённых до автоматизма действиях. При этом характерной особенностью остаются телесные наказания, резонирующие с индивидуальным подходом западной педагогики. Очевидно, что восточноазиатский опыт педагогики невозможно было бы перенести без воспроизведения всей культурной среды, в которой он сформировался. А это невозможно, да и не нужно, так как в России существует собственная культурная и педагогическая основа.

Российские успехи в образовании и воспитании приходили при опоре на собственный фундамент. Соответственно, опорой для отечественного образования должны выступать аксиология – российские традиционные ценности, антропология – российское понимание целевого образа человека и цивилизационная теория – российская модель государства-цивилизации.

Цивилизационный подход к педагогике состоит в понимании цивилизационно-вариативного характера педагогических систем. Необходимо преодолеть распространённые стереотипы об универсальности образования и педагогики. Целесообразно проследить различия национальных педагогических школ – российской, американской, английской, французской, немецкой, китайской, сингапурской,

японской, корейской, индийской, иудейской, исламской и др. Проводимое рассмотрение должно подводить к выводу о невозможности цивилизационных переносов педагогических моделей в целом и применительно к России, в частности отличие российской модели от любой другой из рассматриваемых систем.

Цивилизационно различается даже само понимание феномена «образование». Семантический анализ самого понятия «образование» выявляет различия, заложенные уже в языке и культуре.

В английской традиции education восходит к латинскому educare – «выводить, изнутри наружу», что отражает установку на раскрытие индивидуального потенциала. В этой логике учитель предстает как садовник, заботящийся о росте и развитии природных задатков личности.

В немецкой традиции bildung связано со старонемецким словом, означающим «формирование образа, приобретение формы». Здесь образование мыслится как строительство, придавание человеку определённого культурного и социального облика. Учитель выступает в функции строителя, конструирующего целостность личности через последовательное усвоение форм и норм.

В русском языке понятие «образование» несет иной, духовно насыщенный смысл. Оно связано с восстановлением образа Божия, понимаемого не как внешняя форма, а как внутреннее духовное содержание. В такой перспективе учи-

тель мыслится не только как наставник, но и как пастырь, ведущий ученика по пути духовного возрастания и раскрытия его предназначения.

В 1802 году одновременно во Франции и в России были созданы первые в истории министерства, отвечающие за сферу образования. Однако уже в самом названии этих учреждений проявилось различие семантики. Во Франции учреждение получило название «Министерство народного инструктажа» (Ministère de l'instruction publique). В русском же языке закрепилось определение «Министерство народного просвещения». Различие между «просвещать» и «инструктировать» отражает не только особенности терминологии, но и глубинные различия цивилизационных моделей.

Инструктаж ориентирован на передачу готовых знаний, на овладение определёнными навыками и регламентами. В логике инструктажа ученик усваивает предписанные формы и действует в рамках заданного стандарта. Просвещение же имеет иное измерение: оно связано с формированием целостной личности, с развитием способности к самостоятельному мышлению и творчеству.

Отсюда различается и дальнейшая образовательная траектория. В европейской системе бакалавриата акцент делается на инструктивной стороне – усвоении определённого объёма знаний, необходимых для функционирования в профессиональной сфере. Российская традиция исходила из задачи просвещения, формируя не исполнителя, а творца, не толь-

ко носителя знаний, но и личность, ориентированную на духовное и культурное развитие.

Эти различия объясняют, почему оказался неудачен опыт Болонского процесса в России. Россия вошла в Болонский процесс в 2003 году, но уже в 2022 году официально вышла из него. Сама идея Болонского процесса противоречит цивилизационному подходу, поскольку в её основе лежит представление о возможности унифицированного образовательного пространства, построенного по единым стандартам. Для России это означало угрозу отказа от собственной традиции просвещения, основанной на формировании целостной личности и на соединении образовательных и воспитательных функций. В результате попытка внедрения Болонского процесса в отечественной системе привела к деформации её сущности: вместо воспитания творца утверждалась схема подготовки исполнителя, ориентированного лишь на стандартизированные требования. Именно это противоречие между глубинными основаниями российской педагогической культуры и унифицированной моделью европейского образования сделало опыт Болонского процесса в России заведомо несостоятельным.

Религиозный генезис педагогических систем

Национальные педагогические системы, сформировавшиеся в ходе истории, в значительной степени обязаны своим генезисом определённым религиозным традициям. На это обстоятельство указывал ещё К. Д. Ушинский, подчёркивая, что воспитание и образование в любом народе выстраиваются на основе господствующего вероучения и религиозного сознания.

Так, американская педагогика не может быть понята вне её кальвинистского основания. Кальвинизм оказал системообразующее влияние как на американскую общественную модель в целом, так и на образовательные практики. В рамках протестантской Реформации было осуществлено кардинальное переосмысление роли духовенства: в кальвинистской традиции священник перестал быть носителем сакрального знания, превратившись в избираемого администратора религиозной общины. Это предопределило и демократизацию педагогического взаимодействия: учитель утратил статус сакральной фигуры и стал партнёром, координатором, навигатором образовательного процесса. Определяющим в такой модели стало стремление минимизировать дистанцию между учеником и учителем.

Современные подходы, внедряемые сегодня в россий-

скую школу как «инновационные», во многом воспроизводят этот кальвинистский педагогический стиль – отказ от иерархии, моделирование общения на равных. Однако эффективность «расплёскивания» педагогического авторитета остаётся предметом дискуссий. Один тип воспитания ориентирован на раскрепощение ученика, другой – на формирование уважительного отношения к знанию и наставнику. По форме диалоговые формы занятий в американской школе нередко копируют формат кальвинистской проповеди – интерактивной, эмоционально насыщенной, апеллирующей к личному опыту слушателя.

С кальвинистской антропологией коррелирует и децентрализованная модель американского образования. Как религиозные общины в протестантской традиции обладают широкими возможностями автономного управления, так и американские образовательные учреждения исторически развивались как независимые, самоуправляемые структуры. Это контрастирует с католической моделью, ориентированной на иерархичность и централизованность.

Кальвинистское представление об избранности как априорном разделении людей на «предуспешных» и «непредуспешных» также оказало влияние на индивидуалистическую установку американской педагогики. В центре образовательной миссии оказывалось раскрытие личного потенциала как знака божественного избрания. Концепт успеха, лидерства и индивидуальной самореализации формиро-

вался не только как социальный, но и как теологический.

Важную роль в трансформации педагогических моделей сыграл и пантеизм, распространившийся в западноевропейской мысли на стыке Нового времени. Согласно пантеистическим представлениям, Божественное начало заключено во всей природе, а значит, ребёнок, как часть природы, изначально несёт в себе импульсы к добру и познанию. Это мировоззренческое основание легло в основу теории свободного воспитания: ребёнку не нужно навязывать идеалы, он сам, без внешнего принуждения, придёт к истине и нравственному развитию. Однако эффективность этой модели возможна лишь при допущении реальности врождённого стремления к добру – тезиса, справедливость которого вне соответствующей теологической рамки остаётся недоказанной.

Классическая западноевропейская система образования восходит к католическим образовательным институтам Средневековья. Современная структура бакалавриата и магистратуры первоначально отражала ступени теологического образования. Именно в этой традиции была сформирована классно-урочная система, а также представление об учителе как центральной фигуре образовательного процесса. В католической педагогике образовательное учреждение выстраивается вокруг учителя как носителя знания и авторитета. В протестантской школе, напротив, ключевой фигурой становится ученик, а педагог предоставляет образовательные услуги по его запросу.

Лютеранская модель образования, сложившаяся в странах Северной Европы, Германии и Финляндии, исходит из принципа «всеобщего священства» – каждый верующий должен самостоятельно читать и понимать Священное Писание. Именно этот принцип положил начало идее всеобщей грамотности. Финская система, сегодня позиционируемая как одна из лучших в мире, генетически связана с лютеранской установкой на просвещение каждого. Лютеранство также оказало влияние на становление профессиональной школы и ориентацию образования на социализацию через труд.

Иудейская образовательная традиция с момента своего возникновения была органически связана с религиозной жизнью. На протяжении веков обучение иудаизму фактически означало получение образования как такового. Центральное место в хедере и иешиве занимало изучение Талмуда. В рамках иудейской педагогики сложилась особая традиция развития логического мышления, необходимого для участия в религиозных диспутах. Особую роль сыграла методика «пилпул» – искусство выстраивать аргументы «за» и «против» одного и того же положения. Хотя не всеми раввинистами она признавалась, пилпул оказал влияние на развитие аналитических навыков в иудейской среде.

Исламская педагогика по-прежнему сохраняет системообразующее значение в странах мусульманского мира. В религиозных школах (медресе) реализуется непосредственная

трансляция духовных знаний. В светских учреждениях элементы исламской педагогики присутствуют в опосредованной форме – как в случае с сетью школ, связанных с движением Фетхуллаха Гюлена. Отличительной чертой исламской педагогики является значимость духовного наставничества и личностного контакта между учителем и учеником. Важнейшую роль играют не только уроки, но и индивидуальные духовные беседы, выходящие за рамки формального обучения.

Конфуцианская педагогическая традиция, лежащая в основании систем образования Сингапура, Южной Кореи, Китая, строится на принципах ритуала, иерархии, коллективизма и почитания старших. В отличие от западной педагогики, ориентированной на развитие личности, здесь ребёнок с поступлением в школу попадает в систему строгой дисциплины и возрастной иерархии. Свобода и самовыражение рассматриваются как второстепенные по сравнению с обязанностью и долгом. Педагогика, построенная на принципе кооперации, предполагает, что через коллективное выполнение заданий формируются как знания, так и социальные навыки. В Южной Корее, несмотря на политическую и экономическую интеграцию в западный мир, образовательная модель сохраняет конфуцианскую структуру: жёсткая дисциплина, телесные наказания, коллективная ответственность, безусловное подчинение авторитету учителя и старших. Всё это, с позиций западной педагогики, может выглядеть как архаика, од-

нако на практике доказало высокую эффективность в условиях модернизационного скачка.

В системе мировых педагогических традиций существует и православное направление, сформировавшееся на основе соответствующей антропологии и богословской мысли. Эта модель, органично развивавшаяся в русле отечественной культуры, получила своё выражение в российской школе педагогики – как дореволюционной, так и советской. Несмотря на официально декларируемый атеизм, педагогическая система в СССР сохраняла целый ряд ценностных установок, укоренённых в православной традиции. К ним относятся ориентация на идеал, понимание образования как средства преображения личности и признание коллективной идентичности как основы социального становления.

Отличительной чертой православного подхода к образованию является целостное (холистическое) видение личности и мира. В педагогике это выражается в приоритете фундаментальной подготовки и в подходе к воспитанию как к процессу, охватывающему не только интеллектуальное, но и нравственно-духовное измерение. Вероятные истоки этой ориентации на целостность можно видеть в платонической традиции, лежащей в основе византийского богословия, противоположной по направленности аристотелевской логике католической схоластики. Холистическая педагогика стремится не к передаче узкоспециализированных знаний, а к формированию духовно-смысловой целостности лично-

сти.

Особое место в православной педагогике занимает идея преображения человека. Хотя этот термин не использовался в официальном советском педагогическом дискурсе, сама система образования была целенаправленно ориентирована на формирование нового, «совершенного» человека. Категория идеала, сквозного для всех этапов воспитания и обучения, выступала в качестве основного основания формирования личности. Советская концепция «всесторонне развитой личности» наследует, пусть в светской форме, религиозно-педагогическую установку на нравственное совершенствование.

Православная категория соборности, обозначающая духовное единство многих как единой личности, нашла своё преломление в идеологии коллективизма, занявшей центральное место в системе воспитания в СССР. Коллектив – это не просто форма организации, но пространство нравственного роста, в котором личность реализует себя через служение целому. Коллективные формы воспитательной работы, включая пионерские и комсомольские организации, во многом продолжали линии православной педагогической мысли о воспитании через соработничество, единение и личную ответственность за общее благо.

Приведение педагогических систем в соответствие их мировоззренческому основанию не означает передачи образования в юрисдикцию Церкви. Речь идёт о признании фун-

даментальных различий между национальными педагогическими моделями, сформировавшимися в рамках различных религиозных и культурных традиций. Это признание должно стать основой для критической оценки заимствований, особенно тех, что не учитывают собственную антропологическую и аксиологическую основу.

Согласно православной методологии, педагогическая деятельность строится на основе четырёх фундаментальных отношений, раскрывающих миссию учителя. Это: христоцентричность (отношение к Богу), экклезиологичность (отношение к Церкви), педоцентричность (отношение к ученику), миссиоцентричность (отношение к самому себе как к исполнителю миссии). В светской школе эти принципы могут быть адаптированы в форме четырёх аналогичных аксиологических отношений: к идеальному, к обществу, к учащемуся и к профессии учителя как призванию. В таком ракурсе образовательная модель приобретает системную и внутренне связную структуру, существенно превосходящую по целостности модели, лишённые нормативного и метафизического основания.

На вопрос о цели образования в свете православной традиции глубоко ответил В. В. Зеньковский, один из ведущих теоретиков христианской педагогики. В своей работе «Педагогика» он писал: «Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении от власти греха… помощь в раскрытии образа Божия, … раскрытие пути веч-

ной жизни». Это утверждение подводит к ключевому смысловому ядру образования: формированию способности различать добро и зло как главную духовно-нравственную дихотомию человеческого существования.

В современном российском образовании приходится констатировать, что эта задача оказалась утрачена. В учебных планах и стандартах гуманитарных дисциплин отсутствуют понятия «добра» и «зла» как нормативные ориентиры. Между тем в идеале каждый педагог, выстраивая содержание урока, должен формулировать не только предметные задачи, но и соответствующую им этическую оппозицию – как выражение фундаментального выбора между добром и злом.

Цивилизационные различия педагогических подходов

Педагогические теории и образовательные системы в целом вырастают из представлений о человеке, укоренённых в определённой культурной и философской традиции. В каждом случае за педагогической практикой стоит своя антропология – нормативная модель личности, задающая направление образовательной деятельности.

На Западе сложились различные подходы, каждый из которых отражал представления о природе человека, свободе, обществе и нравственности. Французская педагогика, опирающаяся на философию Ж.-Ж. Руссо, исходит из тезиса о природной доброте человека и необходимости свободного воспитания. Ребёнок должен развиваться без давления со стороны взрослого, следуя своим естественным интересам. Центральное место занимает принцип индивидуализации – раскрытие уникальных способностей и потребностей учащегося. Вмешательство педагога сводится к минимуму, его задача – лишь не мешать «естественному росту». Эта модель исключает понятие нормативного идеала и не ставит цели нравственного преображения. Она отказывается от внешнего целеполагания и тем самым открывает путь к субъективизму в воспитании.

Английская образовательная модель, восходящая к фило-

софии Джона Локка, трактует человека как существо, чьё сознание формируется из опыта. Основной акцент делается на защиту ребёнка от вредного воздействия внешней среды – отсюда развитие системы пансионатов как пространств социальной изоляции. Сознание человека по Локку есть исходно «чистая доска», на которую можно нанести любые письмена. Отсюда – конструктивистский подход к педагогике и в целом гуманитарной деятельности. Сконструировать можно любого человека в зависимости от задач, которые ставятся перед образовательным учреждением. Главное при этом – избавить от нежелательных внешних воздействий, способных подорвать целевые ориентиры педагогического конструирования.

Немецкая педагогика, сформированная под влиянием философии Иоганна Гербарта, строится на установке нормативной дисциплины. Человек рассматривается как поддающееся формированию существо, но нуждающееся в управляемом нравственном развитии. Образование должно опираться на строгую организацию, правила, порядок. Главная задача школы – структурировать мышление, выработать моральную волю и подчинить поведение общему долгу. Индивидуальность признаётся, но в рамках иерархически выстроенной системы отношений. Преобладающей в немецкой школе становится педагогика долга и послушания, ориентированная на общественный порядок.

Американская модель, связанная с философией прагма-

тизма и именем Джона Дьюи, утверждает приоритет личного опыта и проектного обучения. Образование рассматривается как инструмент социальной интеграции и профессионального становления. Педагог помогает ученику через участие в реальных проектах, ориентированных на решение практических и даже утилитарных задач. Главный акцент делается на интересах ребёнка, свободе выбора, индивидуальных траекториях развития. Здесь, как и во французской модели, отсутствует целостное представление об идеале личности. Вместо формирования – сопровождение, вместо педагогической миссии – образовательная услуга. В таком подходе на первый план выходит функциональная подготовка к жизни, но при этом теряется духовно-нравственное содержание образования. Американская педагогика функционировала в формате педагогического менеджмента и оказывалась наиболее приспособлена для подготовки менеджеров.

Русская педагогическая традиция строится на идее педагогики идеального, соединяющей христианскую антропологию с представлением о социальности человека. Образование понимается как процесс нравственного и духовного преображения, а личность – как проект, в котором заложена возможность восхождения к образу и подобию Божьему, или представлениям общества об идеальном. Ребёнок в этой системе – не объект воздействия и не «обрабатываемая материя», как в немецкой традиции, но соработник учителя. Воспитание осуществляется как совместное восхождение к иде-

алу, через труд, усилие, преодоление. Педагог здесь – и не контролёр, и не консультант, а проводник и наставник. Эта модель была воплощена в трудах К. Д. Ушинского, в традиции дореволюционного образования и получила развитие в советский период. С середины 1930-х годов, в ходе сталинских реформ, она усилилась через возрождение классической школы, подчёркивание дисциплины, роли учителя и идеала нового человека – гармоничного, коллективистского, трудолюбивого.

Основная методологическая дискуссия в отечественной педагогике велась с теорией свободного воспитания, утверждающей необходимость исходить из потребностей ребёнка. Русская педагогическая мысль традиционно рассматривала личностное развитие человека как преодоление самого себя. Личность растёт тогда, когда выходит за пределы привычного, когда оставляет зону комфорта и совершает нравственное усилие. Ориентация исключительно на текущие желания учащегося не формирует зрелую личность. Наоборот, оставленный наедине с собственными импульсами ребёнок отнюдь не всегда выбирает добро, труд, усилие – скорее, он уклоняется от напряжения, выбирает путь наименьшего сопротивления.

Выдающийся российский педагог П. Ф. Лесгафт метко описал логическую цепочку деградации в системе «свободного» воспитания: «Сначала – конфетка, потом – конфетка с ромом, потом – ром без конфетки». Его ирония заостряет

внимание на постепенном снижении норм, нравственного и интеллектуального уровня, если отсутствует педагогический вектор преодоления. А. И. Герцен, западник и сторонник идей свободы, оказавшись в Лондоне, был потрясён результатами воспитания, основанного на либеральной вседозволенности: «Что значат слова "человек родился свободным"? Я вам их переведу: человек родился зверем». Эта формула, высказанная с болью и тревогой, обозначает предел: свобода, оторванная от нравственного идеала, ведёт не к возвышению, а к размыванию человеческого образа.

Современные социальные явления, включая акты насилия в образовательных учреждениях, свидетельствуют о том, что педагогика, освобождённая от идеала, становится неспособной выполнять функцию защиты и развития личности. Вопрос свободы ребёнка в педагогике оказывается не только методическим, но цивилизационно-фундаментальным.

Цивилизация может быть исторически разрушена, но, если при этом сохраняются традиции образования, несущие в себе идентичную антропологическую матрицу, она восстановится заново. И наоборот – цивилизация может формально сохраняться, но при разрушении системы трансляции её ценностей она теряет перспективу исторического бытия. Поэтому педагогическая антропология – исходная точка любой образовательной системы. Через определение начального и целевого образа человека формируется и содержание образования, и логика перехода от сущего к должному.

Образование как обретение способности различать добро и зло

Педагогика в основе своей есть ответ на вопрос о различии добра и зла. С ответа на вопрос, что есть добро и зло, осуществляется цивилизационогенез. Однако, к сожалению, этот ключевой вопрос в системе образования на современном этапе её развития оказался нивелирован. Вопрос о добре и зле должен быть возвращён в воспитательную деятельность. Более того, через дихотомию добра и зла следует выстраивать преподавание всех гуманитарных и обществоведческих дисциплин. История, к примеру, должна даваться не как комплекс нейтральных фактов, а как противоборство в развёрстке прошлого сил добра и зла. Необходимо вернуться к осмыслению российского государства как «катехона», то есть силы, удерживающей мировое зло.

Каков человек по своей природе – добр или зол? Сегодня этот вопрос выведен из дискурсивной повестки. Сама его постановка будет лишена смысла. Но ещё в раннее Новое время этот вопрос был ключевым в выстраивании педагогических подходов. Томас Гоббс полагал природу человека злой. Злая природа определяла установку войны всех против всех. Для выхода из неё потребовалось заключение общественного договора и создание института государства. Применительно к педагогике взгляд «человек по своей природе зол» означал,

что зло надо подавлять наказаниями и дисциплиной. Возможно, поэтому в британских школах до недавнего времени применялись телесные наказания. Английская педагогика в этом плане принципиально отличалась от американской, построенной на идее свободы обучающегося, что английские педагоги отказывались принимать. Как следствие – английская и американская школы принципиально отличаются и по качеству подготовки.

В противоположность Гоббсу, Жан-Жак Руссо считал, что человек по своей природе добр. На этой платформе, ставшей под влиянием руссоистских взглядов доминантной, в педагогике получили развитие идеи свободного воспитания. Добрый по своей природе человек, будучи свободным в своём обучении, должен был, соответственно, выбрать добро.

Третий подход, который заявляла западноевропейская мысль, заключался в позиции Джона Локка: человек ни добр и ни зол. Его можно сделать добрым или злым, сконструировав или слепив тем или иным образом. Такой посыл дал основание для развития конструктивистского подхода.

В православной традиции ни один из этих взглядов не был принят. Сообразно с ней человек ни добр и ни зол. Нельзя человека считать и нейтральным по отношению к добру и злу. Правильнее говорить о несовершенстве человека. Преодолевая это несовершенство, человек приближается к Богу, а соответственно, развивается в сторону добра. Соответственно, образование оказывается сфокусированным на зна-

ниях и умениях различения добра и зла. Задачей учителя является то, чтобы обучающийся сделал выбор в пользу добра и отверг зло.

Между тем анализ школьных учебников, охватывающих полные 11 лет обучения, показывает почти полное отсутствие категорий «добро» и «зло». Эти понятия не фигурируют в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного общего и среднего образования. Они едва заметны в начальной школе – в разделе литературного чтения, где упоминаются в контексте личностного развития через литературу. В перечнях профессиональных компетенций высшего образования эти базовые нравственные категории также отсутствуют.

Таким образом, ключевая миссия образования – воспитание способности к этической дифференциации – оказывается выхолощенной.

Взамен в образовательные стандарты активно внедряется категория толерантности, представленная как базовое основание межкультурного взаимодействия. Понятие толерантности, восходящее к Джону Локку, первоначально имело ограниченное значение – как требование терпимости в условиях религиозных разногласий в секуляризирующемся обществе. Однако позднее оно было расширено, охватывая не только иные конфессии, но и формы поведения, ранее традиционно определявшиеся как нравственные отклонения. В российском образовательном пространстве активное внед-

рение дискурса толерантности началось в 1990-х годах – на волне включения в постмодернистский глобальный контекст, где концепт добра и зла оказался вытеснен понятием плюрализма норм.

Обращение к толерантности исходно использовалось как средство противодействия ксенофобии. Однако её абсолютизация, отказ от установления границ допустимого способствуют нивелировке самих понятий нравственного порядка. Следует задать предельный вопрос: подлежит ли терпимости идеология фашизма? Или – преступления террористов и педофилов? При распространении на эти явления требований терпимости стирается грань между добром и злом. Взамен бинарной структуры моральной оценки утверждается аксиологический релятивизм: любое поведение становится равнозначным как проявление индивидуальности.

К чему приводит гипертрофированное понимание толерантности, видно на примере ряда западных стран. В отдельных школах США сегодня факультативно преподаются основы сатанизма, сопровождаемые игровой литературой, адресованной детям. Возведён памятник Бафомету – сатанинской фигуре, изображённой в окружении детей. Явления, некогда определявшиеся как нравственное зло, получают институциональное признание.

В то же время носители традиционной добродетели в школьной среде становятся объектом насмешек. Устанавливается парадоксальная ситуация, когда воспитание, ориенти-

рованное на нравственный идеал, оказывается маргинализованным, а моральная девиация институционально поощряется.

Эта трансформация культурных ориентиров имеет прямое отношение к образованию. Подменяя воспитание как борьбу за добро социальной нейтральностью и релятивизмом, образовательная система перестаёт быть гарантом культурной устойчивости. Общество, отказывающееся различать добро и зло, оказывается неспособным к самоорганизации, духовному воспроизводству и историческому бытию.

Воспитание не может не быть дихотомичным. Его суть всегда строится на разграничении – что хорошо и что плохо. В основе воспитательного процесса лежит представление о добре и зле, которое задаёт первичную координатную сетку для формирования личности. Нельзя ограничиться только позитивными установками. Одного добра недостаточно, так как без противоположности оно утрачивает ясность и силу.

Добро приобретает значение лишь тогда, когда оно противопоставлено злу. Через это противопоставление человек учится различать и делать выбор. Воспитание без категории зла становится абстрактным морализаторством, не формирующим внутренней устойчивости. Только утверждение добра в единстве с осознанием зла формирует полноценный нравственный канон.

Воспитание невозможно без установления системы запретов. Запреты-табу сопряжены с представлением о грехе, ко-

торое, в свою очередь, связано с определением зла. В современном обществе представления о грехе оказались размыты, следствием чего явилось смешение добра и зла. Новая цивилизационно-идентичная система воспитания должна восстановить в общественном сознании категорию греха, связанного с антиценностями. Должна, соответственно, быть восстановлена система запретов (допускаемого законом, но осуждаемого общественной моралью).

Любое общество в своём генезисе основывается на табу. Без системы запретов невозможно формирование устойчивых норм поведения. Табу закрепляют представления о грехе и через это очерчивают границы дозволенного.

Безусловно, воспитание ориентировано на формирование убеждений человека. Ценности преобразуются в убеждения, которые задают устойчивость внутреннего мира личности.

Срок формирования убеждений составляет 5–8 лет, в форсированном варианте – 3 года. Именно за этот период закладываются основы мировоззрения. Но такого времени для ответа на цивилизационные вызовы в нашем распоряжении нет.

Следовательно, пока традиционные ценности не стали убеждением большинства, нужна вновь система табу. Необходимо вновь ввести в общественное сознание понятия «грех» и «порок». И тогда, когда человек будет нарушать табу, он должен осуждаться обществом как грешник. Грех должен осуждаться обществом и восприниматься в таком каче-

стве молодёжью.

Табу не есть закон. Закон фиксируется в правовой системе и регулируется государственными институтами. Табу же укоренено в культуре и действует как негласное, но общепринятое ограничение. Оно не требует формальной фиксации, но имеет обязательную силу. Нарушение закона влечёт юридическую санкцию, нарушение табу – общественное наказание и порицание.

Поэтому принципиально важно, чтобы воспитательная система опиралась не только на традиционные ценности, но и устанавливала антиценности, маркируя их как зло. Традиционные ценности задают позитивный ориентир – к чему должны стремиться человек и общество. Антиценности фиксируют противоположное – что недопустимо для принятия и воспроизведения.

Культурные коды и цивилизационная идентичность в повестке воспитательных задач

Новый импульс развитию педагогики задаёт учение о культурных кодах. Выразить через воспитание культурный код – значит закрепить в ребёнке основы цивилизационной идентичности. Уже в раннем возрасте человек должен войти в систему символов, ритуалов и нравственных ориентиров своей культуры.

Культурные коды проявляются в системе воспитания в трёх матрицах. Матрица образов формирует эмоционально-наглядное восприятие мира через символы и героические фигуры. Матрица ритуалов закрепляет традиции и модели поведения, превращая ценности в устойчивую норму повседневной жизни. Матрица добра и зла задаёт нравственные границы, вводит в мир духовных критериев, отличающих допустимое от недопустимого.

Теоретические подходы к учению о культурных кодах были заложены, в частности, в работах Эдварда Шилза, американского социолога, представителя школы структурного функционализма, и Шмуэля Эйзенштадта, американского и израильского социолога.

Культурные коды – это коды коллективные. Именно как

коллективные они становятся основой кодировки каждого человека.

Коллективные коды включают три основные составляющие. Примордиальные (идущие от природы) задают происхождение. Через них фиксируется исходная точка культурной укоренённости. Гражданские (культурные нормы сосуществования) задают горизонтальные связи: правила взаимодействия, социальные институты, систему согласования интересов и формулы общежития. Сакральные (отношение к священному) задают вертикальные связи: отношение к высшим ценностям, идеалам, к Богу, обеспечивая включённость личности в трансцендентное измерение.

Индивидуальные коды формируются на базе коллективных. Они становятся механизмом, через который человек усваивает и воспроизводит цивилизационное наследие. Таким образом, культурные коды, выступая в своей основе коллективными, охватывают все уровни человеческого существования.

Цивилизационная педагогика должна опираться на культурные коды, превращая их в прообразы воспитательной работы. В её основе – четыре мировоззренческие установки: происхождение, горизонтальные связи, вертикальные связи и оппозиция к «Они». Эти измерения выражаются в ключевых вопросах воспитания: откуда мы?; кто мы?; во имя чего мы?; против кого мы (или кто против нас?).

Важнейшим целевым ориентиром воспитательной дея-

тельности является формирование идентичности человека. Идентичности воспитываемых должны быть сообразны с российским государствостроительством. Выделяются пять основных уровней идентификации:

1. идентификация с населённым пунктом или регионом проживания (идентичность «малой Родины»);
2. идентификация с народом как этносом, соответствующими этническими традициями;
3. профессиональная идентификация (формирование чувства гордости за принадлежность к профессии);
4. гражданская идентификация (осознание себя в качестве гражданина России, формирование установок деятельного патриотизма);
5. цивилизационная идентификация (принятие традиционных духовно-нравственных ценностей российской цивилизации).

Каждая из перечисленных ступеней имеет значение и включается в единую многоуровневую систему идентификаций человека. Через формируемые в рамках воспитательной деятельности идентичности преодолеваются индивидуалистические установки, распространённые у современных «цифровых» поколений молодёжи, и развиваются коллективистские ценности, понимание принадлежности человека к большим социальным группам. Особое значение в этой иерархии имеет пятый – высший и наиболее интегральный уровень идентичности – цивилизационный.

Российский подход состоит в возможности сочетания любой из этнических идентичностей и идентичности цивилизационной. В логике этого находятся слова Президента России В. В. Путина: «Я лакец, я дагестанец, я чеченец, ингуш, русский, татарин, еврей, мордвин, осетин…».

Задача формирования идентичности на современном этапе – педагогически нетривиальна. Эту проблематику в концентрированном виде выразил один из наиболее известных исследователей феномена современного общества, социолог Зигмунт Бауман. В традиционном обществе идентичность была «фиксированной», «твёрдой». Человек не выбирал, а принадлежал. В современном обществе идентичность становится «конструируемой», «текучей». Идентичность превращается в личный проект.

Такое смещение рождает особый тип потребительства, когда идентичность становится предметом потребления. Человек стремится подтвердить себя через покупку символов принадлежности. Но подобный способ самоутверждения не устраняет глубинного противоречия и порождает идентификационную тревожность.

Идентификационная тревожность выражается в постоянных сомнениях: «Правильно ли я себя выбрал?» Возникает страх: «Что, если завтра этот образ окажется ложным?» Добавляется и ощущение неуспевания: «Не опоздал ли я со сменой идентичности?»

Современная модель идентичности оказывается, таким

образом, связана с постоянным выбором и перманентной нестабильностью. В отличие от традиционного общества, где идентичность задавалась принадлежностью, в условиях современности она становится непрерывным проектом, сопряжённым с риском и внутренней тревожностью.

Переход к конструируемой идентичности порождает угрозы. Идентичность как судьба означала предзаданность: ты – православный; ты – русский; ты – подданный царя; ты – мужчина. Всё это задавалось фактом рождения. В условиях выбора неизбежно возникает сомнение: православный ли я? русский ли я? за Россию ли я? мужчина ли я? Такой переход открывает путь к извращениям и предательству. Множественность вариантов самоопределения задаёт гонку самовыражений.

В этих условиях единственным выходом становится убеждение в ценности идентичности, которая когда-то была фиксированной – идентичности традиции. Она должна быть осознана как внутренняя установка, а не как формально возвращённая норма.

Твоя идентичность лучшая – это утверждение, снимающее необходимость постоянных сравнений и сомнений. Твоя идентичность не является результатом случайного выбора, а выражает глубинную принадлежность к своему народу, культуре и вере (код идентичности). В другую идентичность тебя не примут равноправным – любой переход означает вторичность, а значит, утрату полноценного признания и невоз-

можность обрести равные позиции.

Задача, таким образом, состоит не в возвращении фиксированной идентичности, что невозможно в современном мире, а в её внутреннем утверждении как убеждения, защищающего от распада и предательства.

* * * Мир вступил в фазу масштабных системных трансформаций, затрагивающих все сферы общественной жизни. Информационная и цифровая революции, ускорение глобализационных процессов, сдвиги в структурах социальной организации – всё это оказывает прямое влияние на институциональные формы, содержательные установки и целеполагание систем образования.

Однако становится очевидным, что в ситуации неустойчивости победить сможет тот, кто будет иметь опору. Такая опора в образовании связывается с идентичным цивилизационным фундаментом, культурными кодами сложных социальных систем. Нужны образовательные константы, которые бы составили социогуманитарное ядро образовательных систем. Суверенная система образования в XXI веке должна быть не просто функциональной, а ценностно защищённой, способной транслировать и укреплять цивилизационную идентичность, воспроизводить культурный код нации и обеспечивать преемственность поколений.

Для России сегодня принципиально важно возвращение к модели цивилизационно-идентичного российского образования. Такое возвращение к себе позволит максимизиро-

вать цивилизационные потенциалы для нового российского исторического прорыва. Суверенная российская школа педагогики имеет устойчивые, воспроизводимые черты, связующие в преемственную систему православную педагогику, классическую педагогику Российской империи, неоклассическую советскую педагогику, восстанавливаемую с опорой на традиционные российские духовно-нравственные ценности новую российскую педагогику. К характерным воспроизводимым чертам российского образования можно отнести:

– ориентацию на общественный идеал; – идею преображения человека (в христианской версии – восстановление образа Божьего, в советской версии – формирование духовноцентричной личности);

– коллективное («соборное») воспитание; – приоритетность фундаментальной подготовки; – приоритетность развития личности в отношении к получению знаний;

– ориентацию на социализацию человека в системе общественных отношений.

Отечественная школа педагогики ориентирована на социализацию человека. В этой своей установке она отличается от установки западной педагогики на индивидуализацию. Могут быть выделены направления: трудовой социализации, языковой социализации, культурной социализации, правовой социализации, политической социализации, половозрастной социализации и др. Современным вызовом для решения задач социализации является «цифровая эмигра-

ция» значительной части современной молодёжи. Формирование студенческого коллектива является важной составляющей формирования у воспитываемых навыков социализации.

Национальные педагогические системы восходят к религиозному фундаменту. Заложенные в традиционных религиях цивилизационно-идентичные ценности преломляются в воспитательной деятельности, исторически соединённой с религией. В этом отношении обращение к религиозной педагогике необходимо для выявления фундамента педагогических подходов. Религиозная педагогика не является исключительно средством воспитания для особых религиозных образовательных учреждений и может быть применена в работе государственных учебных заведений.

Церковь и другие традиционные религиозные организации России традиционно играют важную роль в воспитании. Они являются союзниками в решении воспитательных задач, и этот союз целесообразно конструктивно использовать в рамках действующего законодательства. При этом следует отделять традиционные российские конфессии от нетрадиционных для России религиозных или квазирелигиозных структур, часто несущих деструктивный контент, допуск которых к коммуникации с обучающимися крайне нежелателен. Важно избежать также конкуренции в воспитательной работе традиционных российских конфессий между собой.

Другим союзником в осуществлении воспитательной ра-

боты является семья. В христианской традиции семья понималась как «малая Церковь», в советской системе – как ячейка общества. Соответственно, семья должна задавать для воспитываемого нравственные идеалы общества, которые выше её самой (Бог, Родина, народ). Семья должна демонстрировать модель устроения, по которой выстраивается вся страна. В соответствии с этим пониманием прозвучали слова Президента Российской Федерации о России как семье семей.

Ценностный кризис Запада показывает, к каким последствиям может привести смешение мужских и женских социальных ролей. Экстремальным проявлением такого смешения явилось распространение движения ЛГБТ (запрещённого в России). К деструктивным последствиям приводит и распространение понятия «гендер», подменяющего собой «пол». Одной из приоритетных задач в воспитательной работе на современном этапе является дифференциация подходов к мужскому и женскому воспитанию с опорой на традиционные представления о различиях социокультурных ролей мужчин и женщин. Раздельное обучение мальчиков и девочек в СССР было восстановлено в период Великой Отечественной войны, будучи обусловлено уроками военного времени.

Последующая отмена системы раздельного обучения привела к размыванию традиционных образов мужчины как защитника и добытчика и женщины как хранительницы оча-

га. Сегодня актуальные вызовы современности диктуют запрос на восстановление традиционных ролевых различий, что предполагает выстраивание в рамках системы современного образования трёх параллельных воспитательных программ: воспитания юношей, воспитания девушек, совместного воспитания.

Российская традиционная педагогика являлась педагогикой идеального. Воспитание и образование в соответствии с ней должны выстраиваться под целевую установку достижения общественных идеалов. Ценностная установка приоритета идеального над материальным является важнейшим ориентиром формируемого желаемого образа гражданина России. При обратной ситуации приоритетности материального общество неизбежно деградирует, переходит на позиции гедонизма и потребительства. Реализуемые воспитательные программы, каждое из проводимых мероприятий должны соотноситься в новой системе воспитательной работы с общественными идеалами. Мероприятия, не связанные с общественными идеалами, должны быть признаны избыточными и в определённых отношениях деструктивными.

Открытие культурных кодов народов и цивилизационных сообществ выводит на перспективы развития новых подходов в педагогике. Воспитательная деятельность в этой перспективе видится как сублимация культурных кодов. Особое значение приобретает в данном случае символическая составляющая воспитательной деятельности. Важно выстра-

ивание воспитательной работы с опорой на идентичные для российской цивилизации образы и символы. Напротив, образы и символы глобализма, получившие, к сожалению, широкую циркуляцию в молодёжной среде, должны быть ограничены и блокированы в использовании. Соответствующие ограничения должны касаться и использования сопряжённых с глобализмом англицизмов.

В образовательных учреждениях Российской империи и СССР приоритетное внимание уделялось формированию системы мировоззренческих представлений (картины мира). Постсоветское государство устранилось от задач формирования мировоззрения, и соответствующие компоненты были изъяты из образовательных программ. Однако к настоящему времени стало очевидным, что без системы мировоззрения человек оказывается объектом манипуляций антироссийской пропаганды, оказывается неспособен к осмыслению и структурированию поступающей информации. О задачах формирования системы мировоззрения говорил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл. Решению этих задач была подчинена разработка курса «Основы российской государственности», внесение изменений в подходы и содержание преподаваемых гуманитарных и обществоведческих дисциплин. Задача состоит в формировании на основе заявленного перечня традиционных российских духовно-нравственных ценностей системы смыслов, формировании целостной теории идентичной российской картины мира.

Формирование единой системы мировоззрения российских граждан предполагает создание «мировоззренческого канона», включающего базовые образы и идеи российской культуры, на которые следует опираться при выстраивании содержания воспитательной работы. В мировоззренческий канон должны быть включены российские мыслители, произведения литературы, кинематографа, изобразительного искусства, которые должен знать каждый гражданин России и с опорой на которые должно выстраиваться идентичное мировоззрение. Проводимые воспитательные мероприятия должны соотноситься с персоналиями и образцами мировоззренческого канона. Необходимо разработать календарь мировоззренческого канона, к которому должен быть приурочен график проводимых образовательным учреждением воспитательных мероприятий.

Указы Президента № 809 и № 314 задают в качестве оснований воспитательной работы опору на традиционные ценности и осмысление России в качестве государства-цивилизации. Такие опорные позиции определяют использование в качестве методологических оснований воспитания аксиологического и цивилизационного подходов. Применение аксиологического подхода предполагает исходное определение формируемых в процессе воспитания ценностей. Развёртка аксиологического подхода задаёт алгоритмизированную цепочку действий: ценности – цели –смыслы – проблемы – средства – результат. В качестве ценностей Указом

№ 809 определены традиционные российские духовно-нравственные ценности, и их принятие явилось первым шагом в цепочке воспитательной деятельности. Следующими шагами необходимо выработать смысловую повестку, установить проблемы, понимаемые в качестве препятствий к достижению цели, найти адекватные средства – технологии, методы, приёмы и т. д.

Каждая из национальных педагогических систем исторически формировалась с опорой на цивилизационный фундамент. Однако сам по себе цивилизационный подход в педагогике не получил развития в качестве самостоятельной методологической платформы. Позиционирование России как государства-цивилизации подразумевает в том числе и осмысление в цивилизационном ракурсе системы воспитания. Развитие цивилизационного подхода в педагогике составляет в этом отношении ориентир научно-исследовательских разработок и практики педагогической деятельности.

Педагог, ввиду связанности его с решением важнейшей задачи цивилизационного воспроизводства, должен восприниматься как фигура сакральная. Десакрализация фигуры воспитателя означает фактически разрушение общества, так как оказывается в этой ситуации делегитимизирован механизм межпоколенной трансляции ценностей и смыслов. В системе воспитательной работы, соответственно, вместо предметоцентричного и студенто-центричного подходов должен получить развитие профессороцентричный под-

ход. На практике, несмотря на устранение из законодательства понятия «образовательные услуги», распространена идея, что студент есть клиент, который диктует преподавателю-услугодателю свои требования. При такой системе отношений, очевидно, воспитательная деятельность принципиально невозможна.

Проблемные вопросы к главе

Существует ли универсальное образование или образовательные системы вариативны? Обоснуйте свою позицию.

Как педагогика может быть сопряжена с цивилизационным подходом и осмыслением России как государства-цивилизации?

Обоснуйте положение об образовании как ключевом механизме цивилизационного воспроизводства.

Проследите связь развития педагогических систем с религиозными традициями цивилизаций мира.

Каковы риски для цивилизационного существования России при подмене её воспитательной матрицы и какие механизмы позволяют распознать такую подмену на раннем этапе?

В какой форме возможно вернуть в современное образование категориальный аппарат «добра» и «зла»? Каким образом формировать у молодёжи способность различать добро и зло в условиях глобального информационного потока, где нормы морали размываются и подменяются толерантностью?

Должно ли современное общество осуждать пороки, давать определения грехам и устанавливать табу?

Может ли и в какой мере Россия заимствовать в своей педагогической практике импортный продукт и технологии ра-

боты с детьми и молодёжью?

Каковы следствия для теории педагогики и практики воспитательной деятельности принятия концепции существования культурных кодов?

Почему фигура учителя сакрализовывалась в разных цивилизациях? Приведите примеры великих учителей в цивилизациях мира. Проследите последствия десакрализации статуса учителя.

Литература к главе

Багдасарян В. Э., архим. Сильвестр (Лукашенко). Педагогические системы: цивилизационно-ценностные основания / науч. ред. Ю. Ю. Иерусалимский. Ярославль: Индиго, 2023. 418 с.

Багдасарян В. Э. Российское образование: выбор пути. М.: Отчий дом, 2019. 336 с.

Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., архим. Сильвестр (Лукашенко). Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства. Ярославль: Шукаева и семья. 2024. 296 с.

Багдасарян В. Э., архим. Сильвестр (Лукашенко). Традиционные ценности: стратегия цивилизационного возрождения. Ярославль: ОАО «СПК», 2022. 256 с.

Глава 2 Педагогическая антропология

Гачев Г. Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. М.: Прогресс, 2007. 479 с.

Иванкина Л. И. Образование в контексте цивилизационного развития. Томск: ТПУ, 2006. 184 с.

Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Церковь и школа: Образование + Воспитание = Личность. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2024. 144 с.

Основы российской государственности: учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования / В. М. Марасанова, В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский и др. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. 272 с.

Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002. 496 с.

Пропп В. Исторические корни волшебной сказки. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. 544 с.

Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992. 351 с.

Шестун Е., свящ. Православная педагогика. М.: ПроПресс, 2001. 576 с.

Якунин В. И., Багдасарян В. Э., Куликов В. И., Сулакшин

С. С. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества. М.: Научный эксперт, 2009. 464 с.

Человек как цель воспитания

Понятие «образование» в русском языке этимологически восходит к слову «образ». Через образование формируется личность человека, его социальное и нравственное лицо. Образование в этом плане противостоит безобразию. Вместе с тем в религиозной традиции человек – это образ и подобие Божье. Следовательно, образование оказывалось ориентировано на формирование человека в его высших идеальных проекциях.

Осмысления природы человека не являются универсальными, варьируясь по цивилизациям и историческим эпохам. Вопросы: – кто такой человек? что такое добро и зло? – для цивилизационогенеза – ключевые. Ответы на них могут быть различны, и, различаясь, они задают разные векторы развития цивилизационных сообществ. Для сфер воспитания, образования и культуры важность нахождения ответов на эти вопросы имеет принципиальное значение как установление того, какой человек формируется, каковы целевые ориентиры деятельности соответствующих структур. Без такого установления образовательная, воспитательная и культурная деятельность оказываются нефункциональными. Цель же для этих институций связана с пониманием целевого образа человека, который, в свою очередь, берётся из цивилизационно-идентичного исторического опыта.

Каждая образовательная система выстраивается на той или иной, принимаемой в качестве нормативной, модели человека (антропологическом типе). Следует напомнить, что К. Д. Ушинский указывал именно на необходимость педагогической антропологии, чему и был посвящён его основной труд. В зависимости от модели человека, принимаемой за основу в образовательной системе, различаются цели образования, педагогические подходы и практики. Антропологический ориентир в образовании (формирование личности) может быть публично заявлен, как было, например, в СССР, а может устанавливаться как нечто само собой разумеющееся. Но в любом случае – артикулированно или неартикулированно – такой ориентир существует и в образовательных системах, и в педагогических теориях.

Определение ценностной платформы воспитательной деятельности в логике развёртки государственной политики предполагало следующим шагом установление производных от ценностей целей. Ценностной целью для воспитательной деятельности должен стать формируемый образ человека. Разные ценностные повестки предполагают и различия антропологических моделей. Различия антропологических моделей преломляются в педагогической антропологии, от которой оказываются производны различные версии педагогики.

Отражением запроса перехода от ценностей к целям в применении к воспитательной деятельности Указ Президен-

та РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» определил одним из ключевых приоритетов формирование «гармонически развитой, социально ответственной и патриотичной личности». Заявленный в документе идеал при этом, безусловно, нуждается в педагогической конкретизации.

Шесть версий западной антропологии

На Западе можно обнаружить шесть исторически проявляемых подходов в определении человека.

1. От человека-микрокосмоса – к человеку-индивидууму Первый подход состоял в раскрытии человека через природу. При этом определение человека отталкивалось от разграничения общего (универсального) и частного (партикулярного). Человек являлся выражением частного. Первоначально в рамках античной философии это мыслилось через соотнесение макрокосмоса и микрокосмоса. Человек как микрокосмос концентрировал в себе всё, что сущностно содержалось в космосе. Отсюда была производна идея гармонического воспитания. Будучи микрокосмосом, человек должен в этой логике быть гармоничным. Но далее, уже в Новое время, происходит фундаментальная подмена. В противопоставлении общему человек вместо прежнего определения как микрокосмоса стал индивидуумом. Отсюда в педагогике вместо ориентира гармонизации, связанного со взглядом на человека как на микрокосмос, был установлен ориентир индивидуализации. Концепция свободного воспитания имеет в своём основании именно модель человека-индивидуума. С другими моделями человека она не соотносится, и её искусственный перенос в иные культурно-антропологиче-

ские пространства приводит к противоречиям.

2. Человек – животное: антропологические основания потребительского общества Другое определение состояло в раскрытии природы человека через животное. Человек оказывался особым его видом. При этом животное являлось общим определением, а человек – его конкретизацией. Аристотель определял человека как политическое животное.

Традиция трактовки человека в качестве социального животного пошла на Западе с Баруха Спинозы. Бенджамин Франклин дал определение человеку как животному, производящему орудия труда. Предлагались и другие определения человека как спецификации животного. Альбер Камю дошёл до определения-оксюморона: человек – религиозное животное. Из определения «животное» следовало, что биологическая компонента в человеке парадигмальна. А соответственно, главным в человеческой жизни является удовлетворение биологических потребностей. Именно в этой логике была создана модель пирамиды потребностей А. Маслоу. Следствием принятия за основу образа человеко-животного стал гедонизм, триумф общества потребления.

Ответвлением этой линии явилось принятие модели «человек – зверь». За основу проведения аналогии бралось особое животное – хищник. При этом предполагалось, что наряду с хищниками существуют и люди-звери. Соответствующая модель была взята за основу фашистской антропологии.

Признание человека животным, пусть и особого вида,

предопределяло педагогические ориентиры. В центре педагогической модели оказывались потребности обучаемого. Образование сводилось к созданию условий для их удовлетворения и к построению воспитания на основе мотивационных схем, выведенных из природы. Принятие образа человека-животного предопределяло педагогический принцип природосообразности, когда обучение должно было строиться в соответствии с естественными потребностями организма и ритмами его развития. Подобное понимание природосообразности означало, что педагогическая практика направлялась на удовлетворение витальных нужд обучаемого и на учёт биологической детерминации поведения как исходного основания воспитательного процесса.

3. Человек – от «ничто» к «нечто»: истоки педагогического конструктивизма Третьим вариантом раскрытия природы человека было его раскрытие через «ничто». Из «ничто» возникало «нечто», и этим «нечто» оказывался человек. Классическим примером такого раскрытия было использование Джоном Локком метафоры «чистой доски». Исходно человеческий разум также является «чистой доской». Но опыт наносит на эту доску различные письмена. Человек и составляет совокупность того, что нанесла на чистую доску жизнь.

Идея Локка явилась основой социального конструктивизма и антропологического инжиниринга. Появилась возможность конструировать человека и большие социальные груп-

пы. Такое конструирование уже сегодня может практически осуществляться через управление сознанием и подсознанием, а в перспективе – посредством операций со структурами генома.

Принятие представления о человеке как о «ничто», превращающемся в «нечто», предопределило возникновение педагогики конструктивистского типа. Главным педагогическим следствием стало утверждение воспитания и обучения в качестве инженерного проекта. Если в модели «человек–животное» акцент делался на удовлетворении естественных потребностей, то здесь в центр ставилось искусственное «нанесение письмен» на исходно пустую основу. Воспитание подчинялось задаче интеграции индивида в существующий социальный порядок, а педагогика становилась инструментом социальной инженерии. В перспективе данная антропологическая установка открывала путь к тотальной педагогике, способной через управление сознанием и бессознательным направлять не только отдельного индивида, но и формировать целые поколения по заранее заданным конструкциям. В современных условиях она находит выражение в практиках массовой педагогической манипуляции, в технологиях формирования «нового человека», а также в педагогических экспериментах, связанных с моделированием когнитивных и поведенческих установок.

Такого рода педагогический конструктивизм сегодня применяется уже не только к отдельному человеку, но и к целым

народам. Через системы образования, массмедиа и культурную политику формируются новые идентичности, создаются искусственные ценностные матрицы и модели поведения, призванные заменить исторически сложившиеся. Образовательные практики превращаются в инструмент глобальной социальной инженерии, когда вместо передачи традиции осуществляется проектирование «нового общества» и «нового человека» на уровне национальных сообществ.

4. Человек-машина: киборгизация Ещё одним вариантом раскрытия природы человека являлось сравнение его с машиной. Вначале машины конструировались по подобию человека. Орудия труда оказывались продолжением человеческих органов. Идея переноса на технику человеческих свойств и качеств нашла отражение в выдвинутой Эрнстом Каппом философии органоподобия. Ранее, ещё в XVIII столетии, Жюльен Ламетри написал сочинение «Человек-машина». В нём он утверждал, что человек – суть машина, только более сложная. Сложилось направление мысли, сводившее человеческое поведение к алгоритмам. Человека можно было просчитать, запрограммировать и перепрограммировать.

На представлении машиноподобия человека была фактически построена вся бихевиористская психология. Есть внешние воздействия на человека и есть его ответная реакция – этим, собственно, и исчерпывалась предлагаемая психологическая модель. И вся западная психология – как

бихевиористская, так и небихевиористская – купировала в предлагаемых антропологических моделях существование души. Парадоксальным образом психология, которая буквально означала «науку о душе», выстраивала все исходные антропологические модели на исключение души.

На предположении подобия человеческого мозга машинному основывается концепция «искусственного интеллекта». Понятие «искусственный интеллект» появилось первоначально как метафора. Далее метафора стала аксиомой, сообразно с которой сложные машинные системы функционируют так же, как головной мозг. Каких-либо научных оснований для такого утверждения не имелось. В СССР от понятия «искусственный интеллект», уже получившего распространение на Западе, воздерживались, используя дефиницию «автоматизированные системы управления». Но уподобление человека машине и машины человеку задало соответствующий вектор развития мысли.

Возникает идея усовершенствования человека посредством имплантации в человеческую природу машинных элементов. Уже в 1980-е годы эти идеи нашли воплощение в «Манифесте киборгов» Д. Харауэй. Тогда это звучало как эпатаж. В настоящее время тема киборгизации человечества является одной из доминирующих в западной футурологии. Набирающее обороты движение трансгуманизма имеет в своей основе позицию, согласно которой человек есть подобие машины.

Осмысление человека в качестве машины имеет свои последствия и применительно к сфере педагогики. Машина не может быть творцом. Она функционирует по исходно установленным правилам. Соответственно, и человек-машина ориентирован не на творчество, а на следование стандартам.

Понимание человека как машины предопределяло педагогическую модель, ориентированную на стандартизацию и алгоритмизацию. Главным педагогическим следствием становилась утрата функций понимания и творчества. Человек рассматривался как накопитель знаний, информации, овладевающий связанными с этими знаниями умениями и навыками. Такая педагогика строилась по машинному принципу: входящие воздействия (обучающие стимулы) должны были вызывать заранее просчитанные выходы (ответные реакции).

В условиях распространения цифровых технологий и искусственного интеллекта эта линия приобрела новое выражение. Образовательные системы стали выстраиваться по принципу автоматизированных систем управления, где обучаемый трактовался как элемент кибернетического процесса. Программируемость и контролируемость ставились выше индивидуальности и творчества. Учитель в данной логике выполнял роль оператора, а не наставника, а ученик превращался в исполнителя алгоритмов.

С этим связано и расширение трансгуманистической перспективы в педагогической сфере. В результате педагогика перестаёт быть искусством формирования личности и пре-

вращается в инженерный проект, целью которого становится создание максимально функционального «человека-механизма», адаптированного к системе технологического общества.

5. Антропологический иерархизм: истоки фашизма в цивилизации Запада Человек в западной мысли раскрывался также через систему антропологической иерархии. На идее антропологического иерархизма выстраивалась социальная система античного времени. Эту систему даже не совсем точно было бы называть антропологической. Не все люди определялись в ней как люди. Заявлялось, что есть человекоподобные существа, которые лишь внешне подобны людям, но таковыми не являются. Есть существа, которые совершеннее людей – сверхлюди. Сообразно с традицией античной мифологии, им приписывалось особое происхождение, и они почитались детьми богов – полубогами или героями. Одновременно выделялись и существа, стоящие ниже людей – недочеловеки. К недочеловекам относили рабов и варваров. Человек, таким образом, оказывался существом, которое ниже полубога, но выше раба. Выше же полубогов оказывались собственно боги, а ниже рабов и варваров – животные. Система иерархии имела интегральный характер и не ограничивалась иерархией антропологической.

Христианство нанесло серьёзный удар по идеям антропологического неравенства. Однако и в дальнейшем на Западе идея противопоставления человека «недолюдям» продол-

жала существовать. Она служила основанием для различных направлений западного элитаризма.

Германский фашизм (национал-социализм) в этом отношении не являлся для Запада во взгляде на человека чем-то принципиально новым: есть сверхчеловек – уберменш и недочеловек – унтерменш. Сверхчеловек имеет право на господство. Участь недочеловеков – либо рабство, либо расовое уничтожение. После 1945 года эти теории были определены как человеконенавистнические. Но рецидивы их раз за разом продолжают проявляться на Западе.

В педагогике этот подход проявился в идее антропологически дифференцированного образования. Высокое качественное образование предназначалось для «высших рас», тогда как для «низших» обучение сводилось к освоению элементарного уровня грамотности. Концепция организации обучения по такому принципу выдвигалась, в частности, в рамках плана «Ост» – политики на оккупированных территориях. Но и сегодня деление образовательных учреждений на массовые и элитарные фактически указывает на то, что идеи антропологического неравенства латентно сохраняются и находят проявление.

Основным педагогическим выводом принятия модели антропологического иерархизма становилось разделение образования на массовое и элитарное. Массовое образование предназначалось для «низших», ограничивалось минимумом знаний и практическими навыками, обеспечивающи-

ми элементарную социализацию и выполнение подчинённых функций. Элитарное же образование готовило «высших», формируя у них широкий кругозор, навыки управления, искусство речи и принятия решений.

Подобная дифференциация фиксировала не только образовательные, но и социальные различия. Она легитимировала разделение людей на «руководителей» и «исполнителей», на тех, кто имеет доступ к знанию как к ресурсу власти, и тех, для кого знание ограничено лишь утилитарной функцией. В этом смысле сама педагогическая практика становилась инструментом закрепления антропологического иерархизма.

Сегодня данная линия проявляется в существовании системы элитарных школ, лицеев и университетов, отличающихся качеством преподавания, объёмом ресурсов и содержанием программ. Их противопоставление массовой школе демонстрирует, что даже в условиях формального равенства сохраняется скрытая иерархизация образовательного пространства. В основе такой модели продолжает лежать представление, что образование для одних должно быть высшей формой подготовки культурной и политической элиты, а для других – лишь средством обеспечения минимальной социальной адаптации.

6. Антропология пола И, наконец, шестой исторический вариант западного антропологического дискурса – раскрытие человека через противопоставление мужчины и женщины. Человек оказывался синонимичен мужчине. В англий-

ском языке слово «man» по сей день обозначает и мужчину, и человека. Женщина же в этой логике оказывалась существом, противоположным мужчине. Возникало противоречие: из двух особей, участвующих во внутривидовом естественном воспроизводстве, самец относился к виду «человек», а самка – нет. Ничего подобного в животном мире не существовало, и это был абсурд.

Ответом на него явился радикализм феминистского направления. Далее возникла идеология гендера, которая фактически подменила собой половое деление. Пол давался от рождения, гендер выбирался. Вместо двух полов – мужского и женского – вводилось до 300 гендерных идентичностей. Разрешением исходного противоречия – отнесения одного пола к человеку, а другого к не-человеку – стала трансгендерность, упраздняющая вообще пол как таковой. ЛГБТ-пропаганду и однополые браки на Западе можно в этом смысле рассматривать как историческое следствие взятия пола за основу антропологической репрезентации.

Ответной реакцией на антропологию пола стал перекос в противоположную сторону – система воспитательной унификации. В педагогике это выразилось в смешении мужского и женского воспитания и устранении различий между ними. Если ранее образование рассматривало мальчиков и девочек как разные категории с собственными задачами формирования, то теперь утверждалась модель единого воспитания, ориентированного на нивелирование различий полов.

В современных условиях данная линия получила радикализованное продолжение в идеологии гендера. Образовательная практика стала использоваться как площадка для внедрения идей о произвольном выборе гендерной идентичности. В школах организуются мероприятия, в том числе «дни смены пола», когда учащиеся приходят в одежде противоположного пола; в учебные курсы вводятся темы, связанные с множественностью гендеров и возможностью самоопределения вне биологического пола.

Человек на Востоке: статус как идентификация

На Востоке человек определялся через статус. Нет человека вне статуса, а значит, статус и есть суть человека. Главное для человека, как следует из китайской традиции, не потерять своего лица. Если человек теряет своё лицо, он теряет всё. Отсюда особое значение отводилось маске. Человек, поддерживающий свой статус, есть «цзюнь-цзы» – благородный муж. Тот же, кто не дорожит своим статусом, есть «сяожэнь» – низкий человек. Статус человека заключается в принадлежности – к рангу, к касте, к роду, к государству. Человека вне его социальных ролей не может существовать. А соответственно, и педагогика должна быть ориентирована на получение статуса, что и почитается в качестве одной из главных ценностей.

Восточная антропологическая традиция, определявшая человека через статус, задала особую традицию в педагогике. Образование понималось прежде всего как путь к утверждению и поддержанию статуса, а значит, как средство социализации в рамках заданной иерархии. Человек вне статуса не мыслился, поэтому педагогика ориентировалась не на индивидуальное самовыражение, а на усвоение ролевых моделей и дисциплинарных норм.

Ключевыми ценностями воспитательного процесса стано-

вились труд и дисциплина. Групповизм, характерный для восточной модели, означал, что обучение воспринималось не как развитие отдельного индивида, а как формирование гармонично встроенного члена коллектива, способного поддерживать порядок и согласие. Отдельный ученик был значим не сам по себе, а как часть семьи, рода, школы, государства. Нарушение дисциплины или отказ от социальной роли приравнивались к утрате человеческого достоинства.

Современный прорыв восточного образования во многом связан с сохранением этой традиции. Опора на трудовую этику, на коллективизм и дисциплину обеспечивает высокую эффективность образовательных систем Китая, Сингапура, Южной Кореи, которые демонстрируют одни из лучших результатов в мире.

Триада русской антропологии

Русская антропология принципиально отличалась от западной. Различия России и Запада в понимании человека составляли фундамент цивилизационных расхождений. Три основы русской антропологии, через которые давалось раскрытие природы человека, – Бог, Душа и Народ. Человек сотворён по образу и подобию Божьему. В результате грехопадения произошло повреждение человеческой природы, и человек образ Бога и подобие Божье в себе утратил. Но нравственная жизнь позволяет частично поправить повреждённую природу человека. Эта сверхзадача выражалась целевой установкой обожения (в более привычном для светского языка определении – одухотворения), привнесённой на православную почву исихазмом. Одним из путей преображения является духовно-центричное обучение человека, главная цель которого – духовное преображение.

Второе основание раскрытия природы человека – душа. Наличием души человек отличается от всех других существ.

Смерть человека наступает тогда, когда душа покидает тело. Значение души в русской антропологической репрезентации оказало влияние на формирование особого типа душевно-центричной культуры в России.

Третьим основанием раскрытия природы человека в русской антропологии является Народ. Человек никак не мог

быть для русского понимания индивидуумом. Он есть существо социальное. Человек становится человеком только в связке с другими людьми – общиной, которой он принадлежит, Народом в целом. Отсюда вместо индивидуализации установка социализации.

Русскую антропологию и в целом российскую цивилизацию нельзя адекватно понять без осмысления христианского подхода к человеку. Запад исторически отступил от этого подхода, что стало важнейшим фактором западного децивилизования. Россия, несмотря на происходившие общественные трансформации, сохранила этот подход, определявший соответственно и подходы к педагогике.

Триада русской антропологии – Бог, Душа и Народ – предопределила триединую педагогическую модель, принципиально отличающуюся от западной.

Первое основание, раскрывающее человека через Бога, задало ориентацию педагогики на идеальное. Педагогический процесс понимался как путь к преображению человека, к восстановлению в нём образа и подобия Божьего. Воспитание и обучение приобретали характер духовного восхождения, где главная цель заключалась в одухотворении личности. Это формировало педагогическую традицию, в которой смысл образования выходил за рамки утилитарных задач и имел трансцендентную направленность.

Второе основание, связанное с признанием души, стало основой педагогики личностного развития и нравственной

педагогики. Русская мысль утверждала, что человек не может быть сведён ни к телу, ни к сознанию, ни к функциям социальной роли. В центре воспитания оказывалась забота о душе, раскрытие её нравственного и духовного потенциала. Педагогика тем самым становилась средством формирования цельной личности, способной к состраданию, милосердию и нравственной ответственности.

Третье основание – Народ – породило педагогическую традицию соборности. Человек мыслился не как отдельный индивидуум, а как часть общины, включённый в сообщество. Отсюда следовало понимание воспитания как коллективного дела, опирающегося на традиции, на общую веру и культуру. Педагогика приобретала характер коллективистской, формируя чувство сопричастности, ответственности перед народом и Отечеством.

Антропология либерализма

Каждая классическая идеология имеет в своей основе определённую антропологическую модель. Человек в либерализме – это то, чем он никогда не являлся для религиозной антропологии: индивид. Развитие человеческих качеств означает в либеральной перспективе индивидуализацию.

В соответствии с антропологией индивида политическая установка видится в упразднении любых подавляющих его автономность норм и институций. Прежде всего речь идёт о минимизации, насколько это возможно, роли государства и государственного регулирования. Государство для классического либерализма – это в сути своей Левиафан, зло, объективно необходимое ввиду несовершенства самого человека. Но в футурологической перспективе развития потребность во власти Левиафана отпадёт, чудовище будет повержено или приручено, что и ознаменует наступление «Царства свободы».

Неолиберализм, исторически сопряжённый современной глобализации, фактически подготовил реальность ухода национальных государств с политической авансцены. Но место государственных структур стали занимать структуры транснациональной элиты. Используя язык мифологических образов, можно сказать, что поверженный Левиафан воскрес в новом облике.

Всё социальное – это некая внешняя нагрузка на индивида, пресс общества, подавляющий свободу. Либеральный проект и состоит в высвобождении индивида от этих обременений, достижении «свободы от» (Liberty). Происходит последовательное освобождение от религиозной идентичности, от национальной идентичности, от гражданского долга, от государства, от семьи, от пола. Исторический процесс в либеральной версии – это и есть освобождение человека. Сегодня он представлен в виде популярной версии «теории модернизации», представляющей собой модифицированную версию либерального прогресса.

Либерализм основывается на ценностной установке реализации императива свободы индивида. Индивид в логике реализации этого императива движется по пути поиска самовыражения. Мешает ему на этом пути принадлежность к групповым идентичностям. Соответственно, либеральная логика и состоит в «освобождении» от обременений принадлежности к группе. В конечном итоге он освобождается и от принадлежности к стране. Индивидуализация имеет в этом отношении крайне деструктивные следствия, вплоть до разрыва с Отечеством.

Но логика освобождения человека, когда уже состоится и происходящее сегодня освобождение от пола, является следующим шагом в освобождении от человеческого. Этот финал можно назвать «расчеловечиванием», а можно – «смертью человека». Но это будет и смерть либерализма, так как

будет самоупразднено его базовое антропологическое основание – индивид.

Характерно в отношении раскрытия антропологии лис этапом берализма признание одной из классиков либеральной теории Ханны Арендт, считающейся основоположницей критики тоталитаризма. Согласно ей, понятие «человек» исключает использование понятия «прогресс». Действительно, человекатом неизменен. Меняться может под него окружающая среда, к которой собственно понятие «прогресс» и относится. Создаётся техносфера. Но по отношению к человеку задачи нравственного преображения в либерализме нет.

Либерализм в антропологическом плане предельно выхолащивает социальное содержание природы человека. Лишая его имманентной социальности, либеральная идеология сводит человеческое бытие к биологическому уровню существования. Отсюда прямой шаг к диктатуре потребительской морали. Если человек – это индивид, а индивид – это несоциальное и, следовательно, животное существо, то императивом данного существа должно являться максимальное удовлетворение своих потребностей.

Ещё Аристотель говорил, что человек вне общества есть либо бог, либо зверь. Если религия устанавливала идеал обожения, то либерализм, реализуясь через принцип асоциальности, сводил антропологию к природе зверя. Прямо о биологизаторской парадигме либерализма, естественно, не говорится, но сущностно это следует из всей логики провозгла-

шаемых ценностей. Мальтузианство и социал-дарвинизм в этом отношении оказались логически встроены в либеральный концепт. Сама идея мира как пространства конкуренции есть, по сути, перифраз положения «человек человеку – волк».

В теории либерализма борьба за существование применительно к социуму была поименована как конкуренция. Общественные отношения рассматривались через парадигму глобального рынка. Вступая в рыночные отношения, люди конкурируют друг с другом. Государство – «ночной сторож» – лишь следит за честностью конкуренции. Одни объективно побеждают в конкурентной борьбе, другие проигрывают. Конкуренция не ограничивается только сферой экономики, распространяясь на политику, культуру, науку. По результатам конкурентной борьбы формируется общественная иерархия.

«Сверхуспешные» занимают верхние этажи пирамиды. Это уровень элиты. От них онтологически отделены «неуспешные» – массы. Это те, кто не смог пробиться на уровень истеблишмента. Но этажом обитания масс общественная пирамида не заканчивается. Есть ещё и социальное дно, уровень аутсайдеров. Это те, кто не смог вообще встроиться в систему рыночных отношений. Их удел – безработица, нищенство, негласный остракизм. Наличие дна имеет для либерализма принципиальное значение. Без него сама система всеобщей конкуренции, в которой есть победители и побеж-

дённые, уже не будет существовать.

«Социальное дно» самим своим наличием есть демонстрация того, что будет с теми, кто не желает жить по законам рынка. Безработица необходима для либеральной модели как фактор мотивации работающих через страх потери работы. Теряющий работу теряет в условиях рынка едва ли не всё. Он оказывается в состоянии изгоя общества, социально отверженного.

Педагогическим следствием принятия либеральной платформы является педагогика автономности учащегося. Вместо установки на социализацию принимается установка индивидуализации, раскрытия индивидуальных потенциалов человека, отличающих его как индивидуума от других индивидуумов. Предписывается в выстраивании обучения исходить из индивидуальных потребностей ребёнка, идти за его потребностями, какими бы они ни были. Педагог в этой модели – только коуч. Индивидуализация становится стратегическим ориентиром всей системы образовательной деятельности. Для каждого учащегося в идеале предлагается своя, вытекающая из его индивидуальных потребностей программа образования. Свобода учащегося в рамках этого подхода является базовым основанием.

Развитие педагогики либерализма породило установку на «педагогический рынок». Учебные заведения начинают конкурировать между собой за учащегося, а сам процесс образования превращается в сферу оказания услуг. Статус шко-

лы или университета определяется не столько содержанием воспитания, сколько успешностью продвижения выпускников в социально-экономической иерархии.

Особым следствием либеральной педагогики оказывается отказ от самой категории воспитания. Либеральная педагогика сосредотачивается на развитии компетенций и навыков, тогда как формирование характера и нравственных ориентиров считается вмешательством в личную автономию. В результате школа утрачивает миссию морального и культурного наставничества, превращаясь в сервис по удовлетворению запросов индивидуума.

Абстракция «экономического человека»

С генезисом либеральной идеологии соотносилось и формирование образа «человека экономического». Этот человек руководствовался экономическими интересами и был адаптивен к системе рынка. Такой тип человека являлся абстракцией и не существовал реально. Можно в этом смысле говорить о мифологичности образа «человека экономического», встроенного в общую мифологию рынка.

Генезис либеральной универсалистской концепции свободного саморегулирующегося рынка был контекстен специфической модели мироздания, утвердившейся в общественном сознании Западной Европы во второй половине XVIII в. Не будет преувеличением сказать, что выдвинутый А. Смитом принцип laissez-faire проистекал из религиозных воззрений шотландского учёного. Политическая экономия не была в его изложении самостоятельной дисциплиной, представляя собой четвёртую, заключительную часть курса, включающего также теологию, этику и юриспруденцию. В отрыве от теологического уровня экономический раздел предстал бы в деформированном виде, как оно и случилось у последователей смитовского подхода.

Концепция саморегулирующегося рынка напрямую связывалась с получившим широкое распространение в просве-

тительской среде пантеистическим учением. Пантеизм, как известно, подразумевает природную эманацию божественной субстанции. Природа в соответствии с этим пониманием наделяется качеством разумности.

Отсюда и проистекает концепт саморегулирующегося рынка. Его саморегуляция допускалась на основе веры в изначальное устроение экономических механизмов в соответствии с Высшим Разумом. То есть в первородном концепте презентовалась не абсолютная свобода, а регулирование свыше. Отрицать самодостаточность рынка означало поставить под сомнение разумность божественного устроения. Являясь саморегулирующимся в человеческом значении, он был управляем в теологическом смысле. В соответствии с духом эпохи Просвещения, рыночная экономика преподносилась как бесперебойно функционирующий механизм. Даже свободная конкуренция представлялась в механическом свете. Каждый конкурирующий друг с другом субъект в общем замысле существования системы выполнял определённую свыше миссию. «Невидимая рука», управляющая рынком в теории А. Смита, – это «божественное провидение».

Только с учётом мировоззренческого ресурса рыночного поведения оправдывалось снятие с государства функций управления рынком. Конечно, государственное управление не могло быть совершеннее божественного. Но насколько современный экономист должен разделять данные подходы смитовской теологии?

Очевидно, что саморегулирующийся рынок жёстко привязан к контексту «естественной религии» XVIII в. При избрании иных мировоззренческих парадигм логика системы рыночной самоорганизации разрушается. Необходимо также подчеркнуть принципиальное расхождение теологии Высшего Разума с богословием традиционных религий (и, в частности, с православием).

Допущения А. Смита о формировании рыночной модели экономики основывались на представлении об универсальном типе человека – Homo Economicus (человек экономический).

Мотивация человеческого поведения сводилась исключительно к экономическим интересам, к получению разумной выгоды. Однако ещё К. Поланьи опровергал смитовскую антропологию. Человек, с его точки зрения, руководствуется прежде всего социальными, а не экономическими мотивами. А ввиду этого его поведение далеко не всегда будет вписываться в трафарет поиска прагматической выгоды.

Развенчание мифа о Homo Economicus составило в последние годы предмет исследований некоторых нобелевских лауреатов. В 1986 году Нобелевская премия с формулировкой «за исследование договорных и конституциональных основ теории принятия экономических и политических решений» была присуждена Дж. Бьюкенену. Несколько позже американский экономист писал: «Теория будет полезной, если экономические отношения распространены в достаточ-

ной степени, чтобы возможно было прогнозировать и толковать человеческое поведение. Более того, экономическая теория может быть применена к реальному миру только в том случае, если экономическая мотивация преобладает в поведении всех участников рыночной деятельности». Таким образом доказывалось, что саморегулирующийся рынок есть метафизическая абстракция, не имеющая ничего общего с реальным экономическим поведением людей.

С точки зрения основателя альтернативной «физической экономики» Л. Ларуша, истоки концепта «экономического человека» следует искать в общественной доктрине Дж. Локка. Общество, согласно локковскому пониманию, представляет собой механистическое сцепление атомизированных индивидуумов. Их поведение редуцируется до трёх основополагающих импульсов: «оставаться в живых» (импульс жизни), «стремиться к чувственному удовольствию» (импульс свободы), «удовлетворять жадность» (импульс собственности). Экономическая деятельность человека сводилась, таким образом, к уровню животных инстинктов.

Л. Ларуш противопоставлял локковско-смитовской модели экономики традицию её понимания, идущую от Г. Лейбница. Альтернатива биологизации экономической деятельности виделась в её обожествлении. Через труд в понимании Лейбница происходило уподобление человека Творцу. Саморегуляции рынка противопоставлялось сотрудничество с Богом в вечном антиэнтропийном «подкручивании миро-

вых часов». В действительности, оставляя в стороне ларушевский полемический запал, следует признать, что альтернативность локковской и лейбницевской моделей экономики отражала различие двух теологических подходов Нового времени. Деистический концепт апеллирует к принципу креационистского управления экономическими процессами, пантеистический – к их естественной саморегуляции.

Положенная в основу классической либеральной теории модель «экономического человека», трактуемого А. Смитом как лицо, наделённое эгоизмом и стремящееся ко всё большему накоплению богатств, служит давней мишенью всесторонней критики. Ещё в 90-х гг. XIX в. основоположник институционализма в экономике Т. Б. Веблен указывал, что смитовская экономическая антропология безнадёжно устарела. Поведение человека в сфере экономики, пояснял он, не сводится к мотивам материальной выгоды. Оно имеет гетерогенную природу, конструируемую ещё и из таких компонентов, как традиции, поведенческие нормы, инстинкты самосохранения и сохранения рода, подсознательные склонности к соперничеству, подражанию, любопытство и т. п.

С развёрнутой критикой смитовско-бентамовской модели «экономического человека» выступил в своё время с позиции теории построения экономики духовного типа С. Н. Булгаков. Единого, универсального, данного на все времена «economic man», замечал философ, никогда не существовало. Каждая мирохозяйственная эпоха и каждая культура со-

здавали свой доминирующий образ экономического человека. Такого рода духовный тип был сформулирован и в рамках христианской этической традиции.

Смитовско-бентамовская модель «экономического человека» есть продукт исторически определённого мировоззренческого контекста. С. Н. Булгаков прочно связывал его возникновение с просветительской идеологией XVIII в., преломляющейся в классической политической экономии, с одной стороны, через веру в предустановленную естественную гармонию, а с другой – через взгляд на общество как совокупность атомизированных, взаимно отталкивающихся представителей различных интересов. Таким образом, резюмировал философ, сложилось доминирующее в классической политической экономии представление о человеке, «который не ест, не спит, а всё считает интересы, стремясь к наибольшей выгоде с наименьшими издержками». Конечно же, любая хозяйственная система есть механизм. Но, оговаривается С. Н. Булгаков, она «не есть и никогда не может быть только механизмом, как и личность не есть только счётная линейка интересов, а живое творческое начало. Хозяйство ведёт хозяин». Данная булгаковская оговорка существенно опережала экономическую теорию своего времени. По существу, она закладывала основания для формирования новой методологии, совмещающей феномены законов и ценностей в сфере экономики.

В 2002 году Нобелевская премия по экономике была при-

суждена не экономисту, а психологу – израильтянину Д. Канеману. По существу, речь шла о выявлении психологической вариативности оснований экономической деятельности («за интеграцию результатов психологических исследований в экономическую науку, в первую очередь касающихся человеческого суждения и принятия решений в условиях неопределённости»). Д. Канеман в очередной раз опроверг базовое для экономического дискурса смитовской модели представление о рациональности поведения человека. Для большинства людей поведенческие мотивы формируются не столько расчётом собственной выгоды, сколько эмоциями, различными фобиями, воспоминаниями, предрассудками и стереотипами. Расчётной логике абстрактного экономического человека противопоставляется эвристическая модель принятия решений.

Значимость выводов Д. Канемана подчёркивает присуждение ему Нобелевской премии по экономике, что вместе с тем означает признание на высшем научном уровне несостоятельности модели «экономического человека». Однако для ортодоксальной теории, на позициях которой стоят сейчас главным образом сторонники монетаристского направления, сохраняют свою актуальность положения экономической детерминированности. Так, нобелевский лауреат Г. Беккер пишет о возможности сведения психологических факторов к измерениям и оценкам через призму материальной выгоды человека («экономический бихевиоризм»).

Сконструированный А. Смитом и особенно И. Бентамом образ «экономического человека» как «потребителя-гедониста» прямо противоречит логике развития экономики. Максимизация потребления не обеспечивает развитости. Она достигается как раз прямо противоположным способом. Предприниматель ориентирован не на потребление, а на капиталовложения, инвестирование в будущее. Не случайно возмущённый утилитаризмом Бентама К. Маркс охарактеризовал английского философа «гением буржуазной глупости».

Принятие образа homoeconomicus напрямую определяло рыночную ориентацию образования. С 1990-х годов в России, в условиях трансформации образовательной системы, именно рынок стал рассматриваться как главный заказчик подготовки выпускника. Учебные планы, методики и содержание обучения подчинялись требованиям рынка труда, а педагогическая стратегия строилась вокруг задачи обеспечить «конкурентоспособность» и «востребованность» выпускника.

В результате воспитательный компонент оказался вытеснен. Если в традиционной модели образование имело задачей формирование личности, то в модели homo economicus оно сводилось к инструментальной подготовке «кадра», умеющего адаптироваться к запросам работодателя. Ценности, идеалы и культурное наследие отходили на второй план, а на первый выдвигались компетенции и навыки, приносящие

экономическую выгоду.

Последовательное движение по линии «экономического человека» фактически приводило к отрицанию воспитания. Человек, руководствующийся исключительно экономическими интересами, не нуждается в системе ценностных ориентиров – его поведение регулируется рыночными стимулами. Школа и университет в этой логике превращались в сервисы, обеспечивающие подготовку потребителя и эффективного конкурента, а не гражданина и человека культуры.

Пересмотр этой односторонней ориентации был зафиксирован в Стратегии развития российского образования до 2025 года. Документ подчеркнул необходимость восстановления приоритетности ценностей, утверждая духовное над материальным. Это не означало отрицания рынка, но ставило задачу подчинить рыночные запросы более высоким целям воспитания, сохранить ориентиры на развитие личности и укрепление культурной идентичности.

Либерализм закамуфлированный

Либеральные мифы в последнее время всё реже позиционируются под либеральным маркером. Но формы и лозунги могут быть осовременены. Рассмотрим такого рода модификации.

1. Технологический оптимизм – инноваторы и цифровизаторы Одним из вариантов закамуфлированного либерализма выступает технологический оптимизм. Либерализм в данном случае проводится под видом апологии инноваций. Чёткого определения, что такое инновации, не существует. Но при этом в рамках либерального видения определяется, что есть препятствия для инновационного развития, связанные с архаическими структурами государства и общества, архаическим сознанием власти и населения. Выдвигалось даже положение, что инновациям мешают сам русский народ и чуждая протестантской этике русская культура. Соответственно, для технологического развития архаические институции должны быть демонтированы. А это означало в широком смысле демонтаж всей истории, цивилизаций, государств, традиционной семьи, социализированного под архаические ценности человека.

Среди демонтируемых институций оказывается и институция классического образования. Тезис о том, что университет изжил себя и замещается онлайн-платформами, пуб-

лично манифестировался наиболее продвинутыми выразителями нового либерального мейнстрима.

Когда идея инновационного развития в формате «перезагрузки» оказалась дискредитирована, вместо неё был выдвинут концепт «цифровой экономики». Идеологема цифровизации выступает сегодня новой мейнстримовской эманацией либерализма. Цифровизация, как ранее инновации, стала инструментом упразднения традиционных общественных институтов. Уже используется понятие «цифровой человек».

Цифровой человек отличается от человека социального и представляет собой либеральный антропологический идеал. Во-первых, такой человек существует прежде всего в виртуальной реальности, тогда как реальные связи с социумом разрываются или минимизируются (по крайней мере, создаётся иллюзия такого разрыва). Цифровая эмиграция оказывается реализацией либерального принципа автономности индивидуума. Во-вторых, такой человек самоконструируем, так как имеет цифровую природу. Он может себя сконструировать как угодно, вне зависимости от императивов социума. Это и есть выражение либерального принципа абсолютной свободы (включая свободу от имени, от пола, даже свободу от «Я»).

И вот то тут, то там создаются площадки криэйторов, где обсуждается инновационное будущее. В реальности это и есть закамуфлированные центры либерализма. Они форми-

руют сеть. Результатом их деятельности является создание устойчивых негативных ассоциаций, особенно в глазах молодёжи, с миром архаики, в котором государство, религия, традиция и т. п.

Технологический оптимизм, встроенный в логику либерализма, имел прямые последствия для педагогики. Одним из первых следствий стала дискредитация классического университета. Университет рассматривался как архаический институт, мешающий инновационному развитию, и предлагалось заменить его онлайн-платформами, гибкими курсами и системой «образования по требованию». В этой логике образование лишалось миссии воспитания и превращалось в набор цифровых сервисов.

Вторым следствием стало формирование модели «цифрового человека» как образовательного идеала. Если в традиции педагогика исходила из социализации и приобщения к культуре, то цифровая парадигма строилась на самоконструировании индивидуума. Цифровой ученик сможет, по этой версии, выбирать идентичности, формировать свой «портфель компетенций» и существовать в виртуальной реальности, минимизируя реальные социальные связи.

Третьим следствием стало подчинение образовательного процесса логике рынка цифровых технологий. В качестве приоритетов задавались не культурные и нравственные ориентиры, а скорость освоения новых инструментов, умение «быть гибким» и готовность к постоянной смене компетен-

ций. Педагогика встраивалась в модель «вечного обновления», когда фундаментальное знание признавалось устаревшим в сам момент его получения.

Наконец, особое влияние оказала сеть «площадок инноваторов», создававших вокруг образования негативный образ традиционных институтов. Молодёжь приучалась воспринимать государство, семью, религию и культурное наследие как препятствия на пути «инновационного будущего». Педагогика в этой логике становилась инструментом десоциализации, обеспечивающим разрушение преемственности и переход к миру автономных цифровых индивидов.

2. Свобода самовыражения Свобода самовыражения сегодня – фактическое проявление этики либерального подхода без апелляции к самому либерализму. Человек в установке самовыразиться, которая приоритетна, даже может декларировать ценности, противоположные либерализму, но этически являться либералом. Либерализм исходит из приоритетности человека-индивидуума, свобода которого есть для него безусловная ценность. Соответственно, проявить свою индивидуальность – главная жизненная установка индивидуума. Любые социальные обременения и нормы мешают индивидуализации, достигаемой через их преодоление со стороны «свободного человека». Традиция, религия, государство, гражданство, семейные ценности – всё это помехи для самореализации человека. Российский режим, оперирующий даже формально такими категориями-ограничителя-

ми, оказывается имманентно враждебной субстанцией по отношению к индивидууму, «Левиафаном».

Но проявлять индивидуальность, когда её стремится проявить каждый, оказывается всё сложнее. Выражение индивидуальности всё более экстремизируется. И вот уже человек доходит до отрицания пола. Выдвигается теория гендера, сообразно с которой индивидуум вправе выбирать свой пол. Но и это не предел. Логика либерализма выводит на утверждение права индивидуума конструировать себя как угодно, вплоть до замены тела, киборгизации, проекций трансгуманизма.

Индивидуализация осваивает первоначально пространство всего того, что не запрещено, – вначале в нравственном плане, затем – только законами. Потом осуществляется уже выход за границы табу. И вот уже то, что прежде считалось грехом, репрезентуется как мейнстрим для свободного и творческого человека.

Логика свободы самовыражения в качестве высшей ценности привела к отказу от педагогики, формирующей человека. Классическая педагогическая установка исходила из необходимости различать добро и зло, воспитывать способность к борьбе с пороком и грехом, выстраивать внутреннюю иерархию ценностей. При установках на самовыражение все эти основания объявляются внешними ограничителями, мешающими самореализации индивидуума.

Понятия греха, порока, нравственного внутреннего дол-

га исключаются из образовательного дискурса. На их место приходит идея свободы выбора и самовыражения как абсолютного приоритета. Ученик мыслится не как тот, кого нужно воспитать, а как тот, кому нужно лишь предоставить возможность самореализации, независимо от содержания этой самореализации.

Отсюда возникает тенденция к экстремизации образовательной среды. Чтобы выделиться и проявить индивидуальность, учащийся вынужден всё более радикально отрицать прежние культурные основания – семью, религию, традицию, а затем и саму природу человека, включая пол. Школа, отказавшись от воспитательной функции, становится местом нормализации экспериментов над идентичностью и телесностью, где границы между добром и злом стираются во имя «творчества» и «свободы».

3. Ревизия либеральной антропологии Итак, либерализм из явления идеологического, каковым он являлся в двадцатом столетии, превратился в двадцать первом веке в явление онтологическое. Для преодоления либерализма разработать и заявить идеологическую альтернативу сегодня уже недостаточно. Преодолеть либерализм потенциально возможно, лишь изменив базовый тип человека во всех его бытийных и ментальных проявлениях. Требуется деконструировать тип человека-индивидуума в его аспектах «человека экономического», «человека-потребителя». Такая деконструкция предполагает изменение ценностно-целевых основ

всей системы образования и воспитания, культуры, социальных отношений.

Современный человек, выстроенный по лекалам антропологии индивидуума, так или иначе оказывается в плену либеральной системы. Он её пленник по самой своей природе. Нужен, таким образом, новый антропологический проект. Новый запрета или человек должен мыслиться в противоположность либеральному человеку не как атом, а в качестве процесса, не в статических, а в динамических характеристиках. Целевой ориентир этой динамической трансформации – духовное преображение, или обожение – в терминологии исихазма.

Перспектива развития России оказывается связана напрямую с преодолением сохраняющих свое влияние мифологем либеральной теории. Либеральный подход всё определённее признаётся в мире не соответствующим современным мировым вызовам и реалиям. Восток избрал модель развития в очевидном диссонансе с либеральной рецептурой. На уровне государственных властей стран Запада также всё определённее заявляется о необходимости усиления механизмов регулирования. Даже Международный валютный фонд предлагает в настоящее время регуляционную рецептуру развития, диссонирующую с прежними монетаристскими подходами. Десятый глава МВФ Доминик Стросс-Кан сделал ещё в апреле 2011 года знаковое заявление, что «Вашингтонский консенсус» с его упрощёнными экономическими представ-

лениями и рецептами рухнул во время кризиса мировой экономики и остался позади. «Римский клуб», уж, казалось, на что глобалистская структура, и то выступил в юбилейном докладе с идеей провала капитализма в условиях «полного мира». Современные политические события катализируют пересмотр всего фундамента либеральной теории.

Ревизия либеральной антропологии выводит к необходимости радикальной перестройки педагогической системы. Если прежняя педагогика исходила индивидуума, автономного и самодостаточного, то новая педагогика должна опираться на антропологию целостного человека, включённого в духовные, культурные и социальные связи.

Главное следствие состоит в изменении целеполагания: воспитание и образование должны ориентироваться не на подготовку «человека экономического» и «человека-потребителя», а на формирование человека духовного, способного к преображению и служению. Ценности ставятся выше интересов, долг – выше выгоды, воспитание – выше утилитарного обучения.

Такое смещение акцентов означает отказ от педагогики рыночной адаптации и педагогики самовыражения в пользу педагогики ценностного развития. Приоритетным становится не приспособление к условиям конкуренции, а раскрытие потенциала личности в её культурной и духовной полноте. Школа вновь должна осмысляться формирования человека, а не как сервис образовательных услуг.

Для России это означает возможность воспроизводства либеральных моделей к собственному антропологическому проекту. В педагогике это выражается в возрождении традиций духовно-нравственного воспитания, в соединении обучения с задачами культурной преемственности и служения Отечеству. Речь идёт о построении системы, в которой образование направлено не на формирование «потребителя», а на формирование Человека с большой буквы, движущегося по пути духовного преображения.

Антропология фашизма

Для нацистской и фашистской идеологий единый антропологический тип отсутствует. Германский нацизм оперировал образами сверхчеловека – уберменша и недоиз модели человека – унтерменша. Расовые антропологические мифы программировали сценарии войн и геноцида.

Определённая перекличка в антропологических подходах парадоксально обнаруживается между либеральной и фашистской идеологиями. Именно через рассмотрение проблемы раскрытия природы человека становится очевидной их имманентная связь. Между ними, конечно, существует множество программных расхождений. Но в базовом вопросе – что есть человек – они корреспондентны. И либерализм, и фашизм десоциализируют человеческую природу. Различие состоит только в акцентировке тех или иных качеств. Фашизм акцентирован на инстинкте господства, стремлении одних особей к подчинению других. Данная инстинктивная установка была определена как витальная воля к власти. Отсюда провозглашение естественности агрессии, завоевания «жизненного пространства», расового господства. И либерализм, и фашизм через биологизацию человека подошли к утверждению модели колониального, как пространство расистского мироустройства. Фашистская теория провозглашала эти установки открыто, либеральная – завуалированно,

развивая механизмы неоколониализма и неорасизма.

перейти от Категориальный подход к человеку в фашизме связывался в значительной мере с ницшеанским наследием. Казалось бы, Фридрих Ницше восстанавливал древний, домодерновый взгляд о переходности, природной незавершённости человека, заложенной в нем потенции качественной трансформации. Человек, провозглашалось устами ницшеанского Заратустры, это «мост, а не цель», «канат, протянутый между животным и Сверхчеловеком … над пропастью», «нечто, что до́лжно превзойти». Цель же виделась в появлении сверхчеловека, преодолевающего человеческую природу. Чем, казалось бы, не перифраз религиозной идеи «обожения»? Но различия в действительности принципиальные. Обожение достигалось через развитие социальных качеств, на пути преодоления звериного в человеке. Сверхчеловек, напротив, асоциален. Это ницшеанский аморалист. Он абсолютизированный индивидуалист. В нём находят гипертрофированное выражение качества зверя. И именно в зверином видится ориентир грядущей трансформации.

Бог, декларировал Ф. Ницше, умер от сострадания к людям. Общественная мораль в ницшеанской интерпретации антивитальна. Традиционные христианские добродетели для сверхчеловека неприемлемы. В преодолении их, в аморализации и достигается, собственно, сверхчеловеческое состояние. Тема противопоставления ницшеанского человекобога христианскому богочеловеку имеет достаточно подроб-

ную разработку. Принимая антропологию ницшеанства, фашизм, подобно либерализму, устанавливал ориентир, противоположный вектору глобальной эволюции человечества.

Не случайно доктрина завоевания жизненного пространства для Третьего рейха выстраивалась с апелляцией к теории Чарльза Дарвина о борьбе за существование в животном мире. Расовые войны в этой постановке вопроса рассматривались как объективная неизбежность, преломление закона естественного отбора. В дальнейшем в рамках либерального дискурса они были заменены менее одиозным концептом «войн цивилизаций». Но сущность выводов при этом не меняется – отказ от рассмотрения человека в социальном измерении и сведение его природы к биологическому, индивидуальному уровню задают логику взаимной агрессии и конфликта. Мир между народами и цивилизациями возможен при должном уровне социального развития человечества, самоограничении индивидуального «Я», способности к альтруизму и терпимости, мышлению общечеловеческими параметрами. Только социализированный человек, а не человек-животное, способен к диалогу цивилизаций.

Но как в таком случае быть с социальной организацией человечества? Если последовательно придерживаться ницшеанской парадигмы, сверхчеловек должен разрушить любые проявления социальности. Между тем фашизм создаёт модель жёстко организованного на корпоративно-тоталитарной основе общества. Нет ли здесь противоречия? Специфи-

ка фашистской антропологии состояла в производности социальной природы человечества от биологических функций. Расизм в этом понимании есть истинное, не деформированное христианским пацифизмом проявление социальности.

Раскрытие данного подхода наиболее иллюстративно представлено в рамках биоантропологии Арнольда Гелена. Будучи членом НСДАП, он опубликовал свой основной труд по антропологической проблематике «Человек, его природа и его положение в мире» в 1940 году – во время доминации фашистской идеологии в Германии. Биологически, согласно А. Гелену, человек есть ущербное существо. В животном мире, где действуют жёсткие принципы естественного отбора, он бы элементарно не выжил. У него атрофировались инстинкты, он перегружен избыточной информацией. Эта информационная перегрузка обусловливает необходимость появления отсутствующей у животных психологической разгрузки.

Возникает внутренний мир, а уже следующим шагом – социальные институты. Они выступают функциональным замещением редуцировавшихся инстинктов. Их прямое предназначение состоит в обеспечении выживания человека в борьбе за существование. Данная связь в архаических сообществах была очевидна. Но далее человек чрезмерно увлёкся саморефлексией и утратил ощущение биологической борьбы. На этой основе А. Гелен отвергает любые доктрины пацифизма. Он пишет о естественности империали-

стической политики. Человек в геленовской версии, отличаясь от животных, имеет те же сугубо биологические цели. Основной вопрос антропологии состоит не в том, чем человек отличается от шимпанзе, а в том,

«как способно выжить существо, отличное от любого другого животного». Создаваемые государства целесообразны лишь в той мере, в которой они реализуют биологически инстинктивные начала (прежде всего функцию борьбы). Социальное, таким образом, всецело подчиняется биологическому.

Буржуазному гедонистическому разложению фашизм противопоставлял эстетику высокого героизма. Но героизм мыслился не в традициях его христианского понимания, восходящего к образу Христа, поднимающегося на Голгофу. Возрождался героизм античного языческого воинского образца. Проводилась апология физической силы, внешней телесной красоты. Особое внимание в этой квазиантичной эстетике уделялось спорту. Олимпиады в Берлине 1936 года – летняя и зимняя – стали символическим выражением торжества германского духа. Спортсмеными олимпийцы преподносились как герои нации. Классикой такой апологии стал фильм Лени Рифеншталь «Олимпия».

Тенденции продуцирования образа нового героя соотносились с доктриной «сверхчеловека». Сверхчеловек – это человекобог, он должен исторически превзойти человека. Но этот переход от человека к сверхчеловеку не есть пере-

ход эволюционный. Сверхчеловек отрицает человека радикально. Соответственно, отрицается и связанная с человеком прежняя человеческая мораль. Речь в контексте германского интеллектуального дискурса шла о морали христианской.

Концепт сверхчеловека был связан с творчеством Фридриха Ницше, самого являвшегося индивидуалистом и отшельником, но поднятого на щит нацистской пропагандой в качестве предтечи национал-социализма. О степени влияния Ницше свидетельствует хотя бы тот факт, что по завещанию Пауля Гинденбурга в могилу рейхспрезидента были положены три книги – «Моя борьба» Гитлера, «Миф двадцатого века» Розенберга и ницшевская «Так говорил Заратустра». Гитлер не единожды посещал музей-архив Ницше и провозгласил его центром генерирования национал-социалистской идеологии.

Принципиальное влияние на Ницше оказали романы Ф. М. Достоевского. Рассуждения его персонажей о праве преступить мораль были подвёрстаны под идею сверхчеловека. Но если Достоевский ставил на этих рассуждениях знак «минус», то Ницше – «плюс». Достоевский противопоставлял человекобога и богочеловека. Это противопоставление развивал и Ницше. Но человек в его понимании побеждает богочеловека (Христа). «Бог, – провозглашал Ницше устами Заратустры, – умер». Он умер от сострадания к людям, поставив над собой предписания христианской морали. Харак-

терно в связи с этим название одной из ключевых ницшевских работ – «Антихристианин».

Другим источником влияния на творчество Ницше стала философия воли. У Шопенгауэра она была представлена как воля к жизни. Ницше ревизовал этот концепт в качестве воли к власти. Стремление властвовать преподносилось как главный побудительный мотив. Отсюда при переходе от индивидуального к групповому и государственному рассмотрению стремление властвовать конкретизировалось в качестве имманентно присущей каждому государству устремлённости к мировому господству.

«Падающего – толкни!» – этот антикантовский императив стал главным положением ницшеанской этики. Традиционная этика учила защищать слабых. Ницше считал, что защита слабости есть путь деградации. Падение слабого надо подтолкнуть, чтобы расчистить дорогу сильному. Слабые не достойны жить! Ведь сбрасывали же спартанцы слабых младенцев с обрыва. Тогда в Спарте действовала система отбора сильных. Ницшеанский императив – «падающего – толкни!» был взят на вооружение в нацистской Германии. На основании его проводилось, в частности, истребление душевнобольных, и, проживи Ницше до 1930-х, он, как человек, лишившийся рассудка, сам бы оказался жертвой режима. Действуя по-ницшеански, последователи Ницше должны были бы убить своего пророка.

Практика европейского колониализма ещё с XVIII века

обосновывалась превосходством белого человека. Вступление Германии в конце XIX столетия в борьбу за колонии подтолкнуло рост популярности расистских концептов.

Принципиальное значение для формирования немецкой расовой школы сыграла фигура натурализовавшегося в Германии английского аристократа Хьюстона Чемберлена. Его работа «Основы XIX столетия» будет названа императором Вильгельмом II книгой величайшей важности. Суть идей Чемберлена заключалась в том, что все великие достижения человечества – в политике, искусстве, литературе, философии, религии – являлись продуктом деятельности германцев. Культурные прорывы в истории неевропейских народов объяснялись наличием в них германской расовой компоненты. От Чемберлена пошло целое направление выявления присутствия белой расы как творца истории в культурах Востока и даже доколумбовой Америки. В мифологии и исторических преданиях всего мира искались упоминания о белокурых и голубоглазых предках. Вёлся подсчёт, сколько древнегреческих богов и героев имели светлые волосы. Получалось большинство, что служило доказательством «германскости» эллинов. Утверждалось, что варновое деление в древней Индии и у ариев в целом было делением в основе своей расовым. Даже распространённая практика беления кожи в женском макияже, обнаруживаемая, например, в Китае, преподносилась как ритуал уподобления господствовавшей прежде высшей белой расе.

Понятие «арийская раса» постепенно вытесняется понятием «нордическая раса». Сторонниками пересмотра указывалось, что слово «арийский», используемое прежде для противопоставления «семитскому», не вполне точно, так как суть происходящей в мире борьбы состоит не в языковых, а в антропологических различиях. Арийский язык, заявляли новые немецкие расологи, могли принять и расово низшие народы, равно так же, как семитскими языками могли овладеть группы совершенно разных рас.

Классиком нордической теории стал германский антрополог и евгенист, по базовому образованию филолог, Ганс Гюнтер. В 1935 году он был объявлен лауреатом первой премии НСДАП в области науки. Гюнтер уже не просто выделял белую европейскую расу, но и, дифференцировав расовые типы самих европейцев, распределил их по ступенькам умственного развития. На высшую позицию по степени умственной одарённости был поставлен нордический расовый тип, на вторую – динарский и фальский, третью – восточно-балтийский, четвёртую – альпийский, пятую – средиземноморский. Главным историческим злом, приводящим к деградации высоких культур, определялось расовое смешение.

Гюнтер определил его по отношению к индоевропейцам понятием «денордизация». «Вопрос не в том, – писал он в книге "Расовые элементы европейской истории", – в какой мере нордическими являемся мы, ныне живущие люди, а в том, хватит ли у нас храбрости, чтобы подготовить мир для

будущих поколений, очистив себя в расовом и евгеническом отношении. Денордизация индоевропейских народов всегда длится столетиями; воля людей с нордическим мышлением должна перекинуть мост через столетия».

Расовой теории отводилось в Третьем рейхе значение универсалии, посредством которой можно было получить ответ на любые вопросы общественной жизни, по любым общественным дисциплинам. О характерной немецкой системности в формировании нового универсального учения свидетельствуют уже только названия работ, изданных при национал-социалистах по расологической проблематике: Ганса Гюнтера – «Нордическая раса среди индогерманцев Азии», «Религиозность нордического типа», «Урбанизация, её опасность для народа и государства с точки зрения биологии и социологии», «Создание правящей знати путем родового воспитания», «Выбор супружеской пары для счастья в браке и улучшения наследственности»; Фрица Ленца – «Раса как ценностный принцип»; Людвига Клаусса –

«Нордическая душа», «Арабская душа»; Пауля Шульце-Наумбурга – «Нордическая красота»; Рихарда Даррэ – «Свинья как критерий у нордических народов и семитов»; Отто Рехе – «Раса и прародина индогерманцев»; Франца Шатенфро – «Воля и раса»; Рихарда Эйхенауэра – «Раса и музыка»; Зигфрида Каднера – «Раса и юмор»; Вильгельма Эрбта – «Всемирная история на расовой основе»; Фридриха Кайтера – «Раса и культура»; Вильгельма Зиглина – «Светлые волосы

нордических народов в древности»; Эгона фон Эйкштедта – «Расология и расовая история человечества» и другие.

Из теории Гюнтера следовало, что необходимо принять практическую программу восстановления нордического типа. Получило распространение понятие «расовая гигиена». Гюнтер пояснял, что речь идёт о науке, которая «исследует процессы отбора, процессы, которые происходят внутри каждого народа и могут вести к биологическому прогрессу или вырождению».

В книге с характерным названием «Эсэсовец и вопрос крови» (1940 год) необходимость «расовой гигиены» обосновывалась посредством принятой аксиомы, что природно худшие люди с более низким уровнем умственного развития размножаются быстрее лучших представителей человечества. В итоге при отсутствии расовой политики, в условиях либерального и социалистического равенства, лучшие расы рухнут под возрастающим напором численно возобладающих низших рас. При этом делалась ссылка на опыт США с их политикой законодательно закреплённой расовой сегрегации. Нацисты брали пример с Соединённых Штатов.

Первая научная конференция по расовой гигиене состоялась ещё до Первой мировой войны, в 1911 году в Дрездене. В 1921 году, ещё до «пивного путча», было создано «Международное общество по расовой гигиене». В университетах открываются профильные кафедры. «Ангел смерти из Освенцима» Йозеф Менгеле получил докторскую степень

за защиту диссертации «Расовые различия структуры нижней челюсти».

Диссертация была с успехом защищена, то есть поддержана германским научным сообществом, за неё голосовали. Немецкая наука легитимизировала расизм.

Доктрина «расовой гигиены» развивалась в более широком контексте развития генетики – учения о целевой селекции в применении к человеку. Идея состояла в том, что если люди неравны по самой своей природе, то для улучшения качества людского материала следует ограничить участие в воспроизводстве представителей низших антропологических типов. Для этого возможны два пути: либо установление жёстких барьеров брачности, либо стерилизация неполноценных индивидуумов. В 1927 году, в период Веймарской республики, при власти либералов, учреждается Институт антропологии, генетики человека и евгеники имени кайзера Вильгельма.

Теоретические основы евгеники были разработаны ещё в XIX веке пионером математической статистики Фрэнсисом Гальтоном, двоюродным братом Чарльза Дарвина. Значительный вклад в становление евгеники внесло направление французской психиатрической медицины, акцентировавшее внимание на наследственности душевных болезней. Одним из лидеров этой школы, психиатром Б. Морелем, был сформулирован «закон прогрессивного вырождения». Под влиянием распространения данных идей Эмиль Золя

пишет эпопею «Ругон-Маккары», посвящённую истории фатальной наследственной дегенерации одной семьи. К началу XX века евгеническое движение приобрело уже мировой характер. В Лондоне (1912 год) и Нью-Йорке (1921 и 1932 гг.) созывались интернациональные конгрессы евгенистов. Евгеническими идеями были увлечены Бернард Шоу и Герберт Уэллс.

Нацисты принялись за реализацию евгенической рецептуры сразу по приходе к власти, ранее, чем обратились к насущным вопросам социальной жизни. Нюрнбергский закон 1935 года запрещал, как известно, браки арийцев с «расово неполноценными народами». Следующим шагом был принят закон о насильственной стерилизации, распространявшийся на душевнобольных немцев.

Но это в 1930-е годы для западного мира было вполне контекстно. Нацистская Германия была далеко не единственной страной, увлекшейся евгеническими опытами. И если сегодня евгеническая рецептура оценивается как наиболее яркая иллюстрация нравственной порочности фашизма, то обвинение в фашизации можно адресовать всему Западу. Так, в Соединённых Штатах Америки к 1935 году законы о принудительной стерилизации приняли 26 штатов, а ещё 10 штатов ожидали их принятия. Только в Калифорнии по соответствующему законодательству было стерилизовано 12 тысяч человек. В Индиане под действие соответствующего закона попадали не только душевнобольные, но и эпи-

лептики. Под влиянием евгенической пропаганды Конгресс США ввел в 1924 году селективные ограничения на иммиграцию, дифференцируя иммигрантов по цвету кожи. Среди европейских стран законы о принудительной стерилизации в конце 1920-х – 1930-е годы были приняты Данией, Норвегией, Швецией, Финляндией, Исландией, Эстонией, одним из швейцарских кантонов. Проект закона о «добровольной» стерилизации обсуждался парламентом Великобритании.

Фашистская антропология неизбежно приводила к созданию двух разных систем образования – для «низших» и для «высших». Главным педагогическим следствием становилось закрепление неравенства через саму структуру воспитания.

Для «господина» предназначалась педагогика элиты. Она включала философию, историю, литературу, основы риторики и политического мышления. Образование здесь имело задачу формировать мыслителя и героя, человека, способного управлять и воевать, властвовать и утверждать «расовую миссию».

Для «раба» оставлялась педагогика минимальная. Образование сводилось к овладению простейшими навыками труда, освоению технологий и подчинению дисциплине. Смыслом такой педагогики было не раскрытие личности, а обеспечение функциональности как «рабочей силы».

Эта педагогическая практика закрепляла социальное и антропологическое неравенство, превращая образование в

средство сегрегации и оправдание господства. В отличие от либерального рынка, маскирующего иерархии под «равные возможности», фашизм открыто строил воспитание на принципе разделения: один и тот же человек в зависимости от «расы» или «крови» имел доступ либо к культуре, либо только к ремеслу.

Важным элементом фашистской педагогики стал строгий запрет на смешанное обучение «высших» и «низших». Совместное пребывание в одной школе или аудитории рассматривалось как подрыв самой основы расовой иерархии. Образовательные учреждения жёстко сегрегировались: для «арийцев» создавались гимназии и университеты с классическим гуманитарным содержанием, тогда как для «неполноценных» допускалось лишь обучение на уровне начальной школы или профессиональных курсов, ограниченных практическими навыками. Система образования становилась механизмом поддержания разделённости, юридически и институционально закреплявшей антропологическое неравенство.

Подобное разделение не было уникальным явлением нацистской Германии. В Соединённых Штатах система расовой сегрегации сохранялась вплоть до 1960-х годов, когда лишь под давлением массового движения за гражданские права были отменены законы «Джима Кроу». До этого времени в южных штатах существовали раздельные школы для белых и чернокожих детей, принципиально отличавшиеся

качеством образования, финансированием и возможностями. Формально оправдывалась установка «раздельно, но равноправно», однако фактически она закрепляла культурное и социальное неравенство. Практика запрета смешанного обучения высших и низших демонстрирует, что антропологический иерархизм в педагогике имел институциональные формы не только в фашистской Европе, но и в странах, декларировавших либеральные ценности. Сближало их с фашистскими странами то, что не все люди признавались за людей подлинных, а свобода, равно как и высокое образование, предназначались не для всех.

Антропология социализма

Антропология социализма состоит в определении человека как социального существа. В основе социальности, сообразно с марксистской трактовкой, находятся производственные отношения. «Ансамблем общественных отношений» определял метафорически сущность человека К. Маркс. При деформированной системе общества человек собственной сущности. Коммунизм должен был восстановить тождество человека с человеческой природой. Исходя из понимания природы человека особое значение в государствах, придерживающихся социалистической и коммунистической идеологии, отводилось социальной политике. Социальные гарантии в соответствующих государствах соотносились с социально-культурной антропологией.

Индивид для марксизма – это абстракция, поскольку вне связи и взаимоотношений с другими людьми никакого индивидуума не существует. Ещё Л. Фейербах, обращение к творчеству которого сыграло важнейшую роль в становлении марксистской антропологии, дифференцировал «человеческую природу» и «человеческую сущность». Предложенные понятия были не вполне удачны для раскрытия вложенного в них немецким мыслителем содержания. Но важен смысл – недостаточность индивидуумного подхода. Под «человеческой природой» Л. Фейербах понимал совокупность

естественных данных от природы сил и способностей каждого отдельного индивидуума. Но сущность человека состоит не в этом. Она раскрывается только в общении с другими людьми, в их общественном единстве.

«Сущность человека, – пояснял К. Маркс, – не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений». Идеал «гражданского общества» был для К. Маркса недостаточен. Он видит в нем не более чем «созерцание отдельных индивидов». В качестве идеала «нового материализма» им выдвигается «человеческое общество, или обобществившееся человечество».

Данное целеполагание было сформулировано К. Марксом ещё в 1845 году. Все последующие марксовы разработки в сфере экономики, социологии, политики, революционной теории были производны от антропологии. Сам коммунизм имел значение как средство достижения наиболее полного развития личности.

отчуждался от Итак, человек в марксистской антропологии есть проекция общественных отношений. Но достаточно ли этой констатации для раскрытия человеческой природы? Модели общественных отношений исторически вариативны. Но если исходить из тезиса «каково общество, таков и человек», не будет ясна движущая сила происходящих трансформаций. Не будет понятно, почему человек, сформировавшийся в соответствии с определённой общественной па-

радигмой – базисом, – низвергает его и утверждает новую модель. Разрешая данное противоречие, К. Маркс развивал концепт отчуждения.

Сущность человека, согласно марксистскому учению, исторически оказалась деформирована в результате установления социальных систем, основывающихся на эксплуатации. Происходит отчуждение по четырём онтологическим аспектам: отчуждение человека от процесса труда; отчуждение человека от продукта труда; отчуждение человека от других людей; отчуждение человека от человеческого в себе. В совокупности происходит то, что сегодня называют расчеловечиванием.

Маркс абсолютно точно спроецировал происходящий процесс антропологической деградации в будущее, предсказав, живя ещё в XIX столетии, реалии постмодерна.

Отчуждение человека от процесса труда выражается сегодня в восприятии труда как принуждения, распространении антитрудовой этики, появлении новых поколений, принципиально не желающих трудиться. Следствием отчуждения от продукта труда является деформированное восприятие создаваемых в результате трудовой деятельности объектов, распространение на этой основе вещизма, консюмеристской морали и нового антропологического типа – человека-потребителя. Отчуждение от других людей проявляется с усиливающейся очевидностью в социальном распаде, фрагментаризации общества и атомизации человеческого бытия. Нако-

нец, отчуждение от человеческого в себе раскрывается сегодня в личностном распаде, утрате целостности «Я», деструкции его на декомпозированные элементы «nickname».

Человек, согласно Марксу, отчуждается в условиях эксплуататорского общества от своей собственной сущности. Следовательно, его наличествующее бытие неподлинное. А как же тогда быть с положением о человеке как проекции общественных отношений? Получается, что подлинную человеческую сущность общество вовсе не определяет. Оно формирует только иллюзорные, отчуждённые от подлинной природы человека квазиантропологические образы. Ограничиться в раскрытии человеческой сущности одной лишь социальностью оказалось недостаточно. Марксистская антропология логически подходила к констатации наличия особой духовной субстанции в природе человека. Однако следующий шаг в этом направлении сделан не был. Здесь материализм упирался в проблему существования Бога.

Особенно иллюстративным было это преткновение в философии Л. Фейербаха. Свою подлинную сущность, свои лучшие качества человек, согласно ему, продуцировал через создание образа Бога. Именно религия в фейербаховской интерпретации являлась основным механизмом отчуждения. Бог, таким образом, – это и есть человек, но отчуждённый от своего собственного «Я», вынесенный в потустороннюю сферу. Не Бог создаёт человека по своему образу и подобию, а всё с точностью до наоборот – человек Бога.

Проблема отчуждения разрешается у Л. Фейербаха через упразднение двойственности человеческого бытия, составлявшей основу религиозной антропологии. Предстоящая задача видится им в переходе от рассмотрения человека как полуживотного-полуангела к «цельному индивидууму». Как и в либерализме, выбор в конечном итоге делается в пользу индивидуального понимания человеческой природы. В полемике с традиционной антропологией обнаруживается общая модернистская сущность выдвинутых в Новое время глобальных идеологий.

Тема преодоления отчуждения в духе идей раннего К. Маркса заняла в дальнейшем центральное место в философии «новых левых» – маркузианстве, фрейдо-марксизме, марксистском экзистенциализме. Существующая модель общества, утверждал Г. Маркузе, формирует тип «одномерного человека». Его отчуждённость видится именно в диктате общественного. Устанавливается неототалитаризм массового общества и, соответственно, массового потребления. Отсюда одинаковость людей, подчиняемых одним и тем же, навязываемым через общественный диктат желаниям. Возник ложный, деформированный тип человека, раба собственных потребностей. Восстановление его подлинной сущности достигается через «Великий отказ», индивидуалистическую революцию. Для экзистенциалиста Ж.-П. Сартра человек является носителем абсолютной свободы (в противоположность детерминированным биологической программой

видам животных); он есть существо, благодаря которому в мир приходит отрицательность.

Апеллируя к общественному, коммунизм в интерпретации «новых левых» трансформировался в акцентированный индивидуализм. Важна в данном случае в антропологическом плане фиксация недостаточности положения о социальности человека в раскрытии его подлинной природы. Предельно социализированный, тоталитарный индивид есть раб, а не личность в высоком критериальном смысле. Принципиально ещё, чтобы человек имел духовную сторону бытия.

Советские образовательные эксперименты не могут быть адекватно поняты без анализа советской антропологии. Сам советский проект можно трактовать в первую очередь как проект антропологический. Решалась задача создания нового человека, по отношению к которому всё остальное – экономика, политическая организация, культура – были производными.

Во главе Наркомпроса РСФСР, во всяком случае его первого состава, стояли люди, одержимые замыслом нового человекостроительства. До 1927 года Наркомат просвещения возглавлял А. В. Луначарский, развивавший одно время вместе с Максимом Горьким, А. А. Богдановым и В. А. Базаровым идеи богостроительства. Суть богостроительства состояла в создании новой религии на основе усовершенствования человека и совокупной мощи коллектива. Богострои-

телями обожествлялись прогресс и коллективизм, что выводило, соответственно, на идеи изменений не столько в экономике, сколько в культуре и образовании. Ко времени руководства Наркомпросом Луначарский от наиболее положений богостроительства, безусловно, отошёл, но сами идейные установки создания нового совершенного человека на принципах коллективизма остались реализовывались.

Антропология социализма имела прямое педагогическое следствие – установку на общественное воспитание. В отличие от либеральной модели, ориентированной на индивидуализацию, и фашистской, основанной на разделении «господина» и «раба», социалистическая педагогика исходила из того, что человек становится человеком только в коллективе. Воспитание строилось вокруг принципа социализации, приобщения ребёнка к труду и общественной жизни. И это сближало педагогическую антропологию социализма с Традицией.

Особое значение придавалось трудовому воспитанию. Труд рассматривался не как внешнее принуждение, а как средство самореализации и преодоления отчуждения. «Новая школа» мыслилась как школа неэксплуататорская, где труд есть не форма эксплуатации, а способ формирования нового человека. Воспитание соединялось с производственной деятельностью, и через это учащиеся приобщались к коллективным формам ответственности и созидания.

Вопрос о духовном измерении решался по-разному. В

экономоцентристской версии акцент делался на положение об определяющей роли бытия в отношении сознания («бытие определяет сознание»). Но советский опыт постепенно выходил к модели, где формирование нового человека мыслилось не столько через экономику, сколько через идеологию. Целью становился переход от эксплуататорских форм общества к созданию личности нового типа – духовной, что в определённом смысле сближало советскую педагогическую практику с традиционными ценностными установками.

радикальных

Антисоветизм и антропологическая деконструкция

и практически Советский проект являлся в значительной степени проектом антропологическим. Перспектива развития подразумевала создание нового совершенного человека. Возможность совершенствования человеческой природы виделась в преодолении буржуазной морали и связанной с ней системы воспитания. Критика советского проекта подразумевала, соответственно, развенчание этого антропологического типа, показ его с отрицательных сторон.

В ситуации «холодной войны» со стороны противника предпринимаются целевые усилия для дискредитации образа советского человека. Была принята точка зрения, что советская система выстраивается на основании особого антропологического типа. По этому типу человека и был нанесён главный удар западной пропаганды. Преследовалась задача снятия с него романтического ореола, заменяемого неким переизданием образа «унтерменша» из нацистской пропаганды.

В язык политической пропаганды Запада вошло зародившееся в эмигрантской среде понятие «хомо советикус». Сегодня это понятие широко используется в социально-культурной антропологии, хотя исходно оно являлось не научным, а политическим. Целесообразность его использования

в российском научном дискурсе ввиду сопряжённости с антироссийской пропагандой представляется весьма сомнительной.

Российская аристократия в России пресеклась, частично влившись в элитарные когорты стран эмиграции. Претензии стать новой аристократией в СССР стала предъявлять некоторая часть интеллигенции, связанная с наукой и культурой. Лишённая подлинного аристократизма, она культивировала позицию своего превосходства над народом. Открыто в СССР это пропагандировать было невозможно ввиду официальной апелляции к рабочему классу и трудящимся в целом как социальной основе советского общества. Непубличность выражаемого презрения делала енр ещё более радикальным. Фактически речь шла о фобии к людям, занятым в сфере физического труда. Именно человек труда и характеризовался как «хомо советикус», при том что себя группа критиков реалий СССР к «советским» не относила.

Излюбленным образом, передающим презрение к советскому человеку, являлся приобретший нарицательный характер персонаж Михаила Булгакова из «Собачьего сердца» Шариков. Через образ Шарикова выносился приговор советскому типу человека как предопределённому биологически. К типологическим чертам «хомо советикус» относились следующие:

– склонность к пьянству, нормативизация употребления «на троих»;

– безразличие к результатам и качеству своего труда; – воровство на рабочем месте, вынос с завода; – заниженные социальные амбиции; – отсутствие личной инициативы, безразличие к происходящему вокруг; – лояльность и угодливость в отношении начальства, принятие всего, что адресуется сверху; – формальная приверженность коммунистической идеологии при фактическом неверии в идеалы коммунизма; – приспособленчество; – зависть к возвышающемуся над его уровнем; – антисемитизм; – бытовая хитрость; – исключительно материальные радости и увлечения; – враждебность к людям интеллектуального труда («очкарикам»); – роль «винтика» в системе; – распространённость доносительства. Особой средой раскрытия «хомо советикус» считался феномен советской очереди. Все это и многое другое трансформировалось уже в постсоветский период в образ «ватника», ставшего новой исторической модификацией русофобии. Антисоветизм в антропологической акцентировке имел прямым следствием разрушение советской педагогической системы, которая признавалась ранее на международном уровне одной из лучших в мире. Советская педагогика подвергалась систематической дискредитации. В результате многие её основополагающие элементы – общественное воспитание, трудовое начало, фундаментальная подготовка, приоритет духовно-нравственного развития, формирование человека-творца, военно-патриотическая направленность – были вытеснены или упразднены. Отказ от

этих основ обернулся снижением целостности воспитательного процесса. Школа перестала быть пространством формирования личности и общности, всё больше превращаясь в сервис по передаче знаний и подготовке «кадров» для рынка. Именно это стало одним из проявлений антропологической деконструкции: разрушался советский идеал коллективного, духовно ориентированного человека, а на его место навязывался индивидуализированный «экономический человек», или «человек-потребитель».

Сегодня, в условиях новых вызовов, вновь становится очевидным, что отказ от лучших традиций советской педагогики был стратегической ошибкой. Возврат к ряду её составляющих – интеграции воспитания и обучения, общественно-трудовой направленности, приоритету ценностей – признаётся необходимым для восстановления целостности российской образовательной модели.

Антропология консерватизма

Для консерватизма принципиально важна историко-рефлексивная составляющая становления человека. В отличие от животного человек накапливает приобретённый в течение жизни социальный опыт и передаёт его последующим поколениям. Передача опыта закрепляется посредством традиций. Лишение исторической памяти означает расчеловечение. Поэтому манкурт человеком в подлинном смысле не является. Для консерватизма вне традиции, а соответственно, вне соответствующей национальной культуры (цивилизационной парадигмы) личности не существует. Нет «человека вообще». Есть то, с какой культурной традицией каждая личность себя идентифицирует. Существуют русский, немец, китаец, но не «всечеловек».

Сословное деление также устанавливало различные, сущностно, типы человеческой природы. «В кастовой модели, – поясняет консервативную антропологическую позицию директор Высшей политической школы имени Ивана Ильина А. Г. Дугин, – брахман не просто “поднявшийся” шудра, а шудра не просто “опущенный” брахман. Это разные существа, разные миры, у каждого из них – свои собственные, отведённые им места, поскольку они представляют собой воплощение различных энергий и различных смесей бытия». Соответственно, и апелляция к правам абстрактного универ-

сального человека есть фикция.

Консерватизм интересен своей критикой антропологии либерального и социалистического учений с позиции апелляции к духовным качествам человека. С одной стороны, консерваторами резко осуждалось конструирование либералами антропологического образа асоциализированного индивидуума. «Человека в отдельности, – манифестировал М. Н. Катков свою позицию в рецензии на тургеневских “Отцов и детей”, – нет; человек везде есть часть какой-нибудь живой связи, какой-нибудь общественной организации... Человек, взятый отдельно от среды, – есть не более как фикция или отвлечённость. Его нравственная и умственная организация или, говоря вообще, его понятия только тогда действительны в нём, когда он преднаходит их как организующие силы, в которых привелось ему жить и мыслить».

Вместе с тем социальность не рассматривалась консерваторами как панацея. Ими резко критиковался обнаруживаемый в социализме диктат коллективной полезности. Начиная с Ф. М. Достоевского и К. Н. Леонтьева, в России консерваторы обрушились на ассоциирующийся с социалистическими учениями образ глобального человекомуравейника. Категория «общего», подчёркивалось ими, не везде и не всегда оказывалась тождественна категории «духовного».

«Во взгляде русского автора на виновность людей, – писал член английского парламента И. Гилмор о творчестве Льва Толстого, – ясно усматривается, что никакой муравейник,

никакое торжество “четвёртого сословия”, никакое уничтожение бедности, никакая организация труда не спасут человечество от ненормальности, от виновности и преступности... Ясно и понятно до очевидности, что зло таится в человечестве глубже, чем предполагают лекаря-социалисты, что ни в каком устройстве общества не избегнете зла, что душа человеческая останется та же, что ненормальность и грех исходят из неё самой и что, наконец, законы духа человеческого столь же неизвестны, столь же неведомы науке, столь же неопределённы, столь таинственны, что нет и не может быть ещё ни лекарей, ни даже идей окончательных, а есть Тот, который говорит: “Мне отмщение и Аз воздам”».

Главный вызов для консерватизма состоял в нахождении константных оснований бытия. Найти константы и, консервируя их, удержать мир от разложения. Такой первоконстантой для фундаменталистского направления в консервативной мысли становится Бог. Соответственно, в применении к вопросу о выявлении природы человека центр тяжести переносится на заложенное в нём духовное начало. Для К. П. Победоносцева человек есть не более чем «глиняный сосуд», предназначенный для хранения Божьей благодати. Князь В. П. Мещерский указывал на опасность делать культ из «великих прав человека», что «значило бы встать на прямой и чрезвычайно опасный путь отрицания истинных ценностей, имеющих происхождение внечеловеческое, а потому – надчеловеческое». О двух тупиках в антропологии – либераль-

ном и социалистическом – писал Л. А. Тихомиров: «Отказавшись от религиозной идеи, человечество отказалось от единственно верного понимания своего места в природе, своей свободы, своей зависимости, от единственного источника нормальной своей жизни. Оно пытается с тех пор то совершенно отрицать законы социальной природы, то подчиниться им до степени невыносимой и невозможной для человека...».

Духовный, обожествлённый человек консерваторов оказывался более привлекателен, нежели индивидуальный человек либералов или социальный человек социалистов. Однако подлинность сконструированного образа вызывала не меньший диссонанс с реальным бытием человечества. Взяв одну из составляющих человеческой жизни – духовную, при игнорировании иных, отданных на откуп иным идеологиям, консерватизм деформировал подлинную человеческую природу. По сути, каждая из глобальных идеологий модерна эксплуатировала только одну сторону бытия человечества. Антропология либерализма выстраивалась вокруг индивидуальной – биологической, социализма – прагматически оразумленной – социальной, консерватизма – богоориентированной – духовной компоненты жизни человека. Но все эти три измерения присутствуют в человеческой природе. Игнорирование любого из них ни к чему, кроме как к деформациям, не могло привести. Перспективная задача по этой логике состоит в их единой антропологической сборке. От одно-

мерного взгляда на человека следует перейти к его трёхмерному осмыслению. Но при этом важна правильная иерархия этих уровней.

О необходимости такой сборки рассуждал, в частности, основоположник школы философской антропологии М. Шелер. Человек, согласно шелеровскму пониманию, аккумулирует в своём бытии как животное, так и духовное начала. Первое связано с биологической природой. Второе задаётся устремлённостью человека к Богу. Направленность по восходящей траектории уровней человеческого бытия соотносится с четырьмя аксиологическими классами: ценности удовольствия, ценности жизни, ценности духа и ценности религии. Каждый из них описывается соответствующими науками, высшей из которых оказывается теология. Следующим шагом в развитии шелеровской антропологии должно было стать соединение научного и религиозного взгляда на человека.

Антропология консерватизма предопределяла педагогическую установку на сохранение и передачу традиции как главного условия человеческого бытия. Педагогика консерватизма исходила из необходимости исторической памяти и преемственности. Воспитание рассматривалось как процесс сохранения и усвоения религиозной традиции и культурного наследия.

Центральное место в консервативной педагогике отводилось религии, прежде всего изучению Закона Божия. Це-

лью воспитания становилась не только передача знаний, но и прививка добродетелей как основы нравственной жизни. В немецкой традиции это выражалось в культивировании так называемых прусских добродетелей – дисциплины, трудолюбия, верности долгу, скромности и готовности к служению государству. В российской традиции акцент делался на духовных добродетелях, восходящих к православию.

Постантропология постмодерна: деструкция человека

Связанные с постмодерном новые антропологические проекции человека – дивидуума, постчеловека, человека-киборга – также имеют свои педагогические проекции. Современный феномен постидеологии соотносится с новыми метафорами раскрытия образа грядущего человека.

Вопреки сформулированной перспективе антропологической сборки, постмодерн направил развитие антропологии в прямо противоположном направлении дробления и релятивизации человеческой природы. Звучавшая в своё время как эпатаж фраза Протагора «человек – мера всех вещей» становится главной постмодернистской интенцией. Вместо характерной для периода модерна антропологии индивидуума (неделимый, самодостаточный) в качестве основного антропологического объекта постмодерна утверждается дивидуум (делимый). Прежняя интенция «быть самим собой» снимается с актуальной повестки. Каждый конкретный человек может быть «много кем». Продуцируемые через интернет виртуальные миры создают у него иллюзию множества идентичностей. Человек может выступать под разными именами – «никнеймами». Характерной для модерна жёсткой привязки индивидуума к имени теперь более нет. Жанр «каскада идентичностей» представляют также распространенные на

Западе личные фотогалереи – «history of myself».

У современного человека, как это ни парадоксально, атрофируется способность к абстрактному мышлению. Мысль в условиях утверждённой сензитивной модели повседневного бытия становится убыточной. Формируется особый тип «клипового мышления». Массовая культура, и прежде всего телевидение, обессмысливают пространство человеческого бытия. Наличие феномена не подразумевает теперь наличие смысла.

Распространение в философско-антропологическом дискурсе получил восходящий к Э. Кассиреру функциональный подход. Согласно ему, сущность человека непознаваема. Адекватно зафиксировать и описать возможно лишь осуществляемые им функции. Собственно, к этим функциональным проявлениям (а перечень их индивидуально вариативен) сводится в постмодерне природа человека. Происходит деконструкция личности. Одним направлением деконструкции становится психоанализ. Различия психологии и психоанализа принципиальны. Психология исходит из цельности внутреннего мира человека. В буквальном переводе она есть наука о душе (псюхэ – душа). Психоанализ основывается на представлении о существовании находящейся за традиционными границами псюхэ сферы бессознательного. Главное в нём уже не «Я», как в модерне, и не «сверх-Я», как в религиозной традиции, а «оно» – совокупность неосознанных инстинктивных влечений.

Другим направлением деструкции личности явилась переакцентировка антропологии на проблему реконструкции генома человека. Продолжающийся до настоящего времени соответствующий глобальный международный проект стартовал в 1990 году. Безусловно, в научном плане он имел колоссальное значение. О разработке черновика генома как величайшем историческом событии объявили в совместном заявлении в 2000 году американский президент Билл Клинтон и английский премьер-министр Тони Блэр. В реализующий проект международный консорциум вошли под предводительством США генетики наиболее геополитически значимых государств современного мира – Китая, Великобритании, Германии,

Франции, Японии. Россия в нём представлена не была. Данное представительство указывает, какие государства будут доминировать в будущем, перспективы которого в значительной степени связываются с развитием биотехнологий. Однако экстраполяция научных открытий на сферы небиологических форм жизни приводила в философской антропологии к подмене индивидуума геномом.

Генетический код человека имеет цифровое выражение. Число оказывается эквивалентом индивидуума. Идентичность человека в постмодерне сводится к цифровой комбинации. В социальном плане это штрих-код. Измени комбинацию чисел – и это будет иной человек, аннулируй цифрового двойника – и человек перестанет существовать. Об-

щественное сознание будоражат периодически появляющиеся сообщения о разработке миниатюрных чипов, вживляемых в человеческое тело в качестве своеобразного датчика и электронной карты. Имплантация их на лбу и руке кодируемых приводила к ассоциациям с «антихристовой печатью». Слова Откровения, что «никому нельзя будет ни покупать, ни продавать, кроме того, кто имеет это начертание», соотносились с функциональным предназначением единой идентификационной карты. В кодировании антихристовой печатью усматривается не только проявление морального падения, но и физического порабощения. Через имплантированные в организм передатчики можно, к примеру, как пишет один из современных религиозных футурологов, разрушить все кровеносные сосуды тела, заставить человека совершить самоубийство или ввергнуть его в безумие.

На повестке – вопрос о целевом управлении геномом человека. Уже сегодня аккумулирующий огромные финансовые средства мировой спорт представляет собой в значительной мере соревнование допингов. Если человек есть дивидуум, а соответственно, разлагаем на составные элементы кода, то его природа может быть комбинируема. Клонирование человека при таком подходе – лишь дело времени. Футурологи рисуют картины появления на земле «расы мутантов». Мутационные изменения генома будут задаваться желаемыми функциями. Уже сегодня существуют организации, ставящие перед собой задачи такого рода. Перспектива появле-

ния «чудовища Франкенштейна» приобретает вполне реальные очертания.

Безусловно, биотехнологии будут только прогрессировать. Применение их в целях совершенствования биологической природы человека – явление неизбежное. Однако в том-то и дело, что должны они быть адресованы именно биоуровню человеческого бытия, но не переноситься на социальное и духовное измерения жизни человека. В этом переносе опять-таки проявляется одномерно-биологическая парадигма современной антропологии.

Проведённый анализ подтверждает правильность понимания многоуровневости человеческой жизни. Сужение сущности человека до какого-либо одного уровня бытия деформирует его природу. Именно такие деформации представили претендующие на всеобщность идеологии. Линия деструкции человека была ещё более усугублена в дискурсе постмодерна. На повестке стоит задача изменения данных тенденций. Это предполагает проведение антропологической сборки. Необходимо восстановить цельный образ бытия человека во всех бытийственных аспектах его проявления.

Постантропология постмодерна обернулась, соответственно, и разрушением педагогики как системы формирования человека. Если в традиционных моделях воспитание исходило из задачи целостного становления личности, то в логике постмодерна человек трактуется как дивидуум – на-

бор фрагментов, функций, кодов, виртуальных идентичностей. Такая антропологическая установка исключает саму возможность педагогики в классическом смысле, где в центре находится воспитание целостного человека.

Педагогическое следствие выражается в замещении воспитания конструированием идентичностей и освоением функций.

Школа перестаёт быть местом приобщения к культуре и духовным ценностям, превращаясь в пространство «клиповости», быстрой смены ролей и навыков. Вместо педагогики, направленной на формирование характера, вводится система «гибких компетенций», которые можно менять подобно никнейму или цифровому коду.

Отрицание духовного измерения в человеке приводит к отказу от категорий табу, греха и добродетели как педагогических ориентиров. Постмодерн нормализует представление о самоконструировании без ограничений: если идентичность делима, то и педагогический процесс не может быть ориентирован на формирование личности. Его результатом становится «человекфункция» или «человек-код», способный адаптироваться, но не способный к преображению.

Постмодерн закрепил деструкцию педагогики. Вместо воспитания как формирования целостного человека утверждается практика обучения фрагментированного субъекта, существующего в условиях множества виртуальных идентичностей и редуцированного до биологических или цифро-

вых функций. Задача современности состоит в преодолении этой деструкции и в восстановлении педагогики, где в центре вновь окажется человек во всей полноте его духовного, социального и культурного бытия.

Но поместить в центр воспитательного процесса такого целостного человека невозможно без признания идеального измерения. Человеческая природа раскрывается не только в социальном и культурном, но и в духовном начале. Без ориентации на Бога, без соотнесения с высшей ценностью любая педагогика обречена на редукцию и утрату целостности. Только обращение к идеальному основанию позволяет восстановить смысл воспитания как пути преображения человека. Идеал обожения, одухотворения личности должен стать центральным ориентиром воспитания, поскольку только он обеспечивает преодоление антропологической деструкции и открывает путь к формированию подлинного человека.

Человек-потребитель: возможно ли иное?

Доминирующим сегодня культурно-антропологическим типом является человек-потребитель. Потребительская антропология определяет и соответствующее направление мирового тренда. Происходит откат в сторону биологизации человеческой природы. Сама по себе биологическая составляющая жизни естественно присуща человеку и определяет его естественные материальные потребности, но гипертрофированная ориентация на материальные блага ведет к антропологической деградации.

Биологизация человека определяется самой современной системой мироустройства. Для функционирования глобальных корпораций и роста прибыли необходимо постоянное увеличение потребительских запросов покупателей товаров и услуг. Соответственно нужен особый тип человека – человек-потребитель. Человек зомбируется на потребление. Современные возможности средств массовой коммуникации позволяют такое зомбирование осуществить. Реклама из подсобного средства продвижения товаров превращается в силу власти над сознанием и даже подсознанием человека.

Но для осуществления потребительского зомбирования существуют определённые помехи. Этими помехами выступают традиционные ценности, духовные ориентиры бытия,

исторически выработанные в любом цивилизационном сообществе. Духовные максимы в противоположность рекламе говорят не об увеличении потребления, а о его разумном ограничении, а для сильных духом – и об аскезе. Целевое разрушение традиционных ценностей и духовных ориентиров является в этом отношении вполне прагматичным средством обеспечения бизнеса.

Должна быть, следовательно, выстроена принципиально иная система мироустройства, в основу которой положены ориентиры социального и духовного развития человечества.

Материальные потребности человека должны, безусловно, удовлетворяться, но нельзя допускать, чтобы они оказывались основным ценностным мотиватором.

Основанная на потребительской парадигме современная мироустроительная система вступает в противоречие с категориальной сущностью человека. Начавшийся в 2008 году экономический кризис обнаружил тупик дальнейшей развёртки этой модели. Но возможно и иное. Иной антропологический тип как целевой ориентир развития предлагается мировыми религиями. Он раскрывается через максимизацию приближения к нравственному идеалу, «обожение» человека.

С критикой консюмеризма как одной из фундаментальных угроз для человечества выступали многие выдающиеся мыслители, представляющие разные цивилизации и религиозные конфессии. Опасной формой радикального капита-

лизма оценивался он, в частности, в знаменитой энциклике Иоанна Павла II «Centesimus Annus». На то, что потребительское общество транслирует пороки, указывал предстоятель Русской Православной Церкви – патриарх Кирилл. Изучение предлагаемой мировыми религиями антропологической альтернативы принципиально важно при поиске выхода из создавшегося тупика консюмеристской модели.

В период революционной ломки системы феодального общества сложился подход, резко противопоставляющий друг другу религию и науку. Такое противопоставление было контекстно эпохе и определялось задачами преодоления сдерживающих развитие консервативных институтов, к которым относилась и церковь. Церковные структуры были интегрированы в систему феодальных отношений и объективно связывались с моделью феодализма. Антиклерикализм же зачастую переходил в антирелигиозность. Эпоха революционной секуляризации давно пройдена, а стереотип указанного противопоставления продолжает существовать. Между тем многие положения религий всё чаще находят подтверждение с позиций науки.

Безусловно, методика научного и религиозного познания принципиально различна. Но важна констатация, что религия не есть заблуждение (или тем более – обман), а, наряду с наукой, одна из гносеологических моделей. Если же, идя различными познавательными путями, и наука, и религия приходят к одним и тем же выводам, это само по себе свидетель-

ствует о правильности обоих когнитивных подходов.

Отношениям «господство–подчинение» противоречит перспектива нравственного прогресса человечества. Поэтому мировой бенефициариат использует инструменты расчеловечивания человека. В отношении масс действуют установки биологизации. Расчеловечивание социума предполагает низведение человека социального до уровня человека биологического. Именно так через пропаганду гедонизма и потребления погибло исторически большинство цивилизаций. Древние предания сообщают о гибели в результате Божьей кары погрязших в распутстве городов Содома и Гоморры, других праисторических культур.

Внутреннее ценностное разложение погубило Римскую империю, Вавилонию, Ассирию, Византию, иные когда-то великие царства. Но не те же ли вызовы гедонизма и потребительства поразили современное человечество? Биологическим стадом управлять проще всего. Проект мирового зла и состоит в том, чтобы сделать из общества скот и использовать его подобно тому, как используют животных.

Расчеловечивание для элиты состоит в культивировании ориентиров античеловека. Создаётся корпоративная идеология, обосновывающая избранничество меньшинства, а отсюда его права жить по принципам, противоположным тем, которые приписываются большинству. Формируется исторически ярусная система жизнеустройства, в которой для разных ярусов предлагаются разные ценности и смыслы. Для ниж-

них ярусов – толпы – устанавливаются нормы жизни биологического стада, для верхних – элиты – превосходства и права на присвоение.

Потребительская мораль и гедонизм получили тотальное распространение. Происходит стремительная эрозия ценности труда. Распадается традиционная семья, легализуются однополые браки, проводятся гей-парады. Как результат – падение уровня детности, старение наций, депопуляция. Год от года возрастает удельный вес наркозависимой молодёжи. Пропаганда секса идёт рука об руку с пропагандой насилия. Убийство человека в современном кино и компьютерных играх – обыденный эпизод.

Происходит рост немотивированной агрессии, продуцирование фобий. Люди ненавидят друг друга. Конфликты на этнической почве разгораются во всех уголках планеты. Расширяются ниши социального дна, заполняемые нелегальными мигрантами. Образование элиты отделяется от образования масс. Утрата мировоззренческих смыслов оборачивается ростом числа самоубийств. Вопросы мировоззрения выхолащиваются из актуальной повестки интересов человека. Потребительская гонка парализует мышление. Подлинная сущность человека оказалась первоначально подменена абстракцией человека экономического, а затем и человека-потребителя.

* * * Проведённое рассмотрение антропологических трансформаций в истории позволяет заключить, что совре-

менная модель человека выражает деградационную перспективу. В ней оказываются выхолащиваемыми духовные потенциалы при акцентированности потребительских установок и гедонистических практик самовыражения. Фиксируется деструкция цельности личности.

Борьба за сохранение человека в условиях господства потребительской парадигмы формирует прямой запрос на педагогику духовного возрождения. Без целевого образа человека воспитательный процесс теряет ориентиры и превращается в подготовку потребителя или функционального исполнителя. Необходимо вернуть педагогическую антропологию как основание образования, где будет задан идеал целостной личности – духовной, нравственной, культурной, социализированной и трудовой. Такой образ должен стать стержнем новой педагогической системы России.

Проблемные вопросы к главе

Раскройте понятие «педагогическая антропология». Проследите связь между педагогической антропологией и педагогикой.

Проследите, как различия в педагогической антропологии российской и западной цивилизаций привели к различиям в педагогике.

Как версии понимания человека в истории западной цивилизации повлияли на движение Запада в направлении современного ценностного и антропологического кризиса?

Какое определение человека в качестве целевого ориентира воспитательной деятельности следовало бы, по Вашему мнению, взять в образовательной политике современной России?

Какие педагогические риски содержит принятие установок индивидуализации и самовыражения?

Каковы образовательные и педагогические следствия принятия ориентира формирования человека как «гармонически развитой личности»?

Какие компоненты идентичности необходимо формировать через воспитательную деятельность? Как они должны соотноситься друг с другом?

Какие целевые антропологические образы в современном образовательном и культурном пространстве следует при-

знать деструктивными?

Как выявлять и нейтрализовать деструктивные воздействия на формирование целевого образа человека в российском образовании, чтобы не допустить подмены традиционной антропологической модели?

Что такое постантропология и каковы её угрозы?

Глава 3 Пайдейя: античная модель воспитания

Литература к главе

Багдасарян В. Э., Володенков С. В., Жмурин И. Е., Иерусалимский Ю. Ю., Сильвестр, архим. (Лукашенко С. П.), Преображенская К. В., Строганова С. М., Федорченко С. Н., Якунин В. И. Человек и технологический прогресс: антропологическая повестка мирового развития. Ярославль: Шукаева и семья, 2025. 708 с.

Багдасарян В. Э., архим. Сильвестр (Лукашенко). Педагогические системы: цивилизационно-ценностные основания / науч. ред. Ю. Ю. Иерусалимский. Ярославль: Индиго, 2023. 418 с.

Зенько Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии. СПб.: Речь, 2007. 912 с.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 224 с.

Ильин В. В. Философская антропология: учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом Университет (КДУ), 2006. 232 с.

Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарика, 1998. 784 с.

Корольков А. А., Преображенская К. В., Романенко И. Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. СПб.: Алетейя, 2017. 340 с.

Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.

Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. М.; Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

Совершенный человек. Теология и философия образов / сост. и отв. ред. Ш. М. Шукуров. М.: Институт востоковедения, Валент, 1997. 447 с.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 8. С. 8–681.

Фромм Э. Быть человеком. Концепция человека у Карла Маркса. М.: АСТ, 2020. 288 с.

Античная эпоха заложила фундаментальные основания в генезисе ряда гуманитарных дисциплин, включая педагогику. Само понятие «педагогика» возникло в Древней Греции, отражая процесс перехода системы воспитания от семейно-родового явления к явлению общественному. Античная педагогика была соединена с философией, и педагогические подходы являлись прямой проекцией соответствующих

философских воззрений. Наследниками античной педагогики являлись как педагогика Запада, так и педагогика Византии, а через неё – России.

Греческая педагогическая антропология: человек-микрокосмос

Культура, сообразно с греческими представлениями, рождалась как противопоставление хаосу. Эллинство, характеризующееся образованностью, рассматривалось в качестве антипода варварству. В отличие от позиции авраамических религий – «сначала было Слово», – в греческой версии мифологии сначала был Хаос. Антиподом Хаосу оказывался Космос, понимаемый как гармония и порядок.

Человек мыслился как микрокосмос. Антропология человека-микрокосмоса выстраивалась в космологию макрокосмоса.

Связанность генезиса концепта гармонической личности с антропологией человека-микрокосмоса очевидна. Но также очевидно, что космологический взгляд на природу человека имеет расхождение с другими взглядами, в частности, с христианской педагогической антропологией. Эти расхождения предполагают при использовании дефиниции «гармонически развитая личность» в современной образовательной политике внесение соответствующих смысловых пояснений.

Понятие «хаос» в античной мифологии и философии: педагогика как преодоление хаоса

Греческое слово «хаос» этимологически восходило к понятию «бездна». Буквально оно означало нечто разверзшееся, зияющее. Благодаря античной философии оно приобрело значение исходного состояния сущего.

В космогонии древних греков хаос раскрывался в двух аспектах – как состояние беспорядочности и смешения и как первооснование всего сущего. На первом аспекте концентрировал внимание Аристотель, на втором – Платон.

Состояние хаоса для греков – это состояние докосмического первоединства. Все элементы в нём слиты и нераздельны. Он есть непрерывный континуум, лишённый каких-либо разрывов. Хаос одновременно и всё и ничто, и бесконечность и нуль, и небытие и рождение бытия.

Римляне придали хаосу значение всепоглощающей бездны. Он стал вызывать ужас и ассоциироваться со смертью. Многие римские мыслители связывали хаос с подземным миром – Аидом (Вергилий, Овидий, Сенека). Вызвать силы хаоса означало у римлян открыть врата подземного царства. Такое открытие означало бы смерть и разрушения.

Из всех проблем философии древнегреческих мыслите-

лей более всего занимало то, как из хаоса возник космос. Давались разные ответы на вопрос, что лежит в основании самого хаоса, составляет его сущностное содержание. Фалес, например, связывал его со стихией воды, что соотносилось с идеей возникновения тверди в неограниченном пространстве мирового океана. По Гесиоду, хаос был порожден Мглой. Хаос характеризовался беспорядочностью, будучи противопоставляем в этом отношении космосу, описываемому через характеристики гармонии и порядка. Понятия «хаос» и «космос» уже у греков использовались и в качестве социальных характеристик. Космос оказывался маркером бытия эллинов – гармоничного, упорядоченного, хаос – бытия варваров. Позже характеристика хаоса как беспорядка стала основной в раскрытии этого понятия.

Известна существовавшая в античной мысли оппозиция «линии Демокрита» и «линии Эпикура». Демокрит утверждал существование в мире железной необходимости в деятельностных проявлениях всего сущего. Будучи атомистом, он утверждал, что движение атомов строго детерминировано. Места для хаоса в демокритовой концепции мироздания не оставалось совершенно. Даже если обнаруживалось нечто беспорядочное, то и у него должны были быть свои причины. Отсутствие понимания причин означало отсутствие знаний у человека, а не опровержение принципа детерминированности.

Эпикур, подобно Демокриту, являлся атомистом. Однако

в своих рассуждениях он исходил из возможности свободного отклонения атомов от общего потока движения. Если, размышлял Эпикур, может отклониться от общего потока один атом, то, следовательно, может и второй, и третий. Значит, не подчиниться причинам может потенциально любой. Следовательно, детерминированности нет, а есть абсолютная свобода. Мировое бытие в версии Эпикура есть совокупность случайностей. Фактически это мир хаоса. И то, что Эпикур в этическом плане выступал приверженцем гедонизма, заложив основания философии эпикурейства, было, в том числе, связано и с его представлениями о свободе и хаосе.

Впрочем, существовала в античной философии и третья линия, потенциально снимающая оппозицию космоса и хаоса. Её представляла философия Платона, оказавшая, как известно, огромное влияние на становление византийского богословия. Хаосу как беспорядку он противопоставлял не космос – проявление упорядоченности, а Логос. Платон разрешал дихотомию космоса и хаоса введением сферы идеального, отсутствовавшей в доплатоновском дискурсе. Случайное не отвергалось, но подчинялось универсальному. Случай не продуцирует хаос, как бесконечность пространства случайного, а стремится потенциально к универсуму. Действуя в десятках и сотнях примеров, он перестает действовать на миллионах. Платон в этом смысле дал подсказку, как противостоять сегодня идеологии хаоса. Хаосу следует противопоставлять не порядок, как ограничение свободы в соот-

ветствии с той или иной идеологической парадигмой, а Логос, как перспективу постижения смыслов.

Античная мысль задала фундаментальное представление о воспитании как преодолении хаоса. Педагогика понималась как процесс упорядочивания и окультуривания человеческой природы, как восхождение от природного хаотического состояния к состоянию космоса или к приобщению к Логосу. Гармонизация в процессе воспитания означала победу над тёмным началом, страстями, стихийностью.

Вернер Йегер «Пайдейя: воспитание античного грека»

Требует пересмотра ряд сложившихся в отношении античной педагогики стереотипов, в частности положение о её индивидуалистической ориентированности. Пересмотру сложившихся стереотипов может помочь анализ трёхтомного труда Вернера Йегера «Пайдейя: воспитание античного грека». Йегер видел в пайдейе не только объект исторического анализа, но и универсальный ключ к пониманию культуры как таковой. Именно греческая пайдейя, полагал он, дала миру изначальный образец «образования как культурного идеала».

Философски Йегер продолжал линию немецкого идеализма и, прежде всего, традицию Вильгельма фон Гумбольдта. Как и Гумбольдт, Йегер рассматривал образование (Bildung) прежде всего как процесс духовного формирования человека (духовной культуры). Сообразно с линией Гумбольдта сама индивидуальность человека понималась производной не от индивидуумности, а от особой идеи. В этом отношении можно говорить о развитии Йегером глубоко ценимого им Платона.

Безусловной заслугой Йегера было то, что он соединил антиковедение с педагогической антропологией. Йегер создал модель, в которой культура раскрывалась как «одухо-

творённая форма жизни нации». Это ставило его в один ряд с крупнейшими мыслителями XX века, занимавшимися проблемой человека и культуры: Освальдом Шпенглером, Хосе Ортегой-и-Гассетом, Карлом Ясперсом. В отличие от них, Йегер сосредоточился не на кризисе современности, а на истоках, показав греческий идеал как вечный эталон.

Философия Йегера носила безусловно элитарный характер. Он прямо писал, что воспитание есть процесс формирования аристократического типа человека, носителя арете.

Образование есть, согласно ему, не что иное, как последовательно всё более одухотворяемая аристократическая форма жизни нации. Йегер разрушал как минимум три основных стереотипа о Древней Греции: 1) как о колыбели индивидуализма; 2) как о колыбели демократии и 3) как о колыбели материализма. В «Пайдейе» им показывались коллективистские приоритеты греческого воспитания. Более того, воспитательный процесс виделся в преодолении заложенного в человеческой природе индивидуализма. Греческая культура представлялась Йегером как культура элитарная. Идеальное начало было определяющим для античного воспитания, и материализм как направление мысли существовал скорее как философский курьёз.

Пайдейя, арете и калокагатия

Ключевыми категориями в изучении феномена античной педагогики выступают понятия «пайдейя», «арете» и «калокагатия». В идее пайдейи заключался концепт преобразования природного в человеке – фюсис, восхождение на уровень социально-культурного, а далее – идеального. Из этой идеи получило производное понятие культуры, понимаемое как преобразованная природа в противоположность необработанной, преобразованный, то есть получивший воспитание человек в противоположность человеку дикому. Наличие воспитания отличало господина от раба, эллина от варвара. В философском измерении пайдейя предстает как духовное формирование человека, как процесс восхождения от природного состояния к культурному. Она подразумевала процесс преобразования хаоса в космос человеческой формы. Можно было бы говорить и о преобразовании материального субстрата, так как материя наделялась характеристиками неподлинности.

Понятие «арете» задавало стремление к совершенству. Оно было связано со знатностью, сопряжённой в понимании греков с соответствующими нравственными качествами. Большое значение в качестве критерия, достигнутого для греков, имело признание граждан (общественная оценка). Установка на оценку со стороны окружения потеряет ак-

туальность в период Средневековья и вновь обретёт значение в эпоху классицизма.

Понятие «арете» этимологически восходило к тому же корню («наилучший, превосходный»), от которого было образовано слово «аристократия» («власть лучших»). Таким образом, арете и аристократия изначально оказывались связаны. Добродетель и совершенство (арете) составляли основание власти лучших (аристократии).

Понятие «калокагатия» объединяло этику и эстетику, задавая идеал гармонического развития личности. В достижении гармонии большое внимание уделялось воспитанию через музыку и через спорт. Понятие «спартанское воспитание» стало в дальнейшем нарицательным, отражающим установки на формирование воинского духа. Служение полису являлось важнейшей установкой греческой педагогики, позволяющей утверждать о первенстве греков в формировании комплексной системы патриотического воспитания. Ключевая роль в патриотическом воспитании грека отводилась поэме Гомера «Илиада». Разрушителями греческой традиционной системы воспитания можно считать софистов. Софистический подход к релятивизации знания привёл к подрыву фундамента античных добродетелей, став важнейшим фактором кризиса античного полиса.

Феномен спартанского воспитания

Спартанское воспитание стало нарицательным понятием, выражавшим установку на военную подготовку и мобилизационную аскезу. Были ли описанные Плутархом порядки Спарты исторической реальностью или вымыслом, ответить сегодня не представляется возможным. Но важно, что существовал педагогический идеал, соотносимый с дисциплиной, военной подготовкой, суровостью. Спартанская суровость переходила в жестокость, проявляемую в отношении к слабому. Слабый должен был умереть – и ничего близкого к христианскому милосердию. Императив выживания являлся осевым принципом спартанской педагогики. Выжившие, как считалось, получали жизненную закалку. Презрение к роскоши и гедонизму – всё это определяло то, что спартанцы являлись лучшими воинами. Спарта демонстрировала преимущество в военном деле аскетов над теми, кто стремился к максимизации удовольствий. Аскеза и дисциплина делали спартанцев непобедимыми, комфорт и самовыражение привели Спарту к закату. Именно так поднималось и гибло исторически большинство государств.

Спартанскому воспитанию противопоставлялось воспитание афинское. Коллективизму – индивидуализм, лаконичности спартанских ответов, максимально соответствующих боевой обстановке, – ораторское искусство в образцах Де-

мосфена. Противопоставление было, по-видимому, во многом искусственное. Противопоставлялись не столько реальные педагогические практики, сколько идеальные модели. Также в дальнейшем М. Вебер будет противопоставлять идеальные типы

«католика» и «протестанта». Такими аналогами в применении к античности были типы «спартанца» и «афинянина». И опыт истории Древней Греции показывал преимущество именно спартанской модели. Спарта в Пелопоннесских войнах взяла верх над Афинами. Запад тем не менее выбрал для себя образцом для подражания Афины.

Советскую модель школы с акцентированным ракурсом допризывной подготовки иногда маркируют в качестве спартанской. В смысле приобретения навыков преодоления трудностей и военной компоненты такие аналогии действительно возможны. Но советская школа содержала в ядре то, чего не было в античной, – идею любви, восходящей к христианской педагогической антропологии. А соответственно, уподобление спартанскому воспитанию не является сущностно правильным.

Господин и раб: различия в обучении

Античная традиция различала два уровня образования, соотнося их не только с социальным положением, но и с онтологическим статусом человека. Ключевая проблема для античной социальной философии заключалась в определении различия между рабом и господином. Раб мыслился как человек, ограниченный сферой необходимости. Его существование подчинялось удовлетворению базовых потребностей и выполнению утилитарных функций. Раб не обладал полнотой свободы и не имел доступа к сфере смыслов. Его жизнь сводилась к воспроизводству и труду, лишённому духовного измерения.

Господин, напротив, представлял собой фигуру, выходящую за пределы необходимости. Его сущность определялась принадлежностью к сфере свободы, то есть способностью к размышлению, к соучастию в Логосе и к приобщению к высшим ценностям. Господин был субъектом политики, философии и культуры, он обладал правом на формирование смыслов, в отличие от раба, ограниченного исполнением заданного.

В рассуждениях Аристотеля это различие проявилось особенно чётко. Воспитание, сведённое к освоению навыков и технологий, ограничивалось сферой необходимости. Оно обращено к практическим функциям и повторяющимся опе-

рациям, которые не требуют выхода за пределы повседневности. Такое обучение оставалось в границах ремесленного и технического, не поднимаясь к сфере универсального.

Воспитание, направленное на формирование способности мыслить, имело иной смысл. Оно предполагало восхождение от чувственного к рациональному, от единичного к общему. Философия, риторика и этика не только вооружали знаниями, но и открывали доступ к сфере Логоса, то есть к порядку смыслов, управляющих космосом и человеком.

В этом заключалась принципиальная разница: обучение навыкам оставалось в пределах хаоса случайностей и ограничивалось техникой выживания, тогда как обучение мысли поднимало к сфере идеального, позволяя человеку становиться частью космоса как упорядоченной целостности. Навыки без смыслов формировали лишь исполнителя, тогда как обращение к Логосу формировало личность, способную к самопознанию, к участию в истине и к свободе.

Музыка как инструмент гармонизации

Роль музыки в педагогике в античной Греции соотносилась с концепцией мировой гармонии. И инструментом гармонизации оказывалась прежде всего именно музыка. Музыка в рамках педагогической антропологии «человек-микрокосмос» оказывалась ключевым инструментом.

От Пифагора шла эллинская традиция рассмотрения музыки как первоосновы мироздания. Музыкальные сферы определялись первоосновой сущего. Каждая сфера имела свою звуковую семантику.

Музыкальная теория соединялась у Пифагора с математикой и математизировалась, служа доказательством положения, что «всё есть число». Эллин через обучение музыке достигал состояния гармонии. Концепт гармонически развитой личности сложился фактически в контексте античной идеи взгляда на человека как микрокосмос. В дальнейшем он был реанимирован под влиянием переоткрытия эстетики античности в период Ренессанса. Цепочка взаимоувязанных понятий – пайдейя–калокагатия–арете – выражала логику совершенствования человека в системе гармонического воспитания.

Фридрих Ницше прямо сформулировал утверждение о рождении трагедии из духа музыки, вынеся его в заглавие

своего эстетического трактата. Впрочем, идя вслед за Ф. Ницше, исследователи античной культуры выделяли наряду с гармонизирующим аполлоническим началом также начало иррациональное – дионисийское. Дионисийская стихия требовала, соответственно, и другой тип музыки. Аполлонической музыке Орфея в античной мифологии противопоставлялись ритмы вакханок. Разделение аполлоническую и дионисийскую открывало перспективу для дальнейшего дискурса об амбивалентности музыкальных феноменов.

Риторика

Особое значение в полисном воспитании уделялось ораторскому искусству, осмысливаемому не только как техника речи, но как фундаментальный инструмент формирования человека и общества. Через риторику открывался путь к власти, к управлению, к воздействию на сознание. Классическим трудом, задавшим канон, стала «Риторика» Аристотеля. В ней была представлена система методов убеждения, ставшая универсальной моделью для всех последующих эпох.

Аристотель выделил три опоры убеждения – логос, этос и пафос. Логос обозначал разумное начало, обращение к идеям и аргументам. Он фиксировал рациональную структуру речи, превращая слово в доказательство. Этос воплощал нравственный авторитет оратора, его ценностную позицию, способность быть выразителем норм и идеалов полиса. Убеждение строилось не только на словах, но и на личности, стоящей за ними. Пафос означал силу эмоционального воздействия. Слово должно было не только убеждать рассудок, но и зажигать сердце, пробуждать чувства, вовлекать в действие.

К этому триединству античные мыслители добавляли категорию кайроса – правильного момента. Смысл заключался в том, что речь может обрести действенность лишь в контек-

сте, в соотнесении с обстоятельствами, временем, исторической ситуацией.

Таким образом, античная риторика представляла собой синтез мысли, ценности, эмоции и времени. Она соединяла разум и нравственность, личность и обстоятельство, делая слово главным оружием. Через формирование искусства речи музыки на формировался образ человека, способного быть гражданином и лидером.

Именно Аристотель сформулировал законы логики, которые стали основанием рационального мышления в последующие эпохи. Они определяли правила рассуждения, задавая границы возможного и невозможного в мыслительном процессе. Каждый из этих законов имеет универсальный характер и сохраняет значение в педагогике, философии и риторике в настоящее время.

Первый закон логики – закон тождества. Аристотель писал: «Иметь не одно значение – значит не иметь ни одного значения; если же у слов нет определённых значений, тогда утрачена всякая возможность рассуждать друг с другом, а в действительности – и с самим собой; ибо невозможно ничего мыслить, если не мыслить что-нибудь одно». Смысл закона заключается в том, что мысль должна сохранять устойчивость. Если понятие меняет значение, оно перестаёт быть понятием. Нарушение закона тождества связано с подменой понятий и тезисов, когда обсуждаемое смещается в сторону, лишая дискуссию предметности.

Второй закон логики – закон противоречия. У Аристотеля он формулируется так: «Невозможно, чтобы одно и то же в одно и то же время было и не было», а также: «Невозможно, чтобы противоречащие утверждения были истинны по отношению к одному и тому же». Этот закон утверждает недопустимость одновременного признания противоположных Его нарушение приводит к построению противоречивых высказываний, которые лишают мысль внутренней связности. В риторике и пропаганде подобные приёмы часто используются через оксюмороны, создавая искусственный парадокс, который разрушает логику рассуждения и заменяет её эмоциональным воздействием.

Третий закон логики – закон исключённого третьего. В «Метафизике» Аристотель пишет: «Третьего не дано: ничего не может быть посредине между двумя противоречивыми суждениями об одном». Этот закон фиксирует бинарность истины: суждение либо истинно, либо ложно, третьего не существует. Нарушение закона проявляется в стремлении абсолютизировать высказывание, выстраивая искусственные категории «истинных» и «неистинных», что нередко используется в идеологических и пропагандистских целях.

Три закона логики Аристотеля – тождества, противоречия и исключённого третьего – задали основы рациональной культуры. Они определили структуру целостного процесса, в котором слова, понятия и суждения должны сохранять определённость, и завершённость.

Уже далее, опираясь на феномен рациональности, вырастает европейская наука. Законы логики становятся фундаментом для построения систем знания, для выработки категориального аппарата, для установления правил доказательства и аргументации. Именно из них возникает научное мышление как особый тип рационализированной деятельности.

Фактор греческого алфавита

Греческий алфавит стал ключевым фактором педагогического и культурного развития Древней Греции, определив особую модель образования и мышления. Он восходил к финикийской суждений. графике, но принципиально переоформлял её, впервые систематически обозначая гласные и закрепляя фонематический принцип письма.

Алфавит опирался на ограниченный и стабильный набор знаков (24 буквы), что резко снижало порог входа в грамотность. Переход от мнемотехники к малому числу базовых элементов ускорял освоение чтения и письма. Это позволяло включить грамоту в массовое начальное обучение, а не оставляло её прерогативой узких корпораций писцов.

По сравнению с пиктографическими и иероглифическими системами, где один знак нередко соответствовал целому предмету, понятию или слогу и требовал запоминания сотен и тысяч форм, греческий алфавит радикально упрощал учебную задачу. Он перераспределял учебные усилия: от накопления образного фонда к овладению правилом звукового кодирования. Отсюда – широкая доступность и высокая скорость усвоения как центральные педагогические преимущества.

Фонематическая запись стимулировала аналитическую мышления как работу с речью. Ученик расчленял непрерыв-

ный звуковой поток на элементарные единицы, выстраивал их в устойчивые непротиворечивость комбинации и контролировал правила соответствия звук–буква. Такая процедура тренировала операции абстрагирования, сравнения, классификации и проверки. Алфавит тем самым формировал «логическую дисциплину» чтения и письма.

Эта логическая дисциплина отличалась от когнитивных практик, связанных с иероглифическими системами, где устойчивый образ знака активирует прежде всего ассоциативное опознание. В греческой школе доминировала аналитическая последовательность: звук – буква – слог – слово – фраза – текст. Складывалась привычка шаг за шагом обосновывать переходы и проверять выводы.

Педагогические эффекты алфавита переходили в интеллектуальные. Стандартизированная запись облегчала фиксацию аргумента, разметку доказательства и сопоставление позиций. Это благоприятствовало развитию риторики, диалектики, формальной логики и аксиоматических построений в науке. Учебная практика письма и чтения становилась матрицей для культуры доказательства.

Социальное следствие – демократизация грамотности. Простота и быстрота обучения расширяли круг носителей письменной культуры, вовлекая граждан полиса в коммуникацию законов, судебных процедур, публичной речи и философской дискуссии. Письменность переставала быть инструментом закрытого сословия и превращалась в ресурс граж-

данского участия.

Алфавит облегчал тиражирование и стабилизацию учебных текстов. Появляются устойчивые школьные корпуса, комментирование, сопоставление версий и критическое редактирование. Передача культурного наследия становится управляемой педагогической задачей, а не случайной консервацией редких рукописей.

В эпоху эллинизма греческий язык и алфавит формируют общее образовательное пространство от Восточного Средиземноморья до Передней Азии. Единый фонематический код ускоряет межрегиональную коммуникацию, перенос учебных практик и распространение научных результатов.

В совокупности именно три фактора – широкая доступность, быстрота усвоения и ориентация на логико-аналитическое мышление, дополненные принципиальным отличием от иероглифического типа когнитивной работы, – и обеспечили греческий образовательный прорыв. Алфавит стал не просто техникой письма, а фундаментом античной модели образования и науки.

Спортивная подготовка

Гимнасий в греческом полисе был институцией телесной и гражданской выучки, встроенной в общую пайдейю. Мало кто знает, что слово «гимназия» восходит к греческому gymnásion – «место упражнений нагими», от gymnós – «нагий». Тренировки и соревнования в классической Греции проходили обнажёнными и воспринимались как культурная норма. Эта публичная нормативность атлетической наготы отличала греческую среду от ближневосточных обществ того времени, где подобная практика не была принята.

В греческой культуре телесность имела эстетическое значение и связывалась с гармоническим развитием человека. Идеал калокагатии соединял красоту тела с нравственной мерой, самообладанием и гражданской доблестью. Эстетика телесности кодифицировалась в понятиях «мера» и «соразмерность», получив образцовые формулировки в скульптурных «канонах» классической эпохи. Атлетическое тело мыслилось не как частный «фитнес-результат», а как общественный знак воспитанности, дисциплины и умеренности. Тем самым «культ тела» у греков – это было не обожествление биологического, а эстетико-этический код, через который полис воспитывал гражданина: тренированное, соразмерное, подчинённое правилу тело служило моделью упорядоченного характера и умеющей доказать себя в честном со-

стязании личности.

Вместе с тем современный образ «культа тела» в Древней Греции был частично сформирован ренессансным переосмыслением античности. Рецепция античности в Ренессансе носила творческий характер и потому чаще воплощала коды самой эпохи Возрождения, чем реалии классической древности.

Физическое воспитание стояло рядом с грамматическим и музыкальным и замыкалось на идеал гармонического развития (калокагатии). Тренировка строилась как последовательное овладение стандартными, легко воспроизводимыми техниками: бег, прыжок, метания, борьба, кулачный бой, позже – панкратион, что обеспечивало быстрый вход и массовость участия. Повторяемость приёмов, измеримость результата и регламент соревнования дисциплинировали поведение: отрабатывались мера, ритм, контроль дыхания, соблюдение правил. Эта структурированность телесных практик дополняла школьную дисциплину письма и речи и формировала привычку к организованным и подчиненным воле действиям.

Возрастная стратификация обеспечивала педагогическую поэтапность. Для мальчиков (paides) существовали отдельные состязания. В ряде агонов выделяли категорию «безбородых юношей» и взрослых. Эта лестница требований позволяла безопасно и последовательно переводить ученика в мир граждан, который мыслился как мир воинов.

Олимпийские и другие панэллинские игры в Греции не были «чистым спортом»: это были культо-праздничные действия внутри священного времени и пространства. Игры проводились в святилищах и посвящались конкретным (Олимпийские – Зевсу, Пифийские – Аполлону, Истмийские – Посейдону, Немейские – также Зевсу); открывались процессиями и жертвоприношениями, сопровождались клятвами у жертвенников (атлеты и судьи приносили присягу у Зевса Клятвенного). На время игр объявлялось священное перемирие, имевшее характер религиозного установления и обеспечивавшее безопасный путь участникам и зрителям. Венки победителей делались из священных растений конкретного святилища (олива в Олимпии, лавр в Дельфах, сосна на Истме, сельдерей в Немее) и воспринимались как культовые знаки благоволения божества, а не как «медали».

В греческой пайдейе интеллектуальное и физическое воспитание мыслились как единая программа. Эта установка была прямо сформулирована в «Государстве» Платона. Институционально она подкреплялась тем, что философские школы существовали в реальных гимнасиях: Академия Платона действовала в священной роще с гимнасием, Ликей Аристотеля – тоже гимнасий.

Конкретные биографии великих мыслителей и представителей античной культуры показывают, что соединение ума и тела было не декларацией, а нормативной практикой. По поздней античной традиции Платон в юности серьёзно за-

нимался борьбой и даже выступал на Истмийских играх. У стоиков наследие ещё нагляднее: Клеанф из Асса, прежде чем возглавить школу Зенона, был боксёром. Аскетическая дисциплина и выносливость его биографии стали метафорой стоической практики. Греческий драматург Софокл в юности отличался в борьбе и в музыке – сочетание, которое античные считали образцовым для гармонии телесного и душевного. Часть источников приписывает олимпийскую победу в боксе Пифагору, одновременно позиционируемому в качестве философа, математика, теоретика музыки и создателя религиозного учения.

божествам

Платон VS Аристотель: различия педагогических моделей

Платон и Аристотель – не только величайшие философы, но и создатели альтернативных линий организации образования. Платоновская Академия и аристотелевский Лицей стали символами различия этих традиций. Принято считать, что западная система образования основывалась со средневековых времён на аристотелизме. Фома Аквинский – ключевая фигура для католической схоластики – опирался на Аристотеля. Восточнохристианская педагогика взяла за основу Платона. От Византии наследие Платона было принято и русской педагогической мыслью.

Аристотелевский подход был сосредоточен на соотнесении формы и содержания. Аристотель дал название многим дисциплинам и задал дисциплинарную дифференциацию наук. Такая систематика стала в дальнейшем основой классической европейской образовательной системы. Сущность вещей, полагал Аристотель, находится в самих вещах. Впрочем, в каждой из них он обнаруживал стремление к внутренней цели и совершенству – энтелехию. Раскрытие сущности объекта через сам объект создавало предпосылки, сформировавшие в дальнейшем эмпирическую опору научного знания. Концепт энтелехии применительно к педагогике означал направленность на выявление заложенных в обу-

чаемом его внутренних устремлений.

Для Платона подлинная реальность была идеальной. Материальный мир не имел подлинности и раскрывался по аналогии с тенью. Высшие идеи – эйдосы – проектировались на мир вещей, которые должны были стремиться к своему заданному свыше эталону. Таким же образом проецировался и человек. Его педагогическое назначение в приближении к собственному эйдосу, а для общества – эйдосу общественному. Платон в этом смысле создавал педагогику идеального. Цель педагогической деятельности, сообразно с этим пониманием, виделась в приближении образа обучаемого к идеалу через воспитание и обучение. Для христианской педагогики в таком качестве устанавливался образ и подобие Божье, для советской – представление об идеале общественном.

Так же как и в Лицее, в Академии Платона знание классифицировалось по дисциплинам. Но при этом имела место их эйдетическая иерархия: политические знания (трактуемые гораздо более широко, чем современная политология), математические знания и философские знания. Чем выше оказывалась степень абстрагируемости, тем выше ставилась соответствующая дисциплина в её приближении к подлинному. Ось идеального задавала интеграл идеального (в более поздние времена – идеологического) в моделях образования, построенных по Платону.

Индукция и дедукция – два классических метода позна-

ния – идут, соответственно, от частного к общему или от общего к частному. С Аристотелем принят индуктивный метод, с Платоном – дедуктивный. По их практическому применению часто возникает путаница. Достаточно сослаться на, вероятно, самый яркий и известный пример такой путаницы: гениальный сыщик Шерлок Холмс у Конан Дойла говорит, что использует дедуктивный метод, применяя в реальности метод индуктивный. Холмс фиксирует детали и далее обобщает полученную информацию в реконструкции картины преступления. И это именно индуктивный метод. Дедуктивный же мог заключаться в выдвижении априори некой гипотезы, которая уже потом соотносилась с фактами. У аристотелевского и платоновского методов есть свои недостатки и преимущества. Индуктивный метод более строг в работе с эмпирическим материалом, но всегда имеет риск ухода в «дурную бесконечность», когда заключалось собранная эмпирика так и не выйдет на уровень обобщения. Дедуктивный метод, напротив, обладая преимуществом в генерировании идей, может уйти в сторону мистификации. Но для российского педагогического контекста принципиально важно зафиксировать историческую опору на дедукцию. И эта опора обеспечивала особый потенциал отечественного образования в открытиях нового, в склонности к созданию целостных систем. Не будет преувеличением охарактеризовать указанные качества как проявление наследия Платона.

Дискуссия об Аристотеле и Платоне – кто из них более

приемлем и приемлемы ли они оба для христианства – составила одну из наиболее широких полемик средневековой философии. Расхождения между мыслителями действительно существовали, и Аристотель действительно критиковал в ряде трудов своего учителя Платона. Но текстуальный анализ показывает, что они были гораздо более близки друг к другу, чем это принято считать. Имеющиеся расхождения стали альтернативами уже при последователях Аристотеля и Платона в руководстве Лицея и Академии. Последователи Аристотеля в руководстве Лицея перешли на позиции материализма. Руководство же Академии сдвинулось в сторону пифагореизма – акцентированной мистики. В этих версиях прочтения наследия Аристотеля и Платона действительно уже сталкивались непримиримые позиции.

Система посвящений: эзотерическая педагогика

Часто с Платоном связывают традиции эллинской эзотерики. Будто бы философ был посвящён в тайные знания египетскими жрецами и уже сам передавал их избранным своим ученикам. Обучение в версии эзотерики мыслилось как ступенчатая система посвящений. Человек вне системы обучения определялся как профан. Вступающий в систему неофит находился в состоянии экзотерического знания, то есть явного. Но это знание считалось неподлинным. Подлинное знание обреталось в результате системы посвящений. Сущностно это связывалось с феноменом инициаций.

Система инициаций имела для традиционного общества – в любой из этнических традиций – фундаментальное значение. Речь шла о возрастных ступенях социализации человека. Социализация в версии инициаций превращалась в ритуал.

При посвящении в знания одна и та же вещь переоткрывалась для посвящаемого всё в более глубоком смысле. Одна и та же легенда перетолковывалась. Считалось, что знания дают человеку силу, и потому морально не готовый человек не должен быть допущен к их получению. Отсечение морально не готовых осуществлялось через разграничение профанного и сакрального уровней. Эзотерика, впро-

чем, могла быть как светлой, так и тёмной. Тёмную эзотерику впоследствии философ-традиционалист Рене Генон связал с понятием «контриниациация».

Современная система обучения общедоступна. Сегодня учат всех и всему. Такая модель исторически утвердилась с Нового времени. Но надо иметь в виду, что в период домодерна образование часто выстраивалось по принципу эзотерической вертикали.

Софисты – создатели деструктивных методов в педагогике

Уже в эллинском мире был пройден весь сценарный путь разрушительных последствий релятивизации добра и зла. «Держателями знаний» первоначально выступали мудрецы. Их ролевые функции закреплялись приверженностью традиции.

Классический античный канон говорит о «семи мудрецах» (ἑπτὰ σοφοί) Древней Греции. Именно это число закрепилось в литературе и традиции. Список имён варьировался, но чаще всего в него входили: Фалес Милетский, Солон Афинский, Биант Приенский, Питтак Митиленский, Хилон Лакедемонский, Клеобул Линдийский и Периандр Коринфский. Этот круг оформился в VI веке до н. э. и включал государственных деятелей и мыслителей, которым приписывались изречения, ставшие образцами житейской и политической мудрости («Познай самого себя», «Мера – лучшее», «Не чрезмерствуй» и др.).

Хранителей знаний со временем сменили их толкователи. На место мудреца пришел философ. На первый план в этом переходе выходит проблема субъективизма интерпретаций. Если мудрецы транслировали традицию, то философы осуществляли самостоятельный поиск истины.

Третий этап заключался в выходе на авансцену разви-

тия греческой мысли софистов. Софистический релятивизм стал прообразом философии постмодерна. Софизм, как считают многие исследователи, это своего рода детонатор, сыгравший решающую роль в разрушении древнегреческой цивилизации. Этическим выражением софистической мысли стал скептицизм. Если полисная система миростроительства базировалась на строго определённых добродетелях, соотносимых с императивом служения городу-государству (дидактика «Илиады»), то для софизма добро и зло стали относительными категориями, сводясь к субъективизму индивидуального выбора.

Считается, что софистика явилась важнейшим фактором гибели древнегреческой цивилизации. Если ранняя пайдейя строилась на идеале добродетели – арете, на формировании гражданина-полиса, готового служить общему благу, то с приходом софистов акцент сместился.

Софистика ориентировала не на истину, а на победу в споре. Истина превратилась в услугу, в товар, определяемые заказчиком. Софисты брали за свои услуги плату.

Добродетели классической Греции имели характер объективных норм. Высшей из них считалось служение городу-государству, поскольку именно через участие в делах общины реализовывалось предназначение человека. Добродетель была не выбором субъекта, а обязательством, диктуемым структурой бытия.

Софисты подорвали это основание. В их учении появи-

лась идея релятивности добродетели. То, что ранее мыслилось как объективное, в том числе служение полису, могло быть поставлено под сомнение. Для софиста важнее было искусство доказательства, чем сама сущность того, что доказывалось. Утверждение «добродетель есть служение полису» превращалось в дискуссионное высказывание, которое можно оспорить, обосновать противоположное и при этом добиться признания.

В результате подтачивался фундамент гражданства. Если раньше гражданская добродетель обеспечивала целостность общины, то с расцветом софистики на первый план выходила индивидуальная выгода, способность манипулировать словом ради личного превосходства.

Современный постмодерн воспроизводит ту же логику разрушения, что некогда явилась в софистике. Подобно тому как софисты ставили под сомнение полисные добродетели, постмодерн отрицает существование константных ценностей и истины. Всё объявляется относительным, зависящим от контекста, языка, дискурса. Античный полис оказался жертвой софистики, современная западная цивилизация – жертвой постмодерна.

Майевтика Сократа

По-видимому, к софистам принадлежал и Сократ, хотя в отличие от них он не брал платы за свои беседы. Но в методике был общий подход – разрушение исходной кажущейся очевидности.

Сократ разрушал стереотипы, показывал условность привычных представлений. Его метод, майевтика, буквально – метод «повивальной бабки», строился на том, что каждый новый вопрос подрывал категоричность исходного императива. Так, утверждение «плохо воровать» дробилось примерами: оружие, похищенное у врага; меч, отнятый у друга, желающего самоубийства. Императивное суждение утрачивало в итоге абсолютность.

Именно поэтому Сократ был воспринят как угроза. Афинский суд приговорил его к смерти за «развращение молодёжи», поскольку его вопросы снимали обязательность традиционных норм полиса.

Впрочем, в историю педагогики Сократ вошёл как основатель диалогического метода обучения, основанного не на передаче готовых знаний, а на организации процесса самостоятельного мышления. Его майевтика представляла собой последовательное разрушение исходных стереотипов через уточняющие вопросы, которые обнажали внутренние противоречия в суждениях собеседника. Тем самым он заложил

новый тип педагогического взаимодействия, в котором истина не сообщается извне, а рождается в сознании самого ученика в ходе диалога.

Часто для того, чтобы педагогически двигаться вперёд, необходимо разрушить стереотипы обучающегося. Сократ владел этим мастерски. Но разрушение само по себе ещё не завершает педагогический процесс. После него требуется новая мировоззренческая сборка. Сократ же предоставлял эту задачу самому обучающемуся.

Эвристический метод Паппа Александрийского

После Сократа, с его нацеливанием педагогики на «искусство рождения мысли» (майевтику), внимание смещается от простого усвоения знаний к изучению самого мышления. Появляется потребность различать стадии и способы мыслительной работы: как идея возникает и как она затем обосновывается.

В этом контексте Папп Александрийский – математик, живший уже в эпоху эллинизма, – ввёл в обращение понятие «эвристика» как совокупность приёмов, отличных от логических. Эвристика описывала момент открытия и проявляется как инсайт, озарение, рождение гипотезы.

Логическая стадия мыслительной работы у Паппа представлена анализом и синтезом. Анализ – расчленение задачи и условий, выявление необходимых связей и переходов; синтез – соединение установленных звеньев в строгую конструкцию и доказательство результата. Обе процедуры носят рассудочнологический характер и обеспечивают проверяемость, воспроизводимость и доказательность знания. Эвристика опиралась скорее на интуицию.

Исторически эвристика восходила к сократической беседе. Архимедовское «Эврика!» стало культурным именем для инсайта. Эвристический приём позволял найти истину, но

требовал последующего логического оформления.

Дидактический смысл папповского различения состоит в выстраивании целостной учебной последовательности. Сначала задаётся проблема и стимулируется эвристический поиск учащегося: выдвигаются и проверяются гипотезы, строятся аналогии, моделируются пробные ходы. Затем следует логическая реконструкция решения: анализ условий, отбор необходимых шагов, синтетическое доказательство и фиксация общего способа действия. В результате обучается не только знание формул, но и структура самого мыслительного процесса – от рождения идеи к её строгому обоснованию. Обращение к папповскому различению эвристики и логики сегодня особенно актуально: в условиях алгоритмизации и роста ИИ оно позволяет концептуально отделить человеческое открытие (инсайт) от формально-вычислительных процедур и выстроить корректную педагогическую связку между ними.

Этические школы: основа воспитательных различий эпохи эллинизма

Классическая полисная этика формировалась как этика служения городу-государству. Центральными этическими требованиями были честь, долг перед общиной, соблюдение закона, готовность нести личную ответственность в войне и мире, служение богам. Образец ценностного кода ранней греческой традиции задавала «Илиада».

Эллинистическая эпоха изменила рамку этики: от компактного полиса к многоязычной империи. Человек мог ощущать отчуждение от далёкой власти и искать твёрдую опору не в гражданской карьере, а во внутреннем состоянии. Этические школы ответили терапевтическими проектами, в которых искомое внутреннее состояние стало главной задачей.

Стоицизм сформулировал этику долга и согласия с мировым порядком. Мир пронизан разумным логосом и управляется провидением. Всё внешнее – богатство, здоровье, слава – относится к «безразличным», которые не делают человека ни добродетельным, ни порочным.

Стоики исходили из идеи «космической симпатии»: весь мир мыслился как единый живой организм, пронизанный

логосом и удерживаемый всеобщей причинностью. В этом порядке случайность была исключена, а судьба понималась как необходимая сцеплённость событий, управляемая провидением.

Отсюда следовал практический вывод: всё внешнее следует принимать как данность. Ответом на космическую симпатию должна была стать человеческая апатия. Принятие неизбежного соединялось с действием в пределах «зависящего от нас». Именно так детерминизм космоса переводился в этику обязанности.

Добродетель едина и достаточна для счастья. Эмоции трактовались стоиками как ошибочные суждения. Задача же виделась в выправлении суждений и достижении устойчивого спокойствия. Практика стоика – исполнять уместные обязанности в любой роли гражданина, родителя, друга, подчиняясь необходимости: «чему быть – того не миновать». Выполнять свой долг – этот императив делал стоиков опорой империи, носителями идеи служения.

К стоической этике восходит выражение «стоически принимать невзгоды». Внешние удары судьбы следовало принимать как данность всеобщей причинности. При этом стоик не был пассивным созерцателем: в его власти остаётся действие в пределах «зависящего от нас». Именно так понимали добродетель Сенека, Эпиктет и Марк Аврелий: принять то, что изменить нельзя, и разумно действовать там, где выбор ещё возможен.

Эпикурейская школа, названная по имени основателя – Эпикура, предложила иной путь к счастью – через получение удовольствий. Высшее благо – удовольствие, понимаемое как отсутствие страдания в теле и тревоги в душе. Желания разделялись эпикурейцами на естественные и необходимые, естественные и не необходимые, и пустые: мудрость состоит в удовлетворении первых и отказе от последних.

В отличие от стоиков, эпикурейцы исходили из идеи абсолютной свободы. Мир состоит из атомов и пустоты, не управляется провидением и не имеет заданной цели. Жёсткая причинная необходимость снимается введением микроскопического «уклонения» атомов, благодаря которому цепь механических причин не становится фатальной. Следовательно, абсолютно свободен может быть и человек.

Эпикурейцы особо ценили идею свободы, связываемой с отсутствием внешних обременений. Но осознать свободу, полагали они, человеку мешают различные страхи. Страхи – прежде всего страх смерти и богов – лечатся знанием природы: душа смертна, а боги не вмешиваются в человеческие дела. Политическая слава и гражданское служение отвергались эпикурейцами как нарушение спокойствия. Этический идеал эпикурейца – тихая достаточность. В противоположность стоикам им задавались установки аполитичности.

Киренаики развили гедонизм в направлении актуального переживания. Исходный тезис – достоверно нам лишь собственное текущее ощущение, а значит, целью является ин-

тенсивное настоящее удовольствие. В отличие от эпикурейцев, рассчитывающих долговременную невозмутимость, киренаики были склонны предпочитать удовольствия текущего момента, главным образом физические. Общий нерв – автономия субъекта, который учится черпать у жизни максимум наслаждений. Можно сказать, что киренаики стали историческими предтечами этики консюмеризма.

Киники представили критику социальных норм с позиции естественности. Добродетель в их понимании есть жизнь «по природе», а не «по закону». Отсюда и название – киники – буквально «собаки» за тот образ жизни, который они вели, уподобляясь животным. Готовность их нарушать условности часто переходила в эпатаж. Эта радикальная простота стала нравственным вызовом элитарной респектабельности.

Киническая этика закрепилась в культурной памяти прежде всего через анекдоты, сопряжённые с Диогеном Синопским – её наиболее известным представителем: жизнь в пифосе как демонстрация самодостаточности, Александру «отойди от солнца» как утверждение свободы мудреца, хождение днём с лампой «в поисках человека» как проверка подлинности человеческого, эпизод с «Платоновым человеком» (общипанный петух) как насмешка над абстрактной дефиницией, формула «я космополит» как отказ от локальных лояльностей. Эти сюжеты выполняют не развлекательную, а дидактическую функцию кинизма – тренировку независимости, прямоты слова и критики условностей во имя жизни

«по природе».

В классическую эпоху этическая жизнь была выстроена вокруг одной оси – служения полису, чести и закону. Эллинистическая эпоха разомкнула эту единственную ось. Единая гражданская матрица распалась на несколько программ жизни и воспитания. Стоики предложили этику долга и внутренней устойчивости. Эпикурейцы – этику свободы от страхов и меры желаний. Киники – этику самодостаточности и жизни по природе. Киренаики – этику гедонизма. Плюрализм школ стал нормой культурного пространства.

Для педагогики это означало смену единого воспитательного канона на набор альтернативных «школ характера». Каждая школа задавала собственную цель, собственный образ человека и собственные упражнения. Различие этик оформилось как различие педагогик, где теория добродетели непосредственно превращалась в технологию формирования личности.

Римская педагогика

Римская педагогика унаследовала греческие формы школы, но развернула их в собственном ценностном контексте mos maiorum – «нравов предков»: pietas (благочестие, почтительность к богам, родителям и Отечеству), gravitas (серьёзность, внутренняя весомость и достоинство), constantia ответ (стойкость, неизменность принципов), disciplina (дисциплина, выучка и самодисциплина), virtus (доблесть, гражданское мужество), auctoritas (авторитет, признанная общественная «весомость»). Если греческая пайдейя делала ставку на гармонию и полисную гражданственность, то Рим удерживал приоритет практической полезности, права и ораторского служения res publica (общественному делу, республике). Двуязычие стало нормой: греческое образование ценилось как высшее, но итоговой целью оставалась римская добродетель, нуждавшаяся в грамотности, правовом мышлении и убедительной речи.

Римская педагогика включала как эллинофильское, так и эллинофобское направления. К эллинофобам относился, в частности, Катон Старший, связывавший греческое влияние с распространением изнеженности и дурных нравов. Постепенно и сами римляне, получившие дивиденды от эксплуатации огромной империи, прельстившись материальным комфортом и возможностью паразитического существования,

отступили от строгих воспитательных норм, что явилось основанием нравственного упадка. В развитии воспитательных подходов римлян большое значение приобрело воспитание через образы героев прошлого. Классическим примером применения такой методики явились сравнительные жизнеописания греческих и римских героев, составленные Плутархом.

Первой школой в Риме оставалась семья. Pater familias (глава семьи) задавал нормативный уклад и «передавал» сыну образ действий через exempla – прецеденты из жизни рода и истории Рима. Ранняя социализация строилась на распорядке, послушании, правдивости, бережливости. Классический пример – Катон Старший, лично занимавшийся обучением сына, соединяя чтение, знание законов, сельскохозяйственные навыки и военную подготовку. Мать и кормилица отвечали за чистоту языка.

Уже авторы I века н. э. (Квинтилиан) настаивали, что раннее слово, окружение и привычка к правильной речи – фундамент всей дальнейшей выучки. Почти в каждой зажиточной семье появлялся paedagogus – греческий наставникнадзиратель, сопровождавший ребёнка к учителю и контролировавший поведение.

Элементарная школа (ludus litterarius) давала грамотность и счёт. Учитель (litterator) обучал чтению, письму, элементарной орфографии, простейшей арифметике. Методика держалась на повторении, диктовке, переписывании образ-

цов, упражнении памяти, чтении вслух с правильной артикуляцией и акцентуацией.

Средняя ступень – школа грамматика (grammaticus) – переходила к толкованию текстов и формированию вкуса: латинские и греческие поэты и историки, мифология, история, география, основы метрики, стилистики и этимологии. Ключевой процедурой была lectio с разбором лексики, грамматики и смысла; затем – enarratio (комментирование) и emendatio (исправление), что воспитывало внимание к слову и зарождало элементарную текстологию. Идеал – humanitas: культурная образованность, способная к суждению, выбору и умеренности.

Вершина – школа ритора (rhetor). Здесь формировался гражданин, способный выступать в суде, сенате и на форуме. Цицерон описывал идеал оратора, соединяющего знание права, истории, философии и художественной речи. Квинтилиан давал первую систематическую «педагогику речи»: от младенчества и игры – к упражнениям в изложении, доказательстве и опровержении; от малых задач – к declamationes. Учебный цикл включал греческие progymnasmata (басня, рассказ, chreia, gnome, подтверждение/опровержение, характеристика, сопоставление, этопея, описание, тезис, закон) и римские declamationes двух типов: suasoriae (совет в воображаемой политической ситуации) и controversiae (судебные казусы). Развивались техники памяти (ars memoriae), инвенции (изобретения доводов), диспозиции (расположения ча-

стей речи), элокуции (стилистической отделки) и актуса (жеста и голоса).

Дидактика держалась на imitatio и exercitatio: подражании лучшим образцам и систематическом упражнении. Чтение – с выражением, пониманием и запоминанием; письмо – с копированием и постепенной самостоятельной композицией; речь – с наращиванием сложности от коротких форм к полной судебной или политической.

Институционально римская школа развивалась от частных учителей с низким престижем к регулярному общественному признанию. Оплата труда учителя (pensio) шла первоначально, как и в Греции, со стороны родителей. Со временем муниципии и императоры начали предоставлять льготы и жалование лучшим преподавателям. В правление Веспасиана возникает государственное финансирование преподавателей риторики. Квинтилиан стал первым известным обладателем публичной кафедры риторики в Риме. Параллельно развивалась инфраструктура чтения: публичные библиотеки (от Асиния Поллиона к Августу) расширяли доступ к текстам и поддерживали учебный оборот.

Женское образование не было нормой для всех, но женщины элиты нередко получали серьёзную словесную подготовку. Образы Корнелии, матери Гракхов, и Хортензии. ораторши, выступившей с публичной речью в 42 году до н. э., показывают спектр возможностей: от домашнего воспитания добродетелей до участия в публичной аргументации.

Физическое воспитание не строилось по греческому образцу гимнасия. Рим предпочитал военную тренировку и практические упражнения, связанные с ремёслами и хозяйством; эстетика телесности не становилась самостоятельной педагогической целью. Нравственное формирование шло через право и обычаи: поведение регулировали закон, прецедент, долг и дисциплина, а не эстетический канон тела. Приоритетом была готовность к службе, исполняемость роли, надёжность в делах.

Поздняя Империя укрепила школьную сеть, придала статус учителю и формализовала учебный канон, но одновременно сменила идеологическую рамку. Христианская мысль унаследовала во многом римскую технику чтения, грамматики и риторики, вложив в неё новые ценности. Тем не менее «римская педагогика» в узком смысле – это, прежде всего, семейная мораль mos maiorum, трёхступенчатая школа (litterator–grammaticus– rhetor), метод слова как инструмента права и политики, и дисциплина личности, которая должна быть полезной государству, убедительной в суде и собранной в частной жизни. Именно здесь складывается европейская традиция «словесной школы», где культура текста и речи становится основой профессиональной и гражданской компетенции.

В развитии педагогики четыре фигуры образуют «несущую конструкцию» собственно римской традиции. Катон Старший задаёт семейно-гражданский фундамент: воспита-

ние начинается в доме, под руководством paterfamilias, через порядок дня, послушание, правдивость, бережливость, уважение к труду и закону. Он обучает сына сам – чтению, праву, земледелию, воинским навыкам, опираясь на exempla рода и истории Рима; знание ценится постольку, поскольку служит характеру и пользе общины.

Цицерон формулировал цель гуманитарного образования как humanitas и образ оратора-гражданина. В трактатах «Об ораторе», «Оратор», «Брут», «Об обязанностях» он связывал риторику с философией, правом и историей, выстраивая курс через чтение и толкование образцов, imitatio лучших, систематические упражнения памяти и композиции. Речь для него – не техника эффекта, а инструмент публичной ответственности: воспитание совести так же обязательно, как тренировка аргумента.

Сенека смещал акцент с эрудиции на формирование характера в стоической парадигме. «Нравственные письма к Луцилию» и трактаты («О гневе», «О стойкости мудреца», «О спокойствии души», «О краткости жизни») задавали педагогику ежедневной практики: проверка представлений, самодисциплина, premeditatio malorum (предвосхищение бед), управление аффектами. Учить – значит учить жить: словесность оправдана лишь постольку, поскольку она ведёт к добродетели и устойчивости воли.

Педагогический опыт самого Сенеки оказался отрицательным. Он был наставником Нерона с 49 года н. э. и

участвовал в выработке программы «кротости» власти (De clementia). Итогом стал правитель-тиран, не принявший ни стоической дисциплины, ни риторического идеала. Педагогическая цель не была достигнута. В 65 году н. э. по приказу Нерона Сенека совершил вынужденное самоубийство. По сообщению Тацита, он вскрыл вены, из-за медленного кровотечения выпил яд, затем был перенесён в тёплую ванну и скончался.

Квинтилиан создаёт целостную «педагогику речи». В «Воспитании оратора» он описывал путь от младенчества и игры к профессиональной риторике: ранняя языковая среда, последовательная exercitatio, отказ от телесных наказаний, требования к учителю как к носителю знания, метода и нравственного примера. Учебный цикл разворачивался от греческих progymnasmata к судебным и политическим declamationes; техника включала изобретение доводов (инвенцию), расположение (диспозицию), стиль и произнесение.

Итоговая формула – vir bonus dicendi peritus («добродетельный муж, искусный в речи»): риторика становилась дисциплиной воспитания ума и нрава.

Античные науки

Система наук поздней Античности и Средневековья отличалась от современной. Базовой основой служили семь свободных искусств, разделённые на тривиум (грамматика, риторика, диалектика/логика) и квадривиум (арифметика, геометрия, музыка, астрономия). Этот канон оформился в поздней Античности и был кодифицирован в трактате Марциана Капеллы (V век), терминологически закреплён у Боэция и Кассиодора (VI век), а институционально стандартизован в каролингской школе (VIII–IX вв.) и университетах XII–XIII вв. Тривиум давал язык, норму и технику рассуждения; квадривиум приучал к числу, мере и пропорции. При этом содержание дисциплин не совпадало с позднейшими «школьными предметами»: «музыка» понималась как теория числовых гармоний, а «астрономия» – как космология движения небесных сфер; естествознание в целом входило в орбиту философии природы, а математика мыслилась как ключ к структуре космоса.

Иерархия знаний строилась также иначе, чем сегодня. Семь искусств выполняли пропедевтическую функцию и подводили к «высшим наукам» – праву, медицине, философии и богословию, причём последнее занимало вершину теоретического знания. Разграничение ду liberalia studia (искусства свободного человека) и artes mechanicae (практиче-

ские ремёсла) фиксировало ценностный приоритет созерцательно-рационального знания над утилитарным. В результате средневековая «система наук» представляла собой не набор автономных дисциплин современного типа, а ступенчатую лестницу умственного формирования: от владения словом и аргументом через владение числом и мерой – к философскому и богословскому синтезу.

Обучение на образах героев

Обучение через героев – устойчивый метод античной педагогики, и Плутарх поднимает его на новый уровень в «Сравнительных жизнеописаниях». Он строит повествование как последовательность парных биографий – греческого и римского деятеля – с обязательным итоговым сопоставлением. Биография превращается не в прославление, а в инструмент воспитания суждения: читатель видит характер, мотивы и последствия поступков, учится соотносить личную славу с долгом, власть – с мерой, успех – с законом и ответственностью. Именно формат пар и заключительного сравнения делает «Сравнительные жизнеописания» не сборником рассказов, а учебником нравственного выбора.

Наиболее показательные пары легко работают в учебном процессе. «Тесей – Ромул» показывают, как основание города связано с рисками насилия и личной амбиции; «Ликург – Нума Помпилий» демонстрируют два образа законодателя – строгую дисциплину и миротворческую сакрализацию порядка; «Фемистокл – Камилл» раскрывают разные стратегии спасения отечества; «Перикл – Фабий Максим» учат выдержке и ответственности перед общим благом; «Демосфен – Цицерон» задают образ оратора как меж-гражданской совести; «Александр – Юлий Цезарь» разделяют масштаб завоеваний и способность преобразовывать государство. Такой

материал удобно читать, пересказывать, анализировать, писать по нему сопоставительные сочинения и формулировать нравственные выводы. Поэтому «Сравнительные жизнеописания» на протяжении веков сохранялись в европейском и российском образовании среди главных книг формирования характера: через живые судьбы они давали юношеству наглядные меры добродетели и порока и учат выбирать лучшее из возможного.

* * * Античная педагогика – не «исключительно западное» явление, а общий культурный фундамент цивилизаций Запада и России. Недопустимо рассматривать античное наследие как эксклюзивную собственность одной цивилизационной ветви. Нельзя допустить его «приватизации» Западом. Античный педагогический комплекс был унаследован двумя линиями – латинским Западом и грекоязычной Византией. Акценты в них были сделаны на разных составляющих античности. Сегодня уместно говорить, что российская традиция в большей степени продолжает линию пайдейи, тогда как значительная часть современного Запада заметно от неё оторвалась, подменив целостную образовательную задачу специалистов и набором прикладных «компетенций», слабо связанных с воспитанием.

Проблемные вопросы к главе

Раскройте связь ключевых категорий греческой педагогики: пайдея, арете и калокагатия. Можно ли их органично включить в современную российскую педагогику?

Как греческая концепция человека как микрокосмоса связана с идеей формирования человека как гармонически развитой личности?

Как соотносятся платоновская и аристотелевская модели образования с образовательными традициями России и Запада?

Обоснуйте утверждение, что софисты разрушили систему воспитания греческого полиса. Найдите современные параллели.

Каковы педагогические следствия различий между стоицизмом, эпикуреизмом, скептицизмом и кинизмом, и каким образом их этические установки могут позитивно или деструктивно влиять на формирование личности в образовательной среде?

Проследите общее и различное в греческой и римской воспитательных системах.

Как можно использовать метод обучения Плутарха на сравнительных жизнеописаниях в воспитательных целях в современной школе?

Может ли модель античного дохристианского воспитания

быть непротиворечиво соединена с христианской педагогикой?

Что из наследия античной педагогики было воспринято российской педагогической традицией?

подготовкой узких **Литература к главе** Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М.: ГЛК Ю. А. Шичалина, 2002. 475 с.

Антология кинизма: фрагменты сочинений кинических мыслителей. М.: Наука, 1984. 398 с.

Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Афонасин Е. В. Греческие софисты. Фрагменты и свидетельства. СПб.: Изд-во РХГА, 2021. 200 с.

Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: Учпедгиз, 1940. 471 с.

Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. 336 с.

Краснопольская А. П. Софистика и педагогика // Противоречие и дискурс. М.: ИФАН, 2005. С. 157–169.

Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. М.: Молодая гвардия, 1993. 384 с.

Глава 4 Традиции христианской педагогики, средневековые системы воспитания

Лосев А. Ф., Шестаков В. П. История эстетических категорий.

М.: Искусство, 1965. 374 с. Марк Цицерон: Антология гуманной педагогики. М.: Неолит,

2017. 132 с. Марру А. История воспитания в античности (Греция). М.:

Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. 425 с. Нахов И. М. Философия киников. М.: Наука, 1982. 223 с. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. М.: Мысль, 1990–1994. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: в 2 т. М.: Наука,

1994. Поршнев В. П. Мусей в культурном наследии античности.

М.: Новый Акрополь, 2012. 336 с. Степанова А. С. Философия Стои как феномен эллинистическо-римской культуры. СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2012. 400 с. Шакирзаде А. С. Эпикур. М.: Соцэкгиз, 1963. 223 с.

Демифологизировать средневековое воспитание

Средневековье в рамках теории универсального прогресса долгое время оценивалось как период упадка. Особо критично в этом ракурсе оценивалось средневековое образование. В упрёк ему ставилось прежде всего соединение с религией. Слово «схоластика» подавалось как символ религиозного догматизма. В значительной мере этот подход доминирует во взглядах на Средневековье и в настоящее время. Но важно разобраться в критериях оценок. Действительно, средневековое образование не было техноцентричным и вообще не ориентировалось на достижение материального роста. Но таков был ценностный выбор средневекового человека. Для него мир был теоцентричен, и спасение души являлось ключевым ориентиром праведной жизни. Средневековое воспитание было сконцентрировано, соответственно, на задаче формирования в человеке христианских добродетелей. И в решении этой задачи оно превосходило образование эпохи модерна и тем более постмодерна.

Средневековая наука искала не знаний в их эмпирической топологии, а истины, понимаемой как приближение к Богу. Ключевая роль придавалась метафизике как умению сущностного постижения (того, что находится за внешней формой вещей). И в этом умении выпускник средневеко-

вых университетов превосходил выпускников современных университетов. Он был гораздо лучше подготовлен, как это ни покажется парадоксальным, с точки зрения логики, теории аргументации, искусства ведения спора. На этой подготовке, профессионально необходимой для ведения богословских диспутов и разоблачения еретиков, было сосредоточено университетское обучение. Схоластика представляла систему знаний, представляемых образованием, значение которой определялось самой потребностью в систематизации. Запрос на мировоззренческую систематизацию, как известно, выдвигается и в современной России. Обнаруживается запрос на некие аналоги схоластики и катехизисов. Насколько средневековая схоластика была догматизирована? Не больше, чем современные образовательные стандарты. Факт же непрерывающихся богословских споров, проводимых по фундаментальным вопросам веры, даёт основание считать, что степень свободы мысли в средневековых университетах была гораздо выше, чем принято считать. Во всяком случае, представление о «средневековой тоталитарности», времени безмыслия, не соответствует действительности. Сегодня, в условиях глобального кризиса образования, всё чаще звучат голоса о том, не следует ли посмотреть назад и поискать там утраченные ориентиры.

Климент Александрийский: становление христианской педагогики

Русская педагогическая мысль уходит своими корнями в христианскую педагогику. И первой фигурой в истории христианской педагогики являлся христианский богослов Климент Александрийский (ок. 150 – ок. 215), живший ещё в то время, когда христианство не являлось государственной религией в Римской империи и периодически подвергалось гонениям со стороны властей. Идут споры, правильно ли называть Климента Александрийским. Сообщается, что он прибыл из Афин, а потому наряду с именем Климент Александрийский используется также Климент Афинский. Афинский фактор в биографии Климента может быть значим с той точки зрения, что он должен был хорошо знать систему эллинского образования – пайдейю.

Труд Климента «Педагог» стал первым специализированным педагогическим трудом, созданным в рамках развития христианской мысли. В Католической церкви Климент Александрийский почитался как святой до XVII века. Сейчас он почитается святым в Коптской церкви. И в Православной церкви Климент также пользовался большим авторитетом, хотя святым и не признавался. С точки зрения пра-

вославных, у Климента есть ряд спорных богословских положений, но его педагогические разработки и для православия являлись фундаментальными.

Название труда Климента Александрийского «Педагог» имеет конкретную апелляцию. Под «педагогом» Климент Александрийский имел в виду Иисуса Христа. «Наш Педагог, любезные мои, – обращался Климент к единоверцам, – подобен Богу, Своему Отцу, которому Он является Сыном. Он безгрешен, безупречен, Его душа совершенно свободна от страстей. Это – всецело Бог, лишь в человеческом образе; это – исполнитель воли Отчей, Бог Слово (Логос), сущий в Отце, сидящий одесную Его, Бог в видимом образе». Педагог в высоком смысле – это и есть Бог. Такой подход задавал далее всю логику христианского педагогического подхода. Учитель в человеческом значении в этой логике не может быть коучем или работником сферы образовательных услуг. Он должен стремиться в своей деятельности и мыслях быть подобным высшему Педагогу – Иисусу. Вся система учительства оказывается соотнесением с идеальным Учителем – Христом. Отсюда шла сакральность учительской деятельности как таковой.

Климент Александрийский большое внимание уделял обретению учащимися знаний: знаний духовных, знаний рациональных, знаний этических. Ценность знаний вообще была присуща традициям Александрийской школы. Александрийская школа отличалась аллегорической трактовкой

содержания ряда религиозных образов, нравоучительных сюжетов. Аллегорическая трактовка предполагала, соответственно, дешифровку аллегорий, работу разума. И в этом смысле можно говорить, что модель педагогики Климента Александрийского была логоцентричной. Обучение связывалось с поиском больших смыслов. Логос раскрывался не как прагматическая рациональность, а как идущая свыше, от трансцендентного смыслократия. При этом подчёркивалось, что Логос подчинен Духу, интеллектуальное подчинено нравственному. Отсюда формировалась традиция постановки воспитания выше знания. Вначале воспитание человека, а только потом обучение его знаниям, ибо человек, не имеющий нравственно-духовной основы, может использовать знания во вред.

Климент Александрийский много размышлял, соотнося свои рассуждения с библейскими сюжетами, о том, в чём состоит смысл познания. Смысл познания виделся ему не в достижении какой-то конкретной цели (совершенства), а в гнозисе, в постоянном движении в этом направлении.

В этой трактовке ученичество не имело возрастных пределов, связанных с достижением какого-то конкретного знания, а представлялось бесконечным процессом. Иисус, рассуждал автор «Педагога», пришёл к людям уже совершенным, он – Бог, но вместе с тем получает крещение от Иоанна. И в его крещении была заложена идея, что в ученичестве, в образовании в целом человек духовно преображается. Идея

преображения будет в дальнейшем особо акцентироваться в православии. Фактически в том виде, как она представлена в православной традиции, в западном христианстве её нет. И мысль о преображении стала ключевой в становлении русской школы. Через воспитательную и образовательную деятельность человек не просто овладевает неким набором компетенций, а преображается.

Климент Александрийский очень высоко ставил Платона. Можно даже говорить о его платоновской апологетике, насколько это уместно вообще по отношению к античным авторам. Принято считать, что западная школа пошла в большей степени от Аристотеля, тогда как православная – от Платона. Русская школа являлась в своем генезисе школой идеального, и в этом смысле платонической. В основе её – высшие идеи, большие смыслы, проецируемые на образовательный процесс.

Климент Александрийский являлся приверженцем апофатической теологии Платона. Известны три подхода в раскрытии сущего – схоластический, катафатический и апофатический. Схоластический подход сложился в средневековых университетах и был сопряжён с установкой недопущения ересей. В дальнейшем он был перенесён в науки в том виде, как они сформировались в Западной Европе в раннее Новое время. Схоластический подход состоит в том, что даются жёсткие определения раскрываемому предмету, что, с одной стороны, задаёт строгость характеристик, а с другой

– лишает познание предмета дальнейшей перспективы. От учащихся требуют дать определение, которое, как правило, заучивается наизусть, и дальнейшая работа мысли блокируется.

Катафатический подход заключался исходно в перечне качеств Бога, которых ввиду его неисчерпанности – бесчисленное множество. Осмысление осуществлялось по формуле: «и то, и то, и то…». К первой характеристике добавлялась вторая, третья – и всё оказывалось верно, дополняя друг друга.

Апофатический подход, напротив, исключал неправильное: «не то, не то, не то…». И это неверно, и это неверно, и это неверно. Методически мышление в рамках апофатического подхода формировало навык исключения ненужного, несущественного, приближаясь к главному. Можно говорить, что катафатическая система была сопряжена с аристотелевской логикой, тогда как апофатическая – с платонической. По пути катафатизма в целом двинулась западная мысль, тогда как русская пошла по пути апофатизма. Характеристика русской мысли как апофатической достаточно широко представлена в литературе по проблематике «Русской идеи».

Возможности применения апофатического и катафатического подходов не ограничиваются богословием. Апофатический подход, развиваемый вслед за Платоном Климентом Александрийским, имеет огромное значение для разви-

тия мышления учащихся. Умение выявить главное и отделить второстепенное, отсечь его, а не плодить дополнительные эмпирические сущности – это сегодня, к сожалению, атрофированная составляющая интеллектуальной подготовки обучающихся. Можно говорить только о глубине этих идей Климента Александрийского, сформулированных ещё в III веке от Рождества Христова.

Значимое внимание Климент Александрийский, как и все педагоги периода раннехристианской истории, уделял конкретным этическим нормам, которых должен был придерживаться ученик. Педагогика того времени говорила о необходимости формирования ориентиров разумной аскезы. Отчасти такое требование сохранялось и в советской школе. Сегодня же оно оказалось не просто купированным, но для контекста потребительского общества немыслимым. Остаётся уповать, что апелляция к традиционным духовно-нравственным ценностям должна сама по себе привести к постановке вопроса о восстановлении аскетических ориентиров как средства воспитания.

«Человек не живёт для того, чтобы есть, но ест для того, чтобы жить» – считается, что эту фразу первым произнёс Сократ. Но она формулируется и в сочинении «Педагог». Климент Александрийский развивает её, осуждая в целом установки гедонизма. Он требует отказаться от роскоши, в чём бы она ни проявлялась: в пище, в устройстве дома, в одеждах. Роскошество, по его мысли, само по себе вредит чело-

веку. Нужно, полагал Климент, воздерживаться от использования духов и парфюмерии. Человек должен руководствоваться принципами умеренности и гармонии.

Насколько эти предписания Климента применимы к современному человеку? Могут возразить, что провозглашаемые им требования в третьем тысячелетии уже не работают. Но дело не в самих этих требованиях, а в воспитательных ориентирах, которые, безусловно, сохраняют свою актуальность. Когда человек лишается чувства меры, нарушается баланс, последствия для него оказываются самыми разрушительными, проявляясь в том числе и в интеллектуальных качествах.

Актуальные мысли в контексте современных геймерских увлечений в педагогике высказывал Климент Александрийский в главе «О смехе». Нельзя, предупреждал он, выстраивать образовательный процесс на сплошном веселье. Климент видел в античных «геймерах» угрозу для государства: «Все питавшие в себе склонность воспроизводить вещи смешные, или, лучше сказать, глумливо копировать состояния забавные, должны быть изгнаны из нашей республики». «Нельзя же, – возмущался он, – на том основании, что человеку смеяться естественно, всё делать предметом смеха. И лошадь ведь, которой ржать естественно, не на всё ржёт». Шутки могут быть в определённых ситуациях допустимы, но образование на смехе выстроено быть не может. Климент советовал ограничить в свободе проявлений вообще поступ-

ки тех людей, которые насмехаются над другими. Поменьше клоунады в образовании!

Климент Александрийский считал недопустимым чрезмерное ухаживание за своей внешностью для мужчин. «Старательно за своим телом ухаживая и достигая его холености, такие мужчины становятся женоподобными, заставляют себя подрезать волосы на тот манер, как носят их рабы и щеголихи, драпируются в прозрачные одежды, жуют мастику, мажутся благовонными помадами, натираются благовонными маслами, душатся духами. Что сказать при виде таких мужчин? Физиогномист уже по наружному их виду определит, что это за люди. Это преступные заискиватели у чужих жён, имеющие преступные склонности, люди немужественные, Афродите двусторонне служащие, власоненавистники, безбородые, питающие в себе страх к этому цвету мужественности, волосы на голове даже и причёсывающие-то прямо на манер женщин», – этот фрагмент сочинения Климента Александрийского вполне мог бы быть адресован современной эпохе с её нормативизацией соответствующих образов.

Вместе с тем, вопреки стереотипу, будто бы христианская педагогика игнорирует физическое развитие, Климент полагал необходимым для молодёжи посещение гимнастических залов. Физическое развитие человека при этом должно было быть подчинено развитию духовному.

Одной из ключевых идей Климента Александрийского,

помимо его идей в педагогической сфере, являлась концепция двух градов – Небесного и Земного. Принято считать, что положение о граде Небесном было впервые сформулировано Августином Блаженным в начале V века. В действительности его предшественником был Климент Александрийский. Есть идеальный град, к которому надо стремиться, – идеальное социальное устройство – град Небесный. А есть град Земной, и град Земной будет тогда совершенным, когда будет выстраиваться по подобию града Небесного.

Важным считал Климент Александрийский наряду с религией обучение философии. И впоследствии в Византии христианская педагогическая мысль не разрывалась с греческой античной философской традицией. Такой разрыв произошёл в Западной Европе, куда греческая философия была возвращена уже от арабов. Климент считал, что помимо веры нужны ещё и знания. Иудеям, рассуждал он, Бог дал исходно веру, а грекам – философию. И то, и другое являлось даром Божьим. Но тем не менее философия должна иметь в отношении веры подчинённое положение.

Христианская антропология в педагогическом преломлении

В контексте современного образовательного поиска принципиально важно зафиксировать ключевые положения христианской антропологии и вытекающие из них педагогические следствия.

Первое ключевое положение – человек как образ и подобие Божие. Это утверждение лежит в самой онтологии христианской мысли: человек как носитель Божьего замысла. Из этого вытекает, что образование не может быть сведено к технической передаче информации или подготовке к рынку труда. Его подлинная задача – способствовать возвращению утраченного образа, содействовать духовному возрастанию личности. Поэтому педагог не тренер по компетенциям, а соработник в восстановлении личности, наставник на пути преображения. Здесь же – глубокий смысл самого слова «образование»: не от латинского educatio (выведение), а от образа, которому учащийся должен стремиться соответствовать.

Второе положение – христианское понимание цельности человека: дух, душа и тело находятся в иерархическом единстве, где дух ведёт, душа чувствует, а тело служит. Христианское понимание человека не тождественно античному представлению о нём как о микрокосме; человек в христианской традиции – не замкнутая гармония частей, а образ Божий,

устремлённый к преображению и спасению в вертикали духа. Отсюда педагогическое требование: развивать личность не фрагментарно, а в полноте – дух воспитывается через ценностную ориентацию, душа – через культуру чувств и эстетическое воспитание, тело – через дисциплину и волю. Образование же, игнорирующее духовное измерение, порождает расчленённую личность – потенциально опасную и для себя, и для общества. И отсюда современное требование гармонически развитой личности приобретает различное содержание: в античности и в эпоху Ренессанса гармония основывалась на представлении о человеке как микрокосме – малой вселенной, в которой сбалансированы все начала, тогда как в христианской традиции подлинная гармония понимается как цельность человека и его единство с Богом, где дух является высшей формой устроенности личности.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.