



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2687-1262

ЖУРНАЛ ИНТЕГРАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КУЛЬТУРЫ

JOURNAL OF INTEGRATIVE CULTURAL STUDIES

T. 3 № 2 2021

VOL. 3 No. 2 2021



Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2687-1262 (online)
iik-journal.ru
<https://doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2>
2021. Том 3, № 2
2021. Vol. 3, no. 2

Журнал интегративных исследований культуры Journal of Integrative Cultural Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74249,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 2 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74249,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
2 issues per year
16+

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 2,53 Мб
Подписано к использованию 13.12.2021

Published at 13.12.2021

При использовании любых фрагментов ссылка
на «Журнал интегративных исследований культуры»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the “Journal of Integrative Cultural
Studies” and the author(s) of the material in question.

Редактор *В. М. Махтина*
Редактор английского текста *И. А. Наговицына*
Корректор *А. Ю. Гладкова*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *А. М. Ходан*



Санкт-Петербург, 2021
© Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, 2021

Редакционная коллегия

Главный редактор

И. И. Докучаев (Санкт-Петербург, Россия)

Зам. главного редактора

А. Л. Вольский (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

О. А. Янутш (Санкт-Петербург, Россия)

А. В. Бондарев (Санкт-Петербург, Россия)

А. В. Венкова (Санкт-Петербург, Россия)

А.-К. И. Забулионите (Санкт-Петербург, Россия)

Д. Йонкус (Каунас, Литва)

И. В. Леонов (Санкт-Петербург, Россия)

М. А. Магидович (Санкт-Петербург, Россия)

Л. В. Никифорова (Санкт-Петербург, Россия)

Л. А. Прыткова (Бишкек, Кыргызстан)

С. А. Савицкий (Санкт-Петербург, Россия)

Д. М. Соболев (Хайфа, Израиль)

К. Фейгельсон (Париж, Франция)

А. Ю. Чукуров (Санкт-Петербург, Россия)

Редакционный совет

Председатель ред. совета

Х. Бирус (Бремен, ФРГ)

Т. В. Артемьева (Санкт-Петербург, Россия)

И. М. Быховская (Москва, Россия)

А. Л. Вассоевич (Санкт-Петербург, Россия)

Ж. Долгурсурэн (Улан-Батор, Монголия)

Г. В. Драч (Ростов-на-Дону, Россия)

А. И. Жеребин (Санкт-Петербург, Россия)

В. К. Кантор (Москва, Россия)

И. В. Кондаков (Москва, Россия)

Я. Марзие (Тегеран, Иран)

Л. М. Мосолова (Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Павильч (Минск, Республика Беларусь)

Х. Рудлофф (Фрайбург, Германия)

Л. Рязанова-Кларк (Эдинбург, Великобритания)

И. П. Смирнов (Германия)

И. О. Шайтанов (Москва, Россия)

Editorial Board

Editor-in-chief

Ilya I. Dokuchaev (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Alexei L. Volsky (St Petersburg, Russia)

Executive Editor

Olga A. Yanutsh (St Petersburg, Russia)

Alexey V. Bondarev (St Petersburg, Russia)

Alina V. Venkova (St Petersburg, Russia)

Audra-Christina I. Zabulionite (St Petersburg, Russia)

Dalius Yonkus (Kaunas, Lithuania)

Ivan V. Leonov (St Petersburg, Russia)

Marina L. Magidovich (St Petersburg, Russia)

Larisa V. Nikiforova (St Petersburg, Russia)

Lyudmila A. Prytkova (Bishkek, Kyrgyzstan)

Stanislav A. Savitsky (St Petersburg, Russia)

Denis M. Sobolev (Haifa, Israel)

Christian Feigelson (Paris, France)

Andrei Yu. Chukurov (St Petersburg, Russia)

Advisory Board

Chairman of the Advisory Board

Hendrick Birus (Bremen, Germany)

Tatyana V. Artemyeva (St Petersburg, Russia)

Irina M. Bykhovskaya (Moscow, Russia)

Andrey L. Vassoyevich (St Petersburg, Russia)

Zhamyan Dolgorsuren (Ulan Bator, Mongolia)

Gennadiy V. Drach (Rostov-on-Don, Russia)

Alexey I. Zherebin (St Petersburg, Russia)

Vladimir K. Kantor (Moscow, Russia)

Igor V. Kondakov (Moscow, Russia)

Marzieh Yahyapour (Tehran, Iran)

Lyubov M. Mosolova (St Petersburg, Russia)

Alexandr A. Pavilch (Minsk, Belarus)

Holger Rudloff (Freiburg, Germany)

Larissa Ryazanova-Clarke (Edinburgh, United Kingdom)

Igor P. Smirnov (Germany)

Igor O. Shaytanov (Moscow, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования и историческая типология культуры	98
Аванесов С. С. Теология как аутопедагогика. Статья 1. Термин «теология» в христианской традиции.	98
Афонасин Е. В. Математическое образование в позднеантичной Александрии: Папп, Теон, Гипатия.	112
Воскресенский А. А. Дискурс «постматериального» в цифровом обществе: ценностная трансформация как основа новой философии образования.	120
Кожурин А. Я. «Козел» в гимназии (образ В. В. Розанова в «Кашеевой цепи» М. М. Пришвина)	127
Наровецкий М. А. Концепция образования у Платона и Клайва Стейплза Льюиса	136
Покровская Н. Н. Цифровые инструменты и развитие коммуникативных навыков в медиаобразовании.	143
Сергейчик Е. М. Визуализация образования: от книги к видео	153
Публикации и переводы	163
Докучаев И. И. Об историческом и метафизическом смысле универсального в концепции образования Вильгельма Дильтея. Предисловие к переводу статьи Вильгельма Дильтея «О возможности всеобщей педагогики»	163
Дильтей В. О возможности всеобщей педагогики (Перевод И. И. Докучаева)	167

CONTENTS

Philosophy of education and historical typology of culture	98
<i>Avanesov S. S.</i> Theology as auto-pedagogy. Article 1. The term ‘theology’ in Christian tradition ..	98
<i>Afonasin E. V.</i> Mathematical education in Alexandria in Late Antiquity: Pappus, Theon, Hypatia.	112
<i>Voskresenskiy A. A.</i> “Post-material” discourse in digital society: Transformation for values as the basis of a new philosophy of education.	120
<i>Kozhurin A. Ya.</i> “Goat” in the gymnasium: The image of Vasily Rozanov in Mikhail Prishvin’s Kashcheeva Chain.	127
<i>Narovetskii M. A.</i> The educational concepts of Plato and Clive Staples Lewis	136
<i>Pokrovskaya N. N.</i> Digital tools to foster the development of communication competencies in media education	143
<i>Sergeychik E. M.</i> Visualization of education: From books to videos	153
Articles & Translations.	163
<i>Dokuchaev I. I.</i> On the historical and metaphysical meaning of the universal in the concept of education by Wilhelm Dilthey. Preface to the translation of Wilhelm Dilthey’s article “On the possibility of Universal Pedagogy”	163
<i>Dilthey W.</i> On the possibility of universal pedagogy (Translated by I. I. Dokuchaev)	167



Check for updates

Философия образования и историческая
типология культуры

УДК 27-1

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-98-111>

Теология как аутопедагогика. Статья 1. Термин «теология» в христианской традиции

С. С. Аванесов^{✉1}

¹ Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
173003, Россия, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, д. 41

Для цитирования:

Аванесов, С. С.
(2021) Теология как
аутопедагогика. Статья 1.
Термин «теология»
в христианской традиции.
Журнал интегративных
исследований культуры,
т. 3, № 2, с. 98–111.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-98-111>

Получена 4 марта 2021;
прошла рецензирование
27 апреля 2021;
принята 28 апреля 2021.

Права: © С. С. Аванесов (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье определяется специфическая область исследования теологии в педагогическом контексте: анализ влияния теологической практики на экзистенциальное преобразование субъекта этой практики. Такое влияние можно характеризовать как результат «внутренней педагогики» или, иначе говоря, как феномен аутопедагогики. Цель исследования теологии в указанном ракурсе может быть сформулирована так: выявление и объяснение тех антропных эффектов, которые достигаются в теологических актах. Первоначальный вопрос, который требуется решить на пути движения к такой цели, состоит в следующем: являются ли эти экзистенциальные эффекты чем-то дополнительным к самому понятию теологии, или, может быть, их необходимость можно обнаружить в самом этом понятии? Для ответа на этот вопрос следует проанализировать содержание общего понятия теологии. В данной статье анализируются различные значения термина «теология» в христианском Предании и в современной культуре. Теология в зависимости от контекста словоупотребления понимается и как Откровение (Слово Божие), и как учение о Боге (Триадология), и как доктрина Боговоплощения (Христология), и как «сумма» христианского вероучения, и как образовательная дисциплина. Исследуются основания различения терминов «θεολογία» и «οἰκονομία», а также объем второго термина. Рассматриваются, кроме того, так называемые «теологии родительного падежа» и «популярная теология». В результате утверждается, что конкретное значение термина «теология» находится в зависимости от того контекста, в котором он употреблен. Делается вывод о том, что постижение теологии как *педагогики себя*, как *теоретической практики аутопойэсиса* происходит тогда, когда мы понимаем преподавание теологии как процесс внутреннего роста педагога, а также тогда, когда мы интерпретируем любой теологический акт как событие встречи двух экзистенциальных интенций — вопрошающего стремления богослова, настроенного на самосозидание, и воспитательного действия Бога, адресованного человеку, стремящемуся Его постичь.

Ключевые слова: теология, педагогика, аутопедагогика, икономия, самосозидание, контекст.

Theology as auto-pedagogy.

Article 1. The term 'theology' in Christian tradition

S. S. Avanesov✉¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, 41 Bolshaya Sankt Peterburgskaya Str.,
Veliky Novgorod 173003, Russia

For citation:

Avanesov, S. S.
(2021) Theology as auto-pedagogy.
Article 1. The term 'theology'
in Christian tradition.

*Journal of Integrative Cultural
Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 98–111.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-98-111>

Received 4 March 2021;
reviewed 27 April 2021;
accepted 28 April 2021.

Copyright: © S. S. Avanesov (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. The article explores the specific area of theological research in a pedagogical context. It analyses the impact of theological practice on the existential transformation of a theologian. This impact is the result of “internal pedagogy” or, in other words, auto-pedagogy. The purpose of the study of theology from this perspective can be formulated as follows: to identify and to explore anthropological effects of theological acts. The initial question that needs to be resolved on the way towards such a purpose is the following: do these existential effects complement the concept of theology or are they inherent to it? To answer this question, we have to analyse the general concept of theology. The article explores various meanings of the term ‘theology’ in Christian Tradition and modern culture. Theology, depending on the context, is understood either as Revelation (the Word of God), a teaching about God (Triadology), the doctrine of the Incarnation (Christology), the ‘summa’ of Christian religious doctrine, or as an educational discipline. The article examines the grounds for distinguishing between the terms ‘θεολογία’ and ‘οἰκονομία’. It also explores the scope of the second term. In addition, the so-called “genitive theologies” and “popular theology” is discussed. As a result, the article argues that the specific meaning of the term ‘theology’ depends on the context of its use. It concludes that the understanding of theology as self-pedagogy, as a theoretical practice of autopoiesis, takes place when theology is viewed as a process of internal development of a teacher as well as when any theological act is interpreted as an intersection of two existential intentions — the questioning aspiration of a theologian seeking self-creation, and the educational action of God aimed at a person seeking to comprehend Him.

Keywords: theology, pedagogy, self-pedagogy, οἰκονομία, self-creation, context.

Теология, рассмотренная в контексте изучения педагогических практик, обнаруживает себя не только в качестве веками работающей системы трансляции знаний, ценностей и нравственно-прагматических установок и не только как сфера регулярной теологической рефлексии педагогической деятельности в целом. Теология открывается нам также и со стороны воспитания и роста самого богословствующего (Аванесов 2014), раскрывается как поле «самовозведения» теолога, его внутренней трансформации, направленной в сторону достижения онтологического совершенства. Теология, таким образом, предстает, наряду с прочим, и как особый род *аутопойэсиса*, то есть такого творческого процесса, в который включен сам (αὐτός) творец, причем включен настолько, что результатом или «продуктом» процесса творческого созидания (ἡ ποίησις) является он сам. В теологии это означает, что субъект теологического творчества встроен в такой экзистенциальный ряд событий, в котором он не столько развивается,

сколько *становится собой*, созидает себя¹. Поскольку же всякий теологический акт направлен на со-активное, двустороннее постижение, участниками которого одновременно являются и познающий, и Познаваемый, постольку и процесс внутреннего становления теолога имеет *синергийный* характер.

Аутопойэсис обычно понимается «как процесс рождения и творения культурной формы силой метафизического предельного вопрошания. <...> Аутопойэсис обозначает смысл и суть процесса внутреннего преобразования и трансформации» актора; такой процесс происходит «благодаря осуществлению различных культурных практик (философских, художественных, религиозных)» (Смирнов 2011, 10–11). Теология может быть рассмотрена в контексте такого представления о *практиках себя*, рас-

¹ О концепте и принципе самосозидания см.: Аванесов, С. С. (2009) Самореализация и самосозидание. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, № 2 (6), с. 133–135.

крываясь в одном из своих «сугубо метафизических» (Смирнов 2011, 10), но в то же время неустрашимых измерений — в аспекте внутреннего «водительства» самого теолога к идеалу себя. И если ветхозаветный «закон» выступает в качестве «педагога», приводящего ко Христу², то принятие Христа и постижение Благой Вести оказываются основанием своеобразного «самоводительства» к идеалу, то есть предпосылкой такого экзистенциального процесса, в котором человек осуществляется не как ведомое существо, но как «проект» самого себя. В Новом Завете детоводительствует не закон, а Сам Логос, «обитающий с нами» (Ин 1:14) и принимающий деятельное участие в свободном человеческом самосозидании.

Теологическая практика учит человека быть тем, кем он должен быть. «Область Педагога, — пишет во II веке Климент Александрийский (*Педагог* I 1), — практика, а не теория; не обучение, а нравственное улучшение — вот Его цель; жизнь мудреца, а не ученого Он хочет начертать перед нами»; именно практическая активность лежит в основе будущего теологического «гносиса» (Климент Александрийский 1996, 29–30). Богословское рассуждение — это не отвлеченная и самодостаточная теория, а «путеводитель восхождения к Богу» (Фуко 2021, 15), дорожная карта самовозрастания, имеющая двусторонний эффект: она воздействует и на реципиента, и на автора. Об этом в недавнее время говорил и Мишель Фуко в своих рассуждениях о «практиках себя», которые понимались им не как система простых запретов, а как «практики самоуправления» (Смирнов 2011, 11), как орган личностного роста. К примеру, именно так Фуко интерпретирует покаянные практики в европейском христианстве: как действия, направленные на рефлексию, самооценку и в конечном счете на самоисправление. Эти процедуры объясняются им не как акты примитивного подчинения и самоотречения, но как изнутри идущая обязанность «обнаруживать <...> то, что ты есть» (Грицанов, Абушенко 2008, 259), как формы самообнаружения в поле зрения *совести* (Фуко 2021, 32). При этом ясно, что высшая цель покаяния — не просто показать себя себе самому, но и получить основание для исправления и роста в направлении полноты бытия. Отсюда дисциплина христианского покаяния может рассматриваться как антропная практика рефлексивно-синергийного самосо-

зидания. Это набор своеобразных «техник себя», благодаря которым человек «конституирует себя в качестве такового» (Грицанов, Абушенко 2008, 259–260), становится тем, кем он до сих пор не был. Такова внутренняя педагогика всякой религиозно-теологической практики.

Иначе говоря, мы можем обнаружить и зафиксировать своего рода *третье измерение теологии*, рассмотренной именно в педагогическом контексте: наряду с (1) теологией как системой обучения и воспитания и (2) теологией как рефлексивной парадигмой педагогики можно вести речь о (3) теологии как специфической прагматике аутопойэсиса. Целью исследования теологии в этом ключе может быть положено выявление тех антропных эффектов, которые достигаются в теологических актах. Первый вопрос, который требует решения на пути движения к названной цели, состоит в следующем: являются ли эти эффекты чем-то дополнительным к самому *понятию* теологии, или их необходимость можно обнаружить в самом этом понятии и, следовательно, в отличительной *сути* теологической деятельности? Для ответа на этот вопрос следует хотя бы вкратце проанализировать содержание общего понятия теологии.

Статья продолжает собой ряд моих исследований, посвященных вопросам содержания и структуры теологического знания, а также его связи с антропологической проблематикой.

Слово «теология» (θεολογία), как и производные от него, далеко не сразу было принято ранним христианством в качестве термина для выражения собственного религиозного опыта: слишком сильны были *языческие* смысловые коннотации, связанные с ним (Аванесов 2020, 13). Однако, несмотря на изначально негативное отношение христиан к этому дохристианскому термину, в Церкви довольно рано появляется «предчувствие, что подлинное богословие принадлежит христианству, что если у римлян оно есть культ императора, признание его богом, то у христиан оно должно означать провозглашение Богом Христа» (Шмеман 1993, 4). Этот термин становится «легальным» и принимается в состав христианского религиозного дискурса именно благодаря идее о том, что его языческое употребление является логически ошибочным: объем понятия критически не соответствует его содержанию. Именно позиция «реконструкции смысла» позволяет адаптировать понимание теологии к христианскому опыту. Уже в IV веке это слово входит в церковный лексикон и с тех

² «Итак, закон был для нас детоводителем [παιδαγωγὸς] ко Христу, дабы нам оправдаться верою; по пришествии же веры мы уже не под <руководством> детоводителя» (Гал 3:24–25).

пор широко употребляется. При этом конкретный смысл термина «теология» зачастую зависит от контекста его употребления. Рассмотрим эти контексты.

1. Теология как Откровение

Прежде всего, «теология» может пониматься как «слово Бога о Самом Себе», что, собственно, и составляет «содержание Божественного Откровения» (Алипий, Исайя 1998, 7). Так понимаемое «богословие» (Слово Бога, «пронесенное» для человечества) является главным условием возможности теологии как *дисциплины*, связанной с усвоением Откровения (иначе говоря, для того чтобы *усваивать* Откровение, надо, чтобы оно сначала *совершилось*). Богословие как λόγος ἀπὸ τοῦ Θεοῦ, «слово от Бога» (Макарий 1847, 8), как слово Бога о Самом Себе, закрепленное в Писании, имеется в виду у Дионисия Ареопагита: «Так ведь, как говорит Богословие (ὡς ἡ θεολογία φησὶν), через ангелов нам был дан Закон» (*О неб. иер.* IV 2; ср.: *О церк. иер.* III 9) (Дионисий 2002, 82–83, 628–629); тот же автор (*О церк. иер.* III 5) именует «богословием» (θεολογία) Ветхий Завет, отличая от него Новый Завет как «богодействие» (θεουργία), приводящее богословие к завершению (Дионисий 2002, 618–621). Св. Василий Великий (*Беседы на Шестоднев* IX) говорит, что в ветхозаветной Книге Бытия, а именно в словах Бога «сотворим человека» (Быт 1:26), «просиял свет богословия»; пока создание человека не совершилось, «проповедь богословия скрыта была в глубине», когда же «ожидаемо стало сотворение человека, обнажается вера и очевиднее открывается догмат истины» (Василий Великий 1991, 171). У блаженного Феодорита Ветхий Завет именуется «ветхим богословием» (θεολογίαν παλαιάν), а Новый Завет — «новым богословием» (θεολογίαν νέαν) (Макарий 1847, 8). Отсюда понятен смысл высказывания св. Григория Паламы о том, что «Бог ради нас не только воплотился, но и стал богословом» (Алипий, Исайя 1998, 7); именно Бога называет «Богословом» св. Григорий Назианзин в своем 31-м Слове (Григорий Богослов 1994, 452). При этом богословами (θεολόγοι) иногда называются и земные соавторы Божественной теологии (*О неб. иер.* V) (Дионисий 2002, 94–95), в частности пророки (*О неб. иер.* VIII 2) (Дионисий 2002, 128–129).

Божественное Откровение в своем исходном смысле есть не только основа всякого христианского богословия как интеллектуальной дисциплины; «оно — “само Богословие” в том значении, какое греческие отцы придавали

этому слову, обозначавшему для них чаще всего Троическую тайну, *открытую* Церкви» (Лосский 1991, 138). В этом смысле богословие есть не какой-либо «анализ» Откровения или его «интерпретация», но *само* Откровение (Слово Божие) как «вероучение Библии» (Аверинцев 1970, 201), как все содержание Священного Писания (Макарий 1847, 8). Именно так еще в XIII веке на Западе понимал «теологию» Джованни Бонавентура (Аверинцев 1970, 201). Специфика христианского понимания теологии в данном контексте заключается в том, что содержанием Божественного Откровения (Слова, Логоса) признается не наставление, обещание, угроза или исторический нарратив, а Сам Бог.

Во всех прочих значениях термина «теология» выражаются указания на «осмысление Божественного Откровения», оформленное в виде того или иного «учения» (Алипий, Исайя 1998, 7), то есть подразумеваются его *дисциплинарные* аспекты.

2. Теология как учение о Боге Самом по Себе (Триадология)

В ранней Церкви предметной областью *дисциплинарного* богословия считался по преимуществу вопрос о Святой Троице, то есть о Боге *как таковом* (Макарий 1847, 8; ср. Антоний 1862, 1); не случайно до сих пор в некоторых богослужбных текстах (напр., *Полунощница воскресная*) Троица именуется «истиннейшим предметом богословия» (Алипий, Исайя 1998, 7)³. В таком смысле этот термин использует, например, блаженный Феодорит Кирский (*Толк. на Втор.* 409) в случае, когда речь идет о том, что в Ветхом Завете говорится лишь о единстве Божественной сущности, но остается сокрытой троичность Лиц, ибо «несовершенным иудеям невозможно было преподать точного *богословия*, потому что обратили бы оное в повод к многобожию» (Феодорит Кирский 2003, 169). Св. Григорий Богослов (*Слово* 20) употребляет этот термин (в том числе и применительно к себе) в контексте тринитарного рассуждения (Григорий Богослов 1994, 304–305). Остальные же части вероучения (о творении мира, о воплощении Бога-Слова, о спасении, о Церкви, о втором пришествии Христа и кончине мира) в древности (во всяком

³ Ср. неточное высказывание архимандрита Бориса: поскольку в Церкви первоначальные богословские исследования «сосредоточивались около лица Иисуса Христа», то и богословами называли «изучающих догмат о Сыне Божием или о Св. Троице» (Борис 1890, 22). Здесь, к сожалению, автор (ректор Киевской духовной семинарии) смешал *собственно теологический* (Божественная Троица и Ее второе Лицо) и *икономический* (связанный с Боговоплощением) аспекты богословия.

случае, с IV века) относились к области «икономии» («домостроительства»), охватывающей собою темы отношений Бога и мира; лишь с течением времени и эти разделы доктрины тоже стали именоваться «теологией» (Алипий, Исая 1998, 8). Еще Фома Аквинский (XIII в.) утверждал, что подлинным предметом богословия является «Deus sub ratione deitatis» (Аверинцев 1970, 201), то есть Бог, осмысленный в аспекте Его божественности, вне Его коммуникативных действий в отношении тварного космоса. Таким образом, в согласии с буквальной этимологией термина, «теология» — это *учение о Боге Самом по Себе* (Борис 1890, 23), или, говоря словами Мартина Хайдеггера, «наука о Боге», то есть «высказывание представляющего мышления о Боге» (Хайдеггер 1997, 40). Поскольку же Бог понимается в христианстве как Троица, постольку и теология в данном дискурсивном контексте оказывается тождественной Триадологии.

2а. Теология и икономия

По удачному выражению А. Ф. Лосева, «мистическая диалектика триединства завершается *до* всякого мира и *до* всякой твари, материи» (Лосев 2000, 601); *собственно теология*, таким образом, не требует учета наличия мира и связей между тварью и Творцом, оставляя эти вопросы на долю так называемой «икономии». Каково значение этого слова? В переводе с греческого οἰκονομία означает: 1) заведование хозяйством, управление; 2) служба, дело, поручение; 3) Божественный замысел спасения, план спасения (Ньюман 1997, 148). В христианском Писании особенно подчеркивается последний смысл этого слова. Так, в Послании св. апостола Павла к Ефессянам говорится «о домостроительстве [οἰκονομία] благодати Божией» (Еф 3:2) и о «домостроительстве тайны, сокрывавшейся от вечности в Боге» (Еф 3:9), тайны, связанной с «многообразной премудростью Божией» и Божественным «предвечным определением» (Еф 3:10–11). Тот же апостол пишет о себе, что он стал «служителем» Церкви «по домостроительству Божию [κατὰ τὴν οἰκονομίαν τοῦ Θεοῦ], вверенному мне для вас, чтобы исполнить слово Божие, тайну, сокрытую от веков и родов, ныне же открытую святым Его» (Кол 1:25–26). Человеческая деятельность по осуществлению Божественного домостроительного замысла (деятельность человека как «ответ» на Божественный план) представляет собой «домостроительство» в значении «службы» и «управления». «Итак, — говорит апостол

Павел, — каждый должен разуметь нас, как служителей Христовых и домостроителей (исполнителей, служителей. — С. А.) тайн Божиих. От домостроителей же требуется, чтобы каждый оказался верным» (1 Кор 4:1–2). «Служите друг другу, — призывает св. апостол Петр, — каждый тем даром, какой получил, как добрые домостроители [καλοὶ οἰκονόμοι] (то есть распорядители, управители. — С. А.) многообразной благодати Божией» (1 Пет 4:10). В Послании к Титу апостол Павел подчеркивает, что всякий епископ «должен быть непорочен, как Божий домостроитель [Θεοῦ οἰκονόμου]» (Тит 1:7). Отсюда ясно, что «*икономический*» аспект богословия *обращен на область Божественных действий в отношении тварного мира (включая и создание этого мира) и действий людей, отвечающих на эти Божественные действия*. Не менее важно и то, что в одном термине смысловым образом сочетаются и теоретический, и практический виды деятельности по «усвоению» содержания Божественной активности в отношении мира и человека.

Теологическое и икономическое содержание равно присутствуют в Писании. Высказывание Иисуса Христа о том, что Сын и Отец суть «одно» (Ин 10:30), сообщает о *сущности* Триединого Бога (теология в буквальном смысле); высказывание же о том, что Отец «больше» Сына (Ин 14:28), сообщает о *домостроительном соотношении* Бога и Сына Божия (икономия) и потому нисколько не противоречит первому высказыванию. «Ведь поскольку Он есть Бог по природе, — пишет св. Кирилл Александрийский о Христе (Толк. на Ин VII), — Он равен Отцу, а поскольку <Он> стал человеком и унизил Себя, Он домостроительно изрекал слова, подобающие человечеству». Сообщение о том, что Христос принял заповедь от Отца (напр., Ин 10:18), не является теологически противоречивым, ибо касается *не теологии, а икономии*: «Понятие заповеди, будучи вне понятия сущности, не может служить к обвинению сущности, ибо не в том, что Отец дает заповедь, заключается бытие Сына, и это отнюдь не может быть определением сущности» (Кирилл Александрийский 2002, 369). Если теологическое высказывание имеет в виду природу Бога, то икономическое высказывание — Его деятельность; различие дискурсов объясняет разницу содержания того и другого.

Отчетливое разведение понятий теологии и икономии относится ко второй половине IV века, а началом этого различения стала полемика св. Василия Великого против Евномия (Лурье 1998, 301). Богословы ранней Церкви

строили свои рассуждения преимущественно в аспекте икономии. Так, «в троическом умозрении Климента (Александрийского. — С. А.), — пишет В. Н. Лосский, — нет ничего от *θεολογία* в том смысле, который придадут этому термину отцы IV в., но за ним сохраняется вся его заслуга в перспективе икономии, которая, собственно, и есть перспектива Климента Александрийского». Основания для этого вывода таковы: триадичность в богословии Климента в конце концов «определяется одной ипостасью Отца, единственной действительно трансцендентной в этой “икономической” перспективе Святой Троицы, столь близкой схемам платоников»; понятие об ипостаси Отца «так сближено с понятием Божественной сущности, что различить их почти что немислимо». При этом Бог Отец беспределен и непознаваем, Сын же (Логос) *личностно* определен и познаваем⁴. Бог в Своей трансцендентной сущности (то есть, у Климента, Бог Отец) есть цель гносиса; Логос же и Дух Святой (у Климента — «Святость») — только «посредники», «мистагоги», возводящие гностика к Божественной «бездне» Отца (Лосский 1975, 100). Таким образом, Климент Александрийский судит о Троице исключительно с позиции *гносеологического* восхождения, то есть именно в «икономическом» смысле. «Трансцендентный Бог теологии, — по словам того же Владимира Лосского, — как бы “имманентизируется” в Своей икономии, в которой “энергии нисходят до нас”, по терминологии “великих каппадокийцев”, которой Дионисий придает “платоновский оттенок”, когда называет их *δυνάμεις*. Но, чтобы говорить о “Сверхсущности”, надо апофазой перейти за пределы домостроительных Божественных проявлений и вступить в сферу троического богословия» (Лосский 1975, 102–103), то есть в собственно *теологическую* сферу. Итак, «апофатизм Климента Александрийского, определившийся трансцендентностью (только. — С. А.) Отца–Вседержителя, не смог освободить троического богословия от космологической прикосновенности с Божественной икономией» (Лосский 1975, 104), что удалось, например, Дионисию Ареопажиту.

Вполне очевидно, пишет В. М. Лурье, что во времена св. Иринея Лионского (ок. 130–202) «триадология, безотносительная к Боговоплощению, была невозможна вообще»; поэтому-то у св. Иринея «Дух как помазание Сына понимается лишь применительно ко Христу, т. е. лишь как помазание человеческой природы природой

божественной» (Лурье 1998, 301), иначе говоря, икономически, в аспекте отношения Бога к миру. Если не учитывать этой особенности раннего христианского богословия, можно впасть в заблуждение относительно подлинного содержания рассуждений древних апологетов⁵.

Преодоление космологического понимания Логоса, свойственного апологетам и Оригену, могло осуществиться «лишь на путях построения *богословия*, то есть специального дискурса о Боге в Себе. Основные положения такого дискурса были заложены святителем Афанасием Великим. Его методологический принцип <...> заключается в прочерчивании резкой грани между “внутренним” бытием Бога-Троицы, к которому относится рождение Отцом Сына, и “внешней деятельностью” Бога — творением мира. Первое — относится к природе, второе — к воле, то есть у бытия Бога и мира совершенно разный онтологический статус. Бытие Бога и бытие мира не могут описываться в рамках единой концепции. Этот принцип разрабатывается и рассматривается в разных его аспектах отцами каппадокийцами: и в сфере богословия (учения о Троице), и в сфере богопознания, и в сфере учения о мире. Именно они придают классический вид богословию в его отличии от *икономии*, определяют принципы и границы в богопознании и <...> в рамках икономии ясно формулируют доктринально необходимый объем и характер богословских дефиниций космоса» (Шмалый 2003, 157). Уже св. Григорий Богослов (*Слово* 38) ясно различает «богословие» и «Божие домостроительство» как содержания разных типов теологического дискурса (Григорий Богослов 1994, 525). Его же ясное высказывание на этот счет (*Слово* 45) гласит: «Предмет моего слова составляет не богословие, но Божие домостроительство» (Григорий Богослов 1994, 664).

⁵ Например, А. С. Хомяков относил высказывание св. Иринея Лионского о том, что Дух называл Богом «и помазуемого Сына, и помазующего Отца» (*Против ересей* III 6, 1), «к внутритроичным отношениям in divinis <...> — относительно именно первичного разума Бога, а не к Боговоплощению. Дух как помазание Сына оказывается истолкованным не применительно к воспринятому Сыном человеческому существу, а применительно к Его божественной ипостаси непосредственно. Это, в свою очередь, дает Хомякову возможность свести всю триадологию к соотношению трех модусов бытия единого разума», склоняясь к так называемому «модализму»; в основании же такого уклонения, как видим, лежит непреднамеренное смешение икономии с теологией (Лурье 1998, 300–301). Такое смешение мы можем наблюдать у А. С. Хомякова и тогда, когда он «послание» Христом Духа понимает как «вечное исхождение», факт внутритроичного бытия, а не как «внешнее» (икономическое) действие Св. Троицы (Лурье 1994, 160).

⁴ Правда, Климент сознательно стремится избежать всякой субординации, указывая на «тождественность» Сына и Отца.

Преп. Иоанн Дамаскин по этому же поводу заявляет: «Желающему говорить или слушать о Боге, конечно, должно ясно знать, что из относящегося к богословию и к икономии [*τά τε τῆς θεολογίας τά τε τῆς οἰκονομίας*] как не все неизреченно, так и не всё может быть выражено речью» (*Точное изложение православной веры* I 2). Переводчик (А. А. Бронзов) переводит: «относящееся к учению о Боге» и «<относящееся к учению о> воплощении» (Иоанн Дамаскин 1992, 2–3, 345); в последнем по времени русском издании читаем буквальный перевод: «в богословии и домостроительстве» (Иоанн Дамаскин 2002, 158). Итак, одни высказывания, согласно преп. Иоанну, должны быть отнесены «ко всему Божеству»; другие же выражают «то, что относится к божественному и человеколюбивому воплощению Божественного Слова» (*Точн. излож. правосл. веры* I 10) (Иоанн Дамаскин 2002, 175–176). Различение этих «предметов» высказывания делает необходимым развести и способы их постижения. Поскольку Бог Сам по Себе непостижим, постольку Он «безымянен»; но как «Винovníк всего и содержащий в Себе определения и причины всего сущего, Он и именуется от всего сущего» — как Причина этого сущего. «Божество, будучи непостижимым, непременно будет и безымянно. Итак, не зная сущности Его, не будем отыскивать имени Его сущности, ибо имена обозначают вещи» (*Точн. излож. правосл. веры* I 12) (Иоанн Дамаскин 2002, 178; ср.: Иоанн Дамаскин 1992, 33). Иначе говоря, метод теологии — преимущественно апофатический, метод икономии — преимущественно катафатический⁶.

Логически и методологически разводя и даже противопоставляя «теологию» и «иконию» (что оказывается особенно плодотворным в *догматическом* отношении), мы не имеем права настаивать на их полной взаимной независимости. Конечно, отмечает протопресвитер Иоанн Мейендорф, сущность Божия для человеческого разума «неведома и неопи́сываема»; но если мы все же в каком-то смысле «знаем» Бога, «то именно потому, что Личность Сына восприняла *другую природу*, чем природа божественная, “ворвалась” в тварное бытие и говорила человеческими устами Иисуса, умерла человеческой смертью, восстала от человеческого гроба и установила вечное общение с человечеством, ниспослав Духа Святого» (Мейендорф 1995, 73–74). По справедливому высказыванию Гегеля, «знать о Боге можно только в Его *отношении*

к сознанию» (Гегель 1976, 241). Иначе говоря, теология стала исторически возможной только благодаря «*икономическому*» действию Бога, благодаря Его воздействию на человека как разумное существо; указанное воздействие является непосредственным началом той самой *теистической* религии, на основе которой только и возможна теология в истинном смысле. Здесь можно сослаться на так называемое «правило Ранера», которое гласит: «*икономическая* Троица есть сущностная Троица». Смысл данного тезиса известного современного теолога-иезуита заключается в том, что мы *реально* познаем Бога «не через возвышенные умозрительные гипотезы, а тем способом, который Бог на самом деле предоставил нам для познания Своей божественной природы» (Полкинхорн 2004, 123). Все богословие, таким образом, представляет собой своего рода «комментарий» к *деяниям* Бога, благодаря которым «мы входим в Троичную жизнь» (Уильямс 2004, 7), узнаем в этих делах Самого Деятеля.

Итак, отвечая на вопрос, *как* нам передано нечто о Боге Самом по Себе, мы указываем на Божественную *иконию* (целесообразное действие Бога вовне); отвечая на вопрос, *что* нам передано Богом о Себе Самом, мы имеем в виду *теологию* в чистом виде. И в том и в другом случае (то есть и в сфере только теологической, и в сфере исключительно икономической) тем не менее всегда подразумевается необходимость мыслить и иной аспект богопознания: без взаимной дополнительности этих двух парадигм оказывается невозможным богопознание *в целом*.

3. Теология как учение о воплощении Бога Слова (Христология)

Слово «теология» довольно рано стало пониматься и как обозначение доктрины о Божественном *Логосе*, то есть о втором Лице Пресвятой Троицы — Боге Сыне, особенно о Его воплощении (Антоний 1862, 1). Взаимная дополнительность учений о Боге Самом по Себе и о Божественном действии «вовне» послужила достаточным основанием для включения в сферу «теологии» такой «*икономической*» темы, как Воплощение Бога-Слова. Дионисий Ареопagit (*О божественных именах* II 9), согласно комментарию преп. Максима Исповедника, «называет богословием то, что относится к *воплощению* <Бога>» (*θεολογίαν καλεῖ τὰ <περὶ> τῆς ἐνανθρωπήσεως*) (Дионисий 2002, 268–269). Евангелист Иоанн назван Богословом именно за его учение о Логосе (Антоний 1862, 1;

⁶ О соотношении апофатики и катафатики см.: Лосский 1975; Аванесов 2002.

Васильев 1891, 183), на что указывают св. Иоанн Златоуст и блаж. Феофилакт (Макарий 1847, 8). Св. Григорий Назианзин удостоился того же наименования «за то, что он с особенною силою защищал θεότηα τοῦ Λόγου — Божество Слова против ариан» (Макарий 1847, 8–9; ср.: Васильев 1891, 183). В самом исконном смысле теология разворачивается в двух основных «пространствах»: не только в тринитарном, но и в христологическом (Бальтазар 1993, 57–58).

У преподобного Максима Исповедника (*Гностические сотницы* II 13)⁷ в интерпретации сцены Преображения упоминаются «три ступени ко спасению», указанные еще Оригеном: это *добродетель*, которую символизирует пророк Илия, *духовное знание*, представленное пророком Моисеем, и *богословие*, символизируемое Самим Христом (Лаут 2002, 38). В «Сотницах о богословии и воплощении» Максим (следуя Евагрию) развивает этот образ, говоря о трех ступенях христианской жизни; это аскетика (πρακτική), которой соответствует пророк Илия, созерцание естественного миропорядка (φυσική), которое олицетворяет собой Моисей, и богословие как созерцание Самого Бога (θεολογία), представленное Христом (Лаут 2002, 42). Преподобный Максим пишет (*Вопросоответы* 191): «Слово возводит тех, кто обладает верой, надеждой и любовью, на вершину богословия и преобразуется перед ними» (Лаут 2002, 39). Таким образом, Сам Бог-Слово, открываясь тем, кто готов Его постичь, открывает для них и «теологическую» сферу.

4. Теология как «сумма» христианства

В еще более широком употреблении *богословие* — это «учение о Боге и человеке в их различных отношениях» (Борис 1890, 23–24); иначе говоря, термин «теология» может означать учение о содержании христианской веры в целом (Васильев 1891, 183). Богословие в этом случае выступает как «синоним христианской религии, рассматриваемой *научно* со всех ее сторон: библейской, исторической, теоретической и практической» (Борис 1890, 24). Рациональное богословие, замечает Гегель, исторически не осталось на той стадии, когда оно в качестве экзегезы «целиком исходило из Библии; в качестве *свободного познания* оно сделало предметом своего исследования религию и ее содержание как таковое» (Гегель 1976, 227). В этом смысле богословие, по определению архимандрита

Антония, есть «наука, излагающая в систематическом порядке, на основании Св. Писания и Св. Предания, по разуму вселенской Церкви истины христианской религии для полного и основательного познания и успешного употребления оной учащимися во спасение свое и других» (Антоний 1862, 5).

С XII века на Западе термин «theologia» все чаще используется для обозначения систематического (прежде всего учебного, «школьного») изложения христианской доктрины (Антоний 1862, 1). В схоластике после Абельяра термин «теология» соответствует по значению такому выражению, как «doctrina de rebus divinis», и обозначает *системы* богословских учений («суммы») (Борис 1890, 23). Именно Пьер Абельяр († 1142) в своей книге «Theologia christiana» первым употребил слово «теология» в данном значении (Антоний 1862, 1; Подскальски 1996, 433); Генрих Гентский († 1293) окончательно закрепил это значение (Аверинцев 1970, 201).

5. Теология как учебная дисциплина

Предание христианской Церкви органично включает в себя традицию учения/обучения как «трансляции» церковного опыта; эта традиция (в одной из своих обязательных форм) закреплена в «теологии» как учебной (образовательной) дисциплине. Христианство, пишет А. С. Хомяков, включает в себя «учительство в логической форме, которое мы называем “теологией”»; при этом так понимаемая теология не исчерпывает собой всей сферы «учительства в его целостности», но составляет лишь определенную его «ветвь». Поэтому «отсекать ее — тяжкое заблуждение; отдавать ей исключительное предпочтение — глупость» (Хомяков 1994, 51). Речь у Хомякова идет, конечно же, о рационализированной (схоластической) форме теологии, которая чрезвычайно важна для воцерковления человеческого разума, но не исчерпывает собой всей сферы церковного учительства.

Теология как учебная дисциплина разделяется на ряд курсов, в каждом из которых разъясняется какой-либо аспект христианской веры: библеистика, догматика, этика, литургика, мистика, эсхатология, сотериология и т. д. Фундаментальная теология рассматривает содержание христианского вероучения в сравнении с доктринами иных религий, а также формулирует общие положения о религии как таковой. Поскольку речь идет о теологии как необходимой составной части *образования* (в том числе — в религиозно-метафизическом значении этого

⁷ Дискуссию по вопросу об авторстве преп. Максима см. в ст. А. И. Сидорова (Сидоров 1993, 66–67).

слова), постольку именно в этом аспекте наиболее очевидна ее педагогическая функция.

Преподавание теологии в европейских университетах изначально лежало в основании педагогической и просветительской деятельности этих учебных заведений. В настоящее время в России теология проходит процесс оформления и легализации в качестве специфического образовательного направления в рамках системы высшего образования. Одновременно продолжается дискуссия о допустимости/недопустимости преподавания теологических предметов в светских университетах и, соответственно, о возможности «светской» теологии⁸ как академической дисциплины и образовательного направления.

6. «Теологии родительного падежа»

В последние десятилетия термин «теология» употребляется еще и в эпистемологическом значении «теологического подхода» к общекультурным феноменам, а также к не-теологическим и не-религиозным реалиям. Стало своего рода штампом выражение о том, что в современной культуре распространились всяческие «теологии родительного падежа» (Пасека 1985, 92). Сегодня в религиозной литературе можно встретить и «теологию храма», и «теологию иконы» (Успенский 1997), и «теологию образа» (Бычков 2009, 11)⁹, и «теологию морали», и «теологию культуры», и «теологию надежды», и «теологию любви», и «теологию свободы», и «теологию добрососедства», и «теологию смерти», и «теологию страха и трепета», и «теологию примирения», и «теологию освобождения», и «теологию революции», и даже «теологию смерти Бога» (Исаев 1991, 198–204)¹⁰.

⁸ О традиции светской теологии в отечественной культуре см.: Антонов Н., свящ. Русские светские богословы и их религиозно-общественное мирозерцание. Санкт-Петербург, 1912; Хондзинский П., прот. «Церковь не есть академия»: Русское внеакадемическое богословие XIX века. Москва, 2017.

⁹ Почти тождественными по смыслу являются термины «эстетическая теология» (см.: Бачинин В. А. Введение в христианскую эстетику. Санкт-Петербург, 2005) и «теология красоты» (см.: Евдокимов П. Искусство иконы: Богословие красоты. Клин, 2007); близким к ним понятием является «теология искусства» (Monti A. A Natural Theology of the Arts. Ashgate Publishing, 2003).

¹⁰ Начало этому теологическому «направлению» положила книга Дитриха Бонхёффера «Сопротивление и покорность» (впервые издана в 1951 г.), «ставшая чем-то вроде протоевангелия модной в 60-х гг. «теологии смерти Бога»». Эта «мода» утвердилась после выхода в свет нашедшей книги англиканского епископа Джона А. Т. Робинсона «Честен перед Богом» (Honest to God) в 1963 году. «Впрочем, возвращение «смерти Бога» было скорее радикальным лозунгом, нежели теологией. Молодые американские богословы, такие как Габриэль Ваханян, Томас Дж. Дж. Альтицер, Уильям Гамильтон,

В католическом модернизме в настоящее время разрабатывается «теология труда», возникающая под влиянием идей Эммануэля Мунье. Наиболее известными теоретиками в этой области считаются М.-Д. Шеню и Р. Кост (Вдовина 1990, 143). Широко употребляется также термин «теология истории» (Бальтазар 2006). В христианстве, указывает Мирча Элиаде, история «открывается как некое новое измерение присутствия Бога в мире. История становится Историей Священной <...>. Христианство, таким образом, выливается не в какую-то философию, а в теологию истории, так как вмешательство Бога в Историю, и особенно Воплощение в историческую личность Иисуса Христа, имеет трансисторическую цель: спасение человека» (Элиаде 1994, 73)¹¹. Устойчивым термином становится «теология политики», или «политическая теология» (Карл Шмитт и его последователи). В связи с возрастающей актуальностью глобального религиозного общения возникает и укрепляется «богословие диалога» как межконфессиональная теологическая повестка.

7. «Популярная теология»

В наше время особенно актуальным становится термин «популярная теология». Речь идет о ситуации активного культурного и мировоззренческого диалога, в который вольно или невольно оказываются втянутыми современные верующие. Последние нуждаются в некоем «теологическом обеспечении» своего (все более вероятного) общения с неверующими или инакововерующими. Такое теоретическое обеспечение уместно назвать «популярной теологией»; ее задачей является не развитие теологии как таковой, но «изложение теологических истин на языке, не требующем для своего восприятия предварительной веры или специальной богословской подготовки» (Шрейдер 1999, 198). «Популярная теология» — это не раздел теологического знания, но особый способ изложения содержания религиозного учения, во многом близкий жанру религиозной притчи. Это, к тому

Поль ван Бюрен или Доротея Зёлле из Германии, пытались осмыслить и перетолковать опыт секуляризации, исходя из кризиса модернистского сознания, не анализируя, однако, ни характера, ни содержания идеологии, ни структуры миропонимания модернизма. Их теология была знаменем перемен, знаком кризисного момента в смене культурных парадигм в сторону постмодернизма» (Барабанов 1994, 13).

¹¹ Ср. с мыслью Н. А. Бердяева о том, что изучение истории России требует обращения к теологическим инструментам: «Для постижения России нужно применить теологические добродетели веры, надежды и любви», при том что «эмпирически столь многое отталкивает в русской истории» (Бердяев 1971, 5).

же, такой способ ведения речи, который не предполагает немедленного принятия излагаемого учения, но при этом провоцирует слушающего на серьезное размышление. Широко известен ряд классических образцов популярной теологии, например произведения Г. К. Честертона и К. С. Льюиса. «В этом жанре, — пишет Ю. А. Шрейдер, — самое важное — его направленность на определенного адресата, учет особенностей его ментальности». Собственно теология занимается формулированием религиозных положений, которые имеют значение истины «всегда и везде»; цель же «популярной теологии» — найти формы выражения этих истин, пригодные для восприятия «здесь и теперь», чтобы, однако, при этом «не утратить ничего извечного и неизменного» (Шрейдер 1999, 198), чтобы упрощенная форма изложения не пришла в противоречие с содержанием того, что заключено в эту форму. Популярная теология, таким образом, имеет преимущественно коммуникативную и умеренно-просветительскую направленность.

Итак, объем понятия «теология» достаточно широк, а его конкретное значение в речи (тексте) напрямую зависит от контекста его употребления: «сообразно с намерением говорящего или пишущего, термин “богословие” может означать

или науку о Боге (богословие в собственном смысле), или науку о Боге и человеке в их взаимных отношениях <...> (систематическое богословие), или науку о всех фактах христианской религии без ограничения одними только ее учениями (христианское богословие), или, наконец, даже науку о фактах всякой религии (богословие вообще)» (Борис 1890, 24–25). Поэтому при употреблении слова «теология» всегда желательно принимать во внимание и удерживать общий смысл высказывания, не забывая о многозначности термина и точно указывая на тот контекст (Шаймухамбетова 1985, 32), в котором применяется данный термин и от которого зависит его конкретное значение. Что касается сформулированной выше задачи постижения теологии как *педагогики себя*, как *теоретической практики аутопойэсиса*, то ближе всего к ее решению нас подводят понимание теологии как учебной дисциплины и, в особенности, осознание икономического аспекта богопознания: первое открывает возможность изучения внутреннего роста педагога в процессе передачи опыта своим ученикам, а второе помогает понять всякий теологический акт как результат события встречи двух экзистенциальных интенций — вопрошающего стремления богослова, настроенного на самосозидание, и «воспитующего» действия Бога, адресованного человеку, стремящемуся Его постичь.

Литература

- Аванесов, С. С. (2002) О взаимной дополнительности апофатического и катафатического методов в теологии. В кн.: *Методология науки. Сборник трудов Всероссийского философского семинара. Вып. 5: Проблемы типологии метода*. Томск: Томский государственный университет, с. 59–64.
- Аванесов, С. С. (2014) Теология как антропология. В кн.: *Метапарадигма: богословие, философия, естествознание: альманах. Вып. 2/3*. СПб.: Изд-во НП-Принт, с. 120–124.
- Аванесов, С. С. (2020) Термин «теология»: происхождение и значение. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*, т. 21, № 1, с. 11–28. <https://www.doi.org/10.25991/VRHGA.2020.19.1.001>
- Аверинцев, С. С. (1970) Теология. В кн.: Ф. В. Константинов (ред.). *Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 5*. М.: Советская энциклопедия, с. 200–202.
- Алиппий (Кастальский-Бороздин), архим., Исайя (Белов), архим. (1998) *Догматическое богословие: Курс лекций*. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 288 с.
- Антоний, архим. (1862) *Догматическое богословие православной католической восточной церкви с присовокуплением общего введения в курс богословских наук*. 8-е изд. СПб.: Тип. А. Якобсона, 282 с.
- Бальтазар, Г. У. фон. (1993) О простоте христиан. *Символ: Журнал христианской культуры при Славянской библиотеке в Париже*, № 29, с. 7–69.
- Бальтазар, Г. У. фон. (2006) *Теология истории*. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 136 с.
- Барабанов, Е. В. (1994) О письмах из тюрьмы Дитриха Бонхёффера. В кн.: Д. Бонхёффер. *Сопротивление и покорность*. М.: Прогресс, с. 3–24.
- Бердяев, Н. А. (1971) *Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века*. Париж: YMCA-Press, 259 с.
- Борис, архим. (1890) *Общее введение в круг богословских наук*. Киев: Тип. С. В. Кульженко, 126 с.
- Бычков, В. В. (2009) *Феномен иконы: История. Богословие. Эстетика. Искусство*. М.: Ладомир, 636 с.

- Василий Великий, архиепископ Кесарии Каппадокийской. (1991) *Творения иже во святых отца нашего Василия Великого, Архиепископа Кесарии Каппадокийския*. Ч. 1. М.: Издательский отдел Московского Патриархата, 408 с.
- Васильев, П. (1891) Богословие. В кн.: *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. 4*. СПб.: Типо-литография (И. А. Ефрона), с. 183–192.
- Вдовина, И. С. (1990) *Французский персонализм (1932–1982)*. М.: Высшая школа, 152 с.
- Гегель, Г. В. Ф. (1976) *Философия религии: в 2 т. Т. 1*. М.: Мысль, 532 с.
- Григорий Богослов, архиепископ Константинопольский. (1994) *Собрание творений: в 2 т. Т. 1*. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 680, III с.
- Грицанов, А. А., Абушенко, В. Л. (2008) *Мишель Фуко*. Минск: Книжный Дом, 320 с.
- Дионисий Ареопагит. (2002) *Сочинения. Толкования Максима Исповедника*. СПб.: Алетейя, 854 с.
- Иоанн Дамаскин. (1992) *Точное изложение православной веры*. Ростов-на-Дону: Братство Святого Алексия; Приазовский край, 464 с.
- Иоанн Дамаскин. (2002) *Творения. Источник знания*. М.: Индрик, 416 с.
- Исаев, С. А. (1991) *Теология смерти: Очерки протестантского модернизма*. М.: Политиздат, 236 с.
- Кирилл Александрийский. (2002) *Творения. Книга третья*. М.: Паломник, 912 с.
- Климент Александрийский. (1996) *Педагог*. М.: Учебно-информационный экуменический центр ап. Павла, 290 с.
- Лаут, Э. (2002) От христологии к образу Христа: преподобный Максим Исповедник о Преображении Господнем. *Альфа и Омега*, № 3 (33), с. 34–47.
- Лосев, А. Ф. (2000) *История античной эстетики: в 8 т. Т. 6. Поздний эллинизм*. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 960 с.
- Лосский, В. Н. (1975) Апофаза и троическое богословие. В кн.: *Богословские труды. Сборник 14*. М.: Изд-во Московской Патриархии, с. 95–104.
- Лосский, В. Н. (1991) Очерк мистического богословия Восточной Церкви. В кн.: *Мистическое богословие*. Киев: Путь к Истине, с. 95–259.
- Лурье, В. М. (1994) Догматические представления А. С. Хомякова (очерк становления и развития). В кн.: *Славянофильство и современность*. СПб.: Наука, с. 158–176.
- Лурье, В. М. (1998) "...Non autem procedit ita...": Еще раз о триадологической заметке Хомякова. В кн.: *Хомяковский сборник. Т. 1*. Томск: Водолей, с. 299–302.
- Макарий, архим. (1847) *Введение в православное богословие*. СПб.: Тип. Е. Фишера, 695 с.
- Мейендорф, И. Ф., прот. (1995) *Православие и современный мир: Лекции и статьи*. Минск: Лучи Софии, 112 с.
- Ньюман, Б. М. (1997) *Греческо-русский словарь Нового Завета*. М.: Российское Библейское общество, 240 с.
- Пасека, В. М. (1985) «Теология освобождения» (Латиноамериканский радикальный вариант). *Вопросы философии*, № 1, с. 92–100.
- Подскальски, Г. (1996) *Христианство и богословская литература в Киевской Руси (988–1237 гг.)*. 2-е изд., исправл. и доп. СПб.: Византинороссика, 572 с.
- Полкинхорн, Д. (2004) *Наука и богословие. Введение*. М.: Библейско-Богословский институт св. апостола Андрея, 154 с.
- Сидоров, А. И. (1993) Преподобный Максим Исповедник: эпоха, жизнь, творчество. В кн.: А. И. Сидоров (ред.). *Творения преподобного Максима Исповедника. Книга I. Богословские и аскетические трактаты*. М.: Мартис, с. 7–74.
- Смирнов, С. А. (2011) *Автопозис человека: философские очерки по антропологии стиха*. Новосибирск: НГУЭУ; Офсет, 389 с.
- Уильямс, Р., архиепископ Кентерберийский. (2004) *О христианском богословии*. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 334 с.
- Успенский, А. А. (1997) *Богословие иконы Православной Церкви*. Переславль: Изд-во Братства во имя св. князя Александра Невского, 656 с.
- Феодорит Кирский. (2003) *Т. 1. Изъяснение трудных мест Божественного Писания*. М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 440 с. (Творения святых отцов и учителей Церкви).
- Фуко, М. (2021) *История сексуальности. Т. 4. Признания плоти*. М.: Ад Маргинем Пресс, 416 с.
- Хайдеггер, М. (1997) *Тождество и различие*. М.: Гнозис, 64 с.
- Хомяков, А. С. (1994) *Сочинения: в 2 т. Т. 2: Работы по богословию*. М.: Медиум, 478 с.
- Шаймухамбетова, Г. Б. (1985) Философия и религия в историко-культурном развитии Востока. В кн.: *Философия и религия на зарубежном Востоке. XX век*. М.: Наука, с. 5–42.
- Шмалый, В., свящ. (2003) Космология святых отцов каппадокийцев: вклад в современный диалог науки и богословия. *Альфа и Омега*, № 2 (36), с. 152–170.
- Шмеман, А., протопресв. (1993) *Введение в богословие. Курс лекций по догматическому богословию 1949–1950 гг.* М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 48 с.
- Шрейдер, Ю. А. (1999) *Ценности, которые мы выбираем: Смысл и предпосылки ценностного выбора*. М.: Эдиториал УРСС, 206 с.
- Элиаде, М. (1994) *Священное и мирское*. М.: Изд-во МГУ, 142 с.

References

- Alipy (Kastalsky-Borozdin), archimandrite, Isaiah (Belov), archimandrite. (1998) *Dogmaticheskoe bogoslovie: Kurs lektsij [Dogmatic theology: A course of lectures]*. Sergiyev Posad: The Holy Trinity Sergius Lavra Publ., 288 p. (In Russian)
- Anthony, archimandrite. (1862) *Dogmaticheskoe bogoslovie pravoslavnoj kafolicheskoy vostochnoj tserkvi s prisovokupleniem obshchego vvedeniya v kurs bogoslovskikh nauk [Dogmatic theology of the Orthodox Catholic Eastern Church with the addition of a general introduction to the course of theological sciences]*. 8th ed. Saint Petersburg: A. Yakobson's printing house., 282 p. (In Russian)
- Avanesov, S. S. (2002) O vzaimnoj dopolnitel'nosti apofaticheskogo i katafaticheskogo metodov v teologii metoda [On the mutual complementarity of apophatic and cataphatic methods in theology]. In: *Metodologiya nauki. Sbornik trudov Vserossiyskogo filosofskogo seminara. Vup. 5: Problemy tipologii [Methodology of science. Vol. 5: Problems of the typology of the method]*. Tomsk: Tomsk State University Publ., pp. 59–64. (In Russian)
- Avanesov, S. S. (2014) Teologiya kak antropologiya [Theology as anthropology]. In: *Metaparadigma: bogoslovie, filosofiya, estestvoznaniye: al'manakh [Metaparadigm: Theology, philosophy, natural science: Almanac]*. Iss. 2/3. Saint Petersburg: NP-Print Publ., pp. 120–124. (In Russian)
- Avanesov, S. S. (2020) Termin “teologiya”: proiskhozhdenie i znachenie [The term “theology”: Origin and meaning]. *Vestnik Russkoj khristianskoj gumanitarnoj akademii — Herald of the Russian Christian Academy for Humanities*, vol. 21, no. 1, pp. 11–28. <https://www.doi.org/10.25991/VRHGA.2020.19.1.001> (In Russian)
- Averintsev, S. S. (1970) Teologiya [Theology]. In: F. V. Konstantinov (ed.). *Filosofskaya entsiklopediya: v 5 t. [Philosophical encyclopedia: In 5 vols]*. Vol. 5. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., pp. 200–202. (In Russian)
- Balthasar, H. U. von. (1993) Christen sind einfältig. *Simvol: Zhurnal khristianskoj kul'tury pri Slavyanskoj biblioteke v Parizhe — Simvol: Revue semestrielle publiée par la Bibliothèque Slave de Paris*, no. 29, pp. 7–69. (In Russian)
- Balthasar, H. U. von. (2006) *Theologie der Geschichte*. Moscow: Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, p. 136 (In Russian)
- Barabanov, E. V. (1994) O pis'makh iz tyur'my [About Dietrich Bonhoeffer's letters from prison]. In: D. Bonhoeffer. *Soprotivlenie i pokornost' [Widerstand und Ergebung]*. Moscow: Progress Publ., pp. 3–24. (In Russian)
- Basil the Great, archbishop of Caesarea in Cappadocia (1991) *Tvoreniya izhe vo svyatykh ottsa nashego Vasiliiya Velikago, Arkhiiepiskopa Kesarii Kappadokijskiya [Creations of our father Basil the Great, Archbishop of Caesarea of Cappadocia]*. Pt 1. Moscow: Publishing Department of the Moscow Patriarchate, 408 p. (In Russian)
- Berdyaev, N. A. (1971) *Russkaya ideya. Osnovnye problemy russkoj mysli XIX veka i nachala XX veka [Russian idea. The main problems of Russian thought in the 19th century and early 20th century]*. Paris: YMCA-Press Publ., 259 p. (In Russian)
- Boris, archimandrite. (1890) *Obshchee vvedenie v krug bogoslovskikh nauk [General introduction to the circle of theological sciences]*. Kiev: S. V. Kulzhenko's printing house, 126 p. (In Russian)
- Bychkov, V. V. (2009) *Fenomen ikony: Istoriya. Bogoslovie. Estetika. Iskusstvo [The phenomenon of the icon: History. Theology. Aesthetics. Art]*. Moscow: Lodomir Publ, 636 p. (In Russian)
- Clement of Alexandria. (1996) *Paedagogus*. Moscow: Paul's Apostle Learning and Ecumenical Center Publ., 290 p. (In Russian)
- Cyril of Alexandria. (2002) *Tvoreniya. Kniga tret'ya [Works. Book 3]*. Moscow: Palomnik Publ., 912 p. (In Russian)
- Dionysios Areopagitieum. (2002) *Sochineniya. Tolkovaniya Maksima Ispovednika [Works. Interpretations of Maxim the Confessor]*. Saint Petersburg: Aletheia Publ., 854 p. (In Russian)
- Eliade, M. (1994) *Le sacré et le profane*. Moscow: Moscow State University Publ., 142 p. (In Russian)
- Foucault, M. (2021) *Histoire de la sexualité. T. 4: Les aveux de la chair*. Moscow: Ad Marginem Press., 416 p. (In Russian)
- Gregory the Theologian, archbishop of Constantinople. (1994) *Sobranie tvorenij [Collection of works]: In 2 vols. Vol. 1*. Sergiyev Posad: Holy Trinity Sergius Lavra Publ., 680, III p. (In Russian)
- Gritsanov, A. A., Abushenko, V. L. (2008) *Michel Foucault*. Minsk: Knizhnyj Dom Publ., 320 p. (In Russian)
- Hegel, G. W. F. (1976) *Filosofiya religii [Philosophy of religion]: In 2 vols. Vol. 1*. Moscow: Mysl' Publ., 532 p. (In Russian)
- Heidegger, M. (1997) *Identität und Differenz*. Moscow: Gnozis Publ., 64 p. (In Russian)
- Isaev, S. A. (1991) *Teologiya smerti: Ocherki protestantskogo modernizma [Theology of death: Essays on protestant modernism]*. Moscow: Politizdat Publ., 236 p. (In Russian)
- John of Damascus. (1992) *Tochnoe izlozhenie pravoslavnoj very [An exact exposition of the orthodox faith]*. Rostov-on-Don: Bratstvo Svyatogo Aleksiya Publ.; Priazovskij kraj Publ., 464 p. (In Russian)

- John of Damascus. (2002) *Tvoreniya. Istochnik znaniya [Works. The fountain of knowledge]*. Moscow: Indrik Publ., 416 p. (In Russian)
- Khomyakov, A. S. (1994) *Sochineniya: v 2 t. T. 2: Raboty po bogosloviyu [Works: In 2 vols. Vol. 2: Works on theology]*. Moscow: Medium Publ., 478 p. (In Russian)
- Losev, A. F. (2000) *Istoriya antichnoj estetiki: v 8 t. T. 6. Pozdnij ellinizm [History of Ancient aesthetics: In 8 vols. Vol. 6. Late Hellenism]*. Moscow: AST Publ., Kharkov: Folio Publ., 960 p. (In Russian)
- Lossky, V. N. (1975) Apofaza i troicheskoe bogoslovie [Apophasa and Trinity theology]. In: *Bogoslovskie trudy [Theological works]. Iss. 14*. Moscow: Publishing House of the Moscow Patriarchate, pp. 95–104. (In Russian)
- Lossky, V. N. (1991) Essai sur la théologie mystique de L'Église d'Orient. In: *Misticheskoe bogoslovie [Mystical Theolog]*. Kiev: Put' k Istine Publ., pp. 95–259. (In Russian)
- Louth, A. (2002) Ot khristologii k obrazu Khrista: prepodobnyj Maksim Ispovednik o Preobrazhenii Gospodnem [From doctrine of Christ to icon of Christ. St. Maximus the Confessor on the Transfiguration of Christ]. *Al'fa i Omega*, no. 3 (33), pp. 34–47. (In Russian)
- Lurie, V. M. (1994) Dogmaticheskie predstavleniya A. S. Khomyakova (oчерk stanovleniya i razvitiya) [Dogmatic representations of A. S. Khomyakov (essays on their formation and development)]. In: *Slavyanofil'stvo i sovremennost' [Slavophilism and the present]*. Saint Petersburg: Nauka Publ., pp. 158–176. (In Russian)
- Lurie, V. M. (1998) "...Non autem procedit ita...": Eshche raz o triadologicheskoy zametke Khomyakova ["...Non autem procedit ita...": Once again about Khomyakov's triadological note]. In: *Khomyakovskij sbornik [Khomyakov's collection]. Vol. 1*. Tomsk: Vodoley Publ., pp. 299–302. (In Russian)
- Macarius, archimandrite. (1847) *Vvedenie v pravoslavnoe bogoslovie [Introduction to Orthodox theology]*. Saint Petersburg: E. Fischer's Publ., 695 p. (In Russian)
- Meyendorf, I. F., protopresbyter. (1995) *Pravoslavie i sovremennyy mir: Lektsii i stat'i [Orthodoxy and the modern world: Lectures and articles]*. Minsk: Luchi Sofii Publ., 112 p. (In Russian)
- Newman, B. M. (1997) *Grechesko-russkij slovar' Novogo Zaveta [Greek-Russian dictionary of the New Testament]*. Moscow: Rossijskoe Biblejskoe obshchestvo Publ., 240 p. (In Russian)
- Paseka, V. M. (1985) "Teologiya osvobozhdeniya" (Latinoamerikanskij radikal'nyj variant) [Liberation theology (Latin American radical version)]. *Voprosy filosofii*, no. 1, pp. 92–100. (In Russian)
- Podskalsky, G. (1996) *Christentum und theologische Literatur in der Kiever Rus' (988–1237)*. Saint Petersburg: Byzantinorossica Publ., 572 p. (In Russian)
- Polkinghorne, J. (2004) *Science and theology. An introduction*. Moscow: St. Andrews's Biblical Theological Institute Publ., 154 p. (In Russian)
- Schmemmann, A., protopresbyter. (1993) *Vvedenie v bogoslovie. Kurs lektсий po dogmaticheskomu bogosloviyu 1949–1950 gg. [Introduction to theology. Course of lectures on dogmatic theology 1949–1950]*. Moscow: St. Tikhon's Orthodox University Publ., 48 p. (In Russian)
- Schreider, Yu. A. (1999) *Tsennosti, kotorye my vybiraem: Smysl i predposylki tsennostnogo vybora [The values that we choose. The meaning and prerequisites of value choice]*. Moscow: Editorial URSS Publ., 206 p. (In Russian)
- Shaimukhambetova, G. B. (1985) Filosofiya i religiya v istoriko-kul'turnom razvitii Vostoka [Philosophy and religion in the historical and cultural development of the East]. In: *Filosofiya i religiya na zarubezhnom Vostoke. XX vek [Philosophy and religion in the Foreign East. XX century]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 5–42. (In Russian)
- Shmaliy, V., priest. (2003) Kosmologiya svyatykh ottsov kappadokijtsev: vklad v sovremennyy dialog nauki i bogosloviya [Cosmology of the Holy Fathers Cappadocians: Contribution to the modern dialogue of science and theology]. *Al'fa i Omega*, no. 2 (36), pp. 152–170. (In Russian)
- Sidorov, A. I. (1993) Prepodobnyj Maksim Ispovednik: epokha, zhizn', tvorchestvo [St. Maxim the Confessor: Era, life, creativity]. In: A. I. Sidorov (ed.). *Tvoreniya prepodobnogo Maksima Ispovednika. Kniga I. Bogoslovskie i asketicheskie traktaty [St. Maxim the Confessor. Works. Vol. 1. Theological and ascetic treatises]*. Moscow: Martis Publ., pp. 7–74. (In Russian)
- Smirnov, S. A. (2011) *Avtopoezis cheloveka: filosofskie oчерki po antropologii stikha [Autopoiesis of man: Philosophical essays on the anthropology of verse]*. Novosibirsk: Novosibirsk State University of Economics and Management Publ.; Offset Publ., 389 p. (In Russian)
- Theodoret of Cyrus. (2003) *T. 1. Iz'yasnenie trudnykh mest Bozhestvennogo Pisaniya [Vol. 1. Explaining difficult passages of Divine Scripture]*. Moscow: Publishing Council of the Russian Orthodox Church., 440 p. (Tvoreniya svyatykh ottsov i uchitelej Tserkvi [Creations of the Holy Fathers and Teachers of the Church]). (In Russian)
- Uspensky, L. A. (1997) *Bogoslovie ikony Pravoslavnoj Tserkvi [The theology of icon of the Orthodox Church]*. Pereslavl: Brotherhood of the Holy and Great Prince Alexander Nevsky Publ., 656 p. (In Russian)
- Vasiliev, P. (1891) Bogoslovie [Theology]. In: *Entsiklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona [Brockhaus and Efron encyclopedic dictionary]: In 86 vols. Vol. 4*. Saint Petersburg: I. A. Efron's tipo-litografiya Publ., pp. 183–192. (In Russian)

- Vdovina, I. S. (1990) *Frantsuzskij personalizm (1932–1982) [French personalism (1932–1982)]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 152 p. (In Russian)
- Williams, R., Archbishop of Canterbury. (2004) *On Christian theology*. Moscow: St. Andrews's Biblical Theological Institute Publ., 334 p. (In Russian)

Сведения об авторе

Сергей Сергеевич Аванесов

SPIN-код: 8872-9868, Scopus Author ID: 55270461000, Researcher ID: V-5869-2018, ORCID: 0000-0002-1081-4871, e-mail: iskiteam@yandex.ru

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Author

Sergey S. Avanesov

SPIN: 8872-9868, Scopus Author ID: 55270461000, Researcher ID: V-5869-2018, ORCID: 0000-0002-1081-4871, e-mail: iskiteam@yandex.ru

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Theology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University



Check for updates

Философия образования и историческая
типология культуры

УДК 1 (091)

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-112-119>

Математическое образование в позднеантичной Александрии: Папп, Теон, Гипатия

Е. В. Афонасин^{✉1}

¹ Новосибирский государственный университет, 630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Пирогова, д. 1

Для цитирования:

Афонасин, Е. В.
(2021) Математическое образование в позднеантичной Александрии: Папп, Теон, Гипатия.
Журнал интегративных исследований культуры, т. 3, № 2, с. 112–119.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-112-119>

Получена 11 февраля 2021;
прошла рецензирование
26 апреля 2021;
принята 27 апреля 2021.

Финансирование:

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Эволюция пространства образования и пространства знания в поздней Античности» № 19-013-00004.

Права: © Е. В. Афонасин (2021).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Математика и философия развивались параллельно по крайней мере со времен Платона. Несмотря на различия в предметной области, оба эти направления познания отличает их стремление к истине и то значение, какое придается ими дедуктивному методу. Подчеркивая в данной статье эти положения, я изучаю те изменения, которые математическое образование претерпело в месте своего рождения, Александрии Египетской, в период поздней античности, — изменения, которые оказали влияние как на содержание самой дисциплины, так и на способ ее представления, прежде всего, под влиянием неоплатонического метода комментирования. Обсуждаемые в статье математики четвертого века Папп, Теон и Гипатия не только активно участвовали в процессе комментирования классических трудов Евклида, Аполлония, Птолемея, Арата и Диофанта, но и внесли (хотя и небольшой и по большей части методологический) вклад в развитие таких преподаваемых ими дисциплин, как арифметика, геометрия, астрономия и гармоника. Эти обстоятельства иллюстрируются в статье подборкой фрагментов из сочинения неоплатоника Дамаския, который в своей утраченной «Философской истории» предлагает целую галерею афинских и александрийских философских портретов, так что таинственный и аскетичный Исидор сменяет в ней прагматичного Асклепиодота, распущенного Гегия и строгого и старательного Марина, преемника Прокла, который, в отличие от своего учителя, в своем толковании Парменида полагал, что этот диалог посвящен идеям, а не богам.

Ключевые слова: дедуктивный вывод, истина, точные науки в античности, взлет и падение образования.

Mathematical education in Alexandria in Late Antiquity: Pappus, Theon, Hypatia

E. V. Afonasin^{✉1}

¹ Novosibirsk State University, 1 Pirogov Str., Novosibirsk 630090, Russia

For citation:

Afonasin, E. V.
(2021) Mathematical education in Alexandria in Late Antiquity: Pappus, Theon, Hypatia.
Journal of Integrative Cultural Studies, vol. 3, no. 2, pp. 112–119.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-112-119>

Abstract. Philosophy and mathematics go hand by hand from at least the time of Plato. Despite differences in their subject matter, they share their strife for truth and attitude towards deductive reasoning. The paper aims to highlight these points and demonstrate the changes mathematical education underwent in its birthplace, the Egyptian Alexandria, in Late Antiquity, the changes which affected both its content and the way of presentation, influenced by the Neoplatonic method of commentary. The figures discussed in the paper — the mathematicians of the fourth century Pappus, Theon and Hypatia — both actively participated in the process of commenting on the classical works of

Received 11 February 2021;
reviewed 26 April 2021;
accepted 27 April 2021.

Funding:

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-013-00004, The Evolution of Educational Environment and the Environment of Knowledge in Late Antiquity.

Copyright: © E. V. Afonasin (2021).

Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Euclid, Apollonius, Ptolemy, Aratus, and Diophantus and made their own, although minor and mostly methodological, contributions to arithmetic, geometry, astronomy and harmonics. The points are further illustrated by a selection of fragments from the Neoplatonic Damascius, who in his lost Philosophical history presents us with the whole gallery of philosophical portraits in Athens, Alexandria and elsewhere, such as mysterious and ascetic Isidore, pragmatic Asclepiadotus and Hegias, sober and diligent Marinus, the successor of Proclus, who, unlike his teacher, in his exegeses of the Parmenides thought that the dialogue deals with species rather than gods.

Keywords: deductive reasoning, truth, exact sciences in antiquity, rise and decline of education.

В пятой книге своего *Собрания* александрийский математик Папп¹ сравнивает людей с пчелами, отмечая, что, последние, как и люди, рационально организовали свое сообщество, а соты строят геометрически наиболее экономичным из возможных способов, однако, в отличие от людей, не понимают смысла своих действий. Продолжая аналогию, можно заметить, что и в любом достаточно развитом человеческом обществе численные расчеты занимают почетное место как в жизни, так и в образовании. Разнообразные литературные и эпиграфические источники позволяют с уверенностью заключить, что в позднеримский период многие получали довольно хорошее математическое образование, которое можно было применить в таких практических сферах, как экономика, строительство или военное дело.² Навыки счета ценились

и потому, что нередко позволяли должностным лицам достигать более высоких позиций в городской и имперской администрации, особенно ввиду реформ Диоклетиана, с последующим за ними существенным усложнением системы налогообложения и учета земель. Кроме того, представители «свободных искусств», такие как риторы, грамматики и геометры, а также врачи, получали значительные налоговые льготы.³ На должном уровне математическое образование призваны были поддерживать созданные в эллинистический и раннеримский период учебники арифметики, геометрии, астрономии и музыки.⁴

С другой стороны, абстрактная математика с характерным для нее дедуктивным методом, оставалась уделом немногих, все в большей степени ассоциируясь со своего рода пролегоменами к платоновской философии. Это вполне естественно, учитывая то значение, которое придавал математике сам Платон, в частности отмечая, что геометры делают свои выводы, идеализируя объекты и отвлекаясь от их конкретной формы (*Государство* 510e). Не удивительно поэтому, что Прокл, комментируя первую

¹ Папп жил в первой половине IV в. Во второй части этой книги, полностью посвященной изопериметрической задаче, Папп отмечает, что философы, вслед за Платоном, утверждают, что универсум шарообразен потому, что из всех тел «сфера превосходит своим объемом любую другую фигуру с той же поверхностью» (*Собрание* 5.19). Однако все они, говорит он, принимают это как нечто самоочевидное (см., например, фрагмент Комментария Ямвлиха к *Тимею* Платона, ар. Proclus, in Tim 2.72.31 = Iamblichus, in Tim. fr. 49 Dillon) и свою задачу видит в том, чтобы привести не только строгое доказательство этого положения (основанное на сочинении «Об изопериметрических фигурах» математика II в. до н. э. Зенодора), но и, попутно, подробно рассмотреть не только пять правильных многогранников, открытых «божественным Платоном», но и Архимедовы тела (то есть такие выпуклые многогранники, которые в качестве граней имеют два или более типов правильных многоугольников, например, усеченный тетраэдр, кубо-октаэдр и т. д.). В целом следует заметить, что эта книга разительно отличается от других книг *Собрания* своей теоретичностью, как если бы она была адресована философам, а не профессиональным математикам (Суомо 2000, 58).

² Знаменитый пример — архив богатого египетского землевладельца Алпиана (III в. н. э.), сохранившийся в виде папирусных отрывков, из которых следует, что этот хозяин поместий разработал сложнейшую и очень детализированную систему учета, которая позволяла ему на основании отчетов своих управляющих не только ясно видеть текущее положение

дел в его владениях, но и планировать их будущее развитие (Суомо 2001, 212–214).

³ См. *Дигесты Юстиниана* 50.13.1 (извлечение из сочинения из юриста III в. н. э. Ульпиана). Эти изменения находят также отражение как в Эдикте Диоклетиана о ценах (301 г.), так и в других юридических документах того времени, вошедших в *Свод римского права* Юстиниана (прежде всего *Кодекс* и *Дигесты*). Подробнее см. Суомо 2000, 30–46.

⁴ В дополнение к великим *Началам* Евклида (за исключением, возможно, наиболее трудной десятой книги) и некоторым разделам из математических и астрономических трудов Птолемея в распоряжении позднеантичного преподавателя математики были элементарные введения в арифметику, геометрию, музыку и астрономию Гемина, Клеомеда, Никомаха и Теона Смирнского. См. комментированные переводы этих позднеантичных учебников, выполненные А. И. Щетниковым (Afonasin, Afonasina, Shchetnikov 2014; 2017). Об образовательной программе Гемина подробнее см. (Zhmdud 2021, 278 сл.).

книгу *Начал*, считал, что задачей Евклида было совместить теорию отношений Евдокса и теорию иррациональных Теэтета с великим учением Платона о пяти правильных телах. Именно поэтому судьба математики как науки так тесно связана с судьбой неоплатонизма в целом.⁵ Должно быть, поэтому же разграбление толпой христианских фанатиков александрийского храма Сераписа в 392 г., спровоцированное епископом Феофилом, уже современниками воспринималось как поворотное событие, предвестник последующей катастрофы, в том числе и в сфере классического образования.⁶ Так же, спустя столетие, оценивает это событие и неоплатоник Дамаский, сравнивая его с разрушительным потоком, все сметающим на своем пути, в качестве значимой фигуры того времени упоминая иначе неизвестного Олимпа, жреца Сераписа и философа, должно быть, практикующего теургию (фр. 41F). К сожалению, мы не располагаем какими-либо дополнительными данными об этой фигуре. Несколько больше известно о героине следующего фраг-

⁵ Детали этой истории см., например, в работе Япа Мансфелда, одна из глав которой посвящена непосредственно месту Паппа в истории платонизма (Mansfeld 1998, 99–121).

⁶ Это антихристианское выступление Феофил использовал как повод для конфискации имущества Серапеума и других языческих храмов Александрии, каковых в то время в городе насчитывалось, согласно сохранившемуся реестру, около двух с половиной тысяч. Полученные в результате огромные суммы были использованы на строительство церквей и другие нужды, в том числе, как известно, на подкуп константинопольских чиновников и епископов для того, чтобы сместить константинопольского патриарха Иоанна Хризостома. Многие исследователи датируют разрушение храма 391 г. на основе эдикта, сохранившегося в составе *Кодекса Феодосия* (16.10.11), однако, как показывает И. Хан (Hahn 2008, 340 sq.), эдикт касается лишь запрета на отправление языческих религиозных культов, что не предполагало физического их уничтожения. Разумеется, любая попытка, как об этом пишет Дамаский, «по древнему обычаю при свете дня свершать таинства в честь бога [Сераписа]» (*Философская история*, фр. 41G) могла спровоцировать восстание, что, вероятно, и произошло в том же или (как предпочитает считать Хан) следующем году. Из современников событий о политических и правовых обстоятельствах разграбления Серапеума пишет Руфин (*Церковная История* 11.22) и, вслед за ним, другие церковные историки. Сократ Схоластик (*Церковная история* 5.16), который учился в Константинополе у бежавших после этих событий из Александрии грамматиков Гелладия и Аммония, вероятно, располагал и дополнительными сведениями, позволяющими поставить под сомнение ряд утверждений Руфина (Hahn 2008, 347 sq.), в том числе его сообщение о вооруженной защите храма и его осаде, приведшей к разрушениям. Ситуация выглядит несколько иначе: Сократ сообщает (5.16.2), что антихристианское выступление произошло после того, как храм был разграблен и священные объекты из него были выставлены на площади на всеобщее обозрение. Изменения коснулись не только храма Сераписа. Современник событий поэт Паллад (*Греческая антология* 9.180–183, 10.90 и др.) рассказывает, как храм Тихи в это время был превращен в таверну, а олимпийские боги «христианизированы».

мента его «Философской истории», философе Гипатии, ставшей жертвой еще более кровавых событий, инициированных преемником Феофила Кириллом.

Гипатия была дочерью и преемницей александрийского математика Теона.⁷ В своем «Малом комментарии к *Подручным таблицам* (*Procheiroi canones*) Птолемея» Теон упоминает два затмения, солнечное и лунное, произошедшие, соответственно, 16 июня и 25 ноября 364 г., а в другом месте — некое соединение планет, случившееся в 377 г. Другими данными, которые позволили бы датировать время его жизни, мы не располагаем, однако можно предположить, что Теон прожил долгую и продуктивную жизнь, опубликовав, причем в нескольких редакциях, *Начала* Евклида, ряд комментариев к Птолемею и Арату и другие сочинения, возможно, связанные с трудами Диофанта, армиллярной сферой и астролябией. В некотором смысле Теон продолжает программу, начатую его старшим современником Паппом Александрийским, чье *Собрание* представляло собой обширный очерк геометрии (Cuomo 2000; Rome 1936; 1943). В обоих случаях перед нами сочинения, призванные скорее систематизировать имеющиеся математические и астрономические знания, нежели открыть новые, и, кроме того, собственно научные труды неизменно дополняются в них внимательным отношением к платонической философии. Безусловно, Теон не был математиком первой величины, но и время, в которое он жил, этому не способствовало. Мусей доживал последние дни, библиотеки опустели, ученики, интересующиеся математикой, стали редкостью. В подобных условиях комментированное издание основополагающих трудов по геометрии и астрономии выглядело как важнейшая задача. И действительно, лишь благодаря усилиям Теона сохранились *Подручные таблицы* Птолемея, а *Начала* Евклида очень долгое время были известны и изучались в его издании.

О вкладе своей дочери Гипатии в эту программу Теон сам говорит в приписке к третьей книге своего Комментария к *Синтаксису* Птолемея: из нее можно сделать вывод о том, что она подготовила текст Птолемея, начиная с третьей книги, для последующего комменти-

⁷ Гипатия погибла от рук христиан в марте 415 г. Так как у нее учился будущий епископ Кирены Синесий, родившийся ок. 370 г., то естественно предположить, что она была несколько старше него. Эти соображения позволяют предположить, что она родилась ок. 350–355 г. (Penella 1984).

рования его Теоном.⁸ Кроме того, из сообщения Гесихия⁹ мы узнаем, что она редактировала «астрономический канон»,¹⁰ а также комментировала *Арифметику* Диофанта и *Конику* Аполлония. Очевидно, таковы были ее научные занятия, что, конечно же, не должно было мешать преподаванию философии, риторики или логики широкому кругу учеников, посещающих ту школу, которую оставил ей отец. О специальных философских работах Гипатии ничего не сообщается, хотя Дамаский и пишет, что она публично толковала Платона, Аристотеля и других философов (См. Приложение: Дамаский. *Философская история*, фр. 43А).

Коническими сечениями (эллипсом, параболой и гиперболой) занимался еще Евклид, однако наиболее основательно их изучил Аполлоний Пергский.¹¹ Систематизация этого непростого раздела математики, безусловно, требовала очень хорошей подготовки. Еще в большей степени это относится к *Арифметике* Диофанта¹² — одному из самых сложных математических сочинений в истории греческой математики. Очевидно, что в совокупности труды Теона и его дочери составили круг математических наук: издания и комментарии Евклида и Аполлония раскрывали перед учениками геометрию, комментарий к труду Диофанта — арифметику, а комментарий к Птолемею —

астрономию. Не хватает лишь гармоник, если только сообщение о попытке Гипатии, на пифагорейский манер, излечить одного из своих учеников от несдержанной страсти (фр. 43А) не следует понимать в том смысле, что музыкой она также занималась, ведь не исключено, что этот список неполон, как думал, например, У. Норр, попытавшийся в своем монументальном сочинении идентифицировать вклад Гипатии в книгах III–XIII комментария Теона к *Синтаксису* Птолемея, *Конике* Аполлония и *Арифметике* Диофанта на основе их стилистического анализа (Knorr 1989, 754 sq.).¹³ Возможно, эта задача не казалась Теону и Гипатии актуальной, так как в это время был доступен пространный Комментарий Порфирия к *Гармонике* Птолемея, несомненно, известный в неоплатонических кругах.¹⁴ Не стоит недооценивать значимость той работы по консервации остатков арифметических, геометрических и астрономических знаний Античности, которой посвятили свои жизни Теон и Гипатия, хотя современным исследователям так и не удалось приписать им ни одного нового математического результата.

Приложение

Избранные фрагменты из «Философской истории» Дамаския

Полный текст этого произведения Дамаския не сохранился, однако он был доступен патриарху Фотию (IX в.) и фрагментарно вошел в его монументальную *Библиотеку*. В Лексиконе *Суда* (X в.) наше сочинение названо «Философской

⁸ ... комментарий ... издание «сличенное» моей дочерью философом Гипатией (ὁ δὲ σύνθεσις ἡ ἀπὸ τῆς ἑκδοσῆς παραγυγνῶσθαι τῆς τῆς φιλοσόφου θυγατρὸς μου Ὑπάτιαν). Подробнее см. Cameron 2016, 192, который резонно замечает, что эта работа не так проста, как это может показаться на первый взгляд, ведь перед нами не литературное произведение, а математический трактат, поэтому задача редактора состояла отнюдь не только в исправлении ошибок и восстановлении текста. Напротив, редактору необходимо было не только перепроверить утверждения Птолемея, но и содержательно обновить их с учетом новых достижений в астрономии, решить задачи, оставленные автором без подробного объяснения, придав им современную форму, переписав с использованием новых математических обозначений и т. д. Оригинального текста *Подручных таблиц* до нас не дошло, поэтому степень редактирования невозможно оценить, однако мы знаем, что издание *Начал* Евклида, подготовленное Теоном, во многих случаях существенно отличается от оригинала, и сделано это с очевидной целью: он готовил учебник, понятный его слушателям.

⁹ В составе статьи о Гипатии в Лексиконе *Суда*.

¹⁰ То есть одну из двух версий («Большого» или «Малого») Комментария Теона к *Подручным таблицам* Птолемея (Cameron 2016, 191). Издание обоих комментариев: Tihon 1978, Mogenet, Tihon 1985, Tihon 1991.

¹¹ Аполлоний Пергский провел большую часть своей жизни в Александрии (во времена Птолемея Филопатора, 221–204 гг. до н. э.). Первые четыре книги его *Коники* дошли до нас по-гречески, хотя и при посредстве комментария Евтокия (нач. VI в.), еще три, с пятой по седьмую, — в переводе на арабский язык, восьмая утеряна.

¹² Который, как мне удалось продемонстрировать, жил не ранее середины II в. н. э. (Afonasin 2016). Из 13 книг его *Арифметики* сохранилось лишь 10, причем 4 в переводе на арабский.

¹³ Он предположил, что ряд задач в *Конике* Аполлония, которые в оригинале оставались без доказательства (возможно, в качестве упражнения для студентов), были затем решены Гипатией и в таком виде вошли в комментированное издание этого трактата Евтокием. То есть, как и в случае с Птолемеем, задача Гипатии состояла в редактировании текста и подготовке его к изданию. Аналогичным образом, еще ранние издатели *Арифметики* Диофанта Таннери (Tannery) и Хит (Heath) заметили, что доступный нам текст содержит ряд интерполяций, которые можно приписать позднему редактору. Естественно предположить, что это была Гипатия, так как в античности никто *Арифметику* Диофанта, похоже, не комментировал. Более того, арабский перевод *Арифметики*, как оказалось, еще пространнее греческого, что делает предположение о том, что в этом случае мы также имеем дело с комментарием, еще более естественным. Подробнее о проблемах, связанных с идентификацией вклада Гипатии в редактирование текста этого сочинения, см. Deakin 2007, 98 sq.

¹⁴ К слову сказать, определенный вклад в изучение гармоник внесла единственная женщина-музыковед античности Птолемида Киренская (ок. 259 г. до н. э.), возможно, современница Эратосфена (ок. 275–194 гг. до н. э.), написавшая упоминаемое Порфирием «Пифагорейское учение о началах музыки» (текст и соответствующая литература: Afonasin, Afonasina, Shchetnikov 2015, 164–173).

историей» и используется в качестве источника примеров употребления различных слов и выражений, а также для биографических статей. В ряде случаев сведения из Фотия и *Суды* пересекаются. Фрагменты сочинения Дамаския впервые собрал и перевел на немецкий язык Рудольф Асмус (1911). На основании этой работы спустя полвека их издал Клеменс Цинтцен (1967). Наконец, Полимния Атанассиади (Athanassiadi 1999) вновь изучила и систематизировала доступные нам свидетельства. Данный перевод избранных фрагментов из «Философской истории» основан на этой публикации. В данной работе ссылки на *Библиотеку* Фотия даются, как и в книге Атанассиади, по изданию Анри (Henry 1959–1977) в форме Ф 6, где 6 — это номер соответствующей выдержки. Лексикон *Суда* полностью доступен по изданию Адлера (Adler 1928–1938), и ссылка Σ 3.35.30 указывает на соответствующую книгу (3), главу (35) и раздел (30) Лексикона. В некоторых случаях отрывки выглядят как цитаты из нашего сочинения, в других — это лишь пересказ его содержания. В ряде случаев имя Дамаския не упоминается, поэтому я сохраняю астериски, предложенные Полимнией Атанассиади для того, чтобы отметить статус того или иного фрагмента: Σ* указывает на то, что данный отрывок из *Суды* по всем признакам принадлежит Дамаскию, хотя его имя и не названо, а *Σ указывает на тот факт, что в данном случае авторство Дамаския вероятно, но не может быть подтверждено. Угловыми скобками отмечены лакуны текста, квадратными — пропуски и пояснения перевода.

Фр. 41

(Σ 2.391.29) Епифаний и Евпрепий оба были родом из Александрии и знатоками тех таинств, что были установлены александрийцами, так что Евпрепий заправлял теми, что именовались персидскими, а Епифаний другими, связанными с Озирисом. И не только ими, но и теми, что связаны с божеством, именуемым Эон. И хотя я могу сказать, кто он таков, в данном случае писать об этом не буду. Как бы там ни было, Епифаний руководил этими таинствами.¹⁵ Эти мужи не были рождены для освященного традицией образа жизни (πολιτείας),

¹⁵ По мнению Полимнии Атанассиади (124 п. 82 и 125 п. 86) этот Епифаний мог быть учеником астронома Теона Александрийского, отца философа и астронома Гипатии (сведения о которой см. фр. 43). Культ «Вечного времени» был широко распространен в поздней античности, возможно, представляя собой гностическую адаптацию египетской идеи вечного возрождения солнца (см. Ипполит, *Опровержение всех ересей* 5.8.40 и 45, Епифаний Кипрский, *Панарион* 51.22.9–10, Синасий, *Гимны* 5.67).

но сосуществовали и общались с теми, кто был для нее рожден, так что, извлекая пользу из этого общения, они стали для своих современников проводниками многих благ и, среди всего прочего, многозвучными глашатаями древних речений.

Фр. 42

- A (Σ 3.522.5) Олимп, брат Генеросы, который прибыл из Киликии в Александрию для того, чтобы служить Серапису.
- B (Ф 48 + Σ 3.522.10) Ни одна душа, сколь бы неотесанной и варварской она ни была, не могла устоять против очарования тех убедительных слов, которые источали эти божественные уста. Ведь та сила убеждения, которой обладали губы этого мужа, приличествовала не человеку, но всецело божественному существу.
- C (Ф 49 + Σ 3.522.6) По природе он был, всем на диво, высоким и статным, и к тому же прекрасным и добрым на вид. Когда же достиг возраста умственного возмужания, то оставался дружелюбным и приветливым со всеми встречными, которые извлекали немалую пользу из его советов.
- D (Ф 50 + Σ 2.136.3) Питание же он избрал умеренное и без излишеств, не наносящее вред своей чрезмерной скудностью, и не отупляющее по причине изобилия, но сдержанное и «мусическое», воистину гармонизированное дорическим складом его души.
- E (Ф 51 + Σ 2.563.7) О нем единственном я слышал, что он на деле опроверг древнюю пословицу, ведь даже в молодые годы он отнюдь не наслаждался обществом таких же молодых сверстников, так как природа, следуя иному правилу, сблизила его с подобными ему не по телесным годам, но по душевному складу.
- F (Σ 3.522.14 + Ф 247) Так он стал религиозным наставником александрийцам во времена, когда их сообщество уже сметал бурный поток. Собрав вместе своих приверженцев, он учил их тому, как следует почитать божество, древним установлениям и связанным с ними счастьем, великим и чудесным, посылаемым богами тем, кто верно служит им.
- G (*Σ 4.510.20) Так, воспрянув духом, он по древнему обычаю призывал при свете дня свершать таинства в честь бога [Сераписа].
- H (Σ 3.522.18) Олимп был настолько вдохновлен божеством, что смог предсказать уход Сераписа из храма. Так оно и случилось.¹⁶

¹⁶ Очевидно, имеется в виду печально знаменитая осада и разрушение александрийского храма Сераписа в 391/392 гг. (Hahn 2008). Будущий церковный историк Сократ учился в Константинополе у бывших защитников храма

Фр. 43

А (Σ* 4.644.12) Гипатия. Она родилась, выросла и получила образование в Александрии. Наделенная более благородной природой, нежели ее отец, она не ограничилась тем математическим образованием, которое он ей дал, но занялась, и не без успеха, другими областями философии;¹⁷ облачившись в мантию философа, эта женщина прогуливалась по центру города и публично толковала желающим ее слушать труды Платона, Аристотеля и других философов.¹⁸ В дополнение к наставничеству она достигла также высот нравственного совершенства, была справедливой и благоразумной, оставаясь девственницей, хотя была очень красивой и благовидной, так что один из ее слушателей влюбился в нее. Не в силах сдерживать свое любовное желание, он признался ей в своих чувствах. В соответствии с рассказами мало информированных людей, Гипатия излечила его недуг музыкой. Но на самом деле, когда музыка уже не помогала, она показала ему женские окровавленные повязки в качестве символа нечистоты рождения.

В (Ф 52) *Александрийцы же тряпки с женскими менструальными выделениями называли «защитами» (φυλακταί).*

С (Σ* 4.644.27) «Вот это ты любишь, юноша, а не [нечто] красивое», — сказала она. Это постыдное зрелище так смутило и поразило его

душу, что впоследствии он стал вести себя гораздо сдержаннее.¹⁹

Д (*Σ 3.111.19) *(Женщинами-глашатаями (κρηκίνας) александрийцы называли служанок, которые ходили по жилым кварталам и селеньям, собирали замаранные тряпки, именуемые «защитами», и относили их к морю).*

Е (Σ* 4.644.30 + *Σ 4.676.1) Мастерством и диалектической стройностью речей, а также мудростью и политической уместностью своих поступков, Гипатия естественно заслужила всенародную любовь и всеобщее восхищение, а магистраты (архонты), когда приходили в город, всегда приветствовали ее первыми, как это было принято в Афинах.²⁰ Так что, хотя философии и пришел конец, самое ее имя все еще находилось в почете и вызывало уважение у тех, кто управлял городом.²¹ Так случилось, что Кирилл, надзиратель противоположной секты, проходя мимо дома Гипатии, увидел у его ворот большое сборище, «смешение коней и людей» (Гомер, *Илиада* 21.16), убывающих, прибывающих и толпящихся. Когда же он спросил, что это за толпа и почему такой шум у этого дома, то сопровождающие его лица ответили, что таким почетом ныне окружена Гипатия, философ, и что это ее дом. Узнав об этом, он возненавидел ее всей душой и тут же начал замышлять убийство, самое нечестивое из всех убийств!²² Когда она, как обыч-

грамматиков Гелладия и Аммония (*Церковная история* 5.16). Очевидно, это антихристианское выступление, спровоцированное архиепископом Феофилом, приняло тогда крайне жестокие формы и привело к жертвам с обеих сторон. Олимп был если не предводителем, то одним из активных участников восстания. О его последующей судьбе ничего не известно. Можно предположить, что для Дамаския он был не только религиозной фигурой, но и человеком, не чуждым философии и теургии, должно быть в духе школы Ямвлиха.

¹⁷ Отец Гипатии, Теон (должно быть, ок. 335–405), издатель *Начал Евклида* и автор комментариев к трудам Птолемея и Арата, должно быть не имея наследника мужского пола, начал учить математике свою дочь, которая проявила себя не только как способный математик (отредактировав для него *Подручные таблицы* Птолемея), но и как философ-платоник (очевидно, платоновского толка), в этом отношении превзойдя своего учителя. О философских династиях неоплатоников написано довольно много. См., например, Brisson 2017.

¹⁸ Обычно учителя философии и риторики в этот период учили в более или менее закрытых помещениях или вообще давали частные уроки избранным ученикам, как это, например, делали Плутарх и Сириан в отношении Прокла, поэтому это замечание вызвало много разногласий среди исследователей. Высказывались даже предположения, что Гипатия делала это по долгу службы, получая за это установленное городом вознаграждение. Однако, будь это так, это не только противоречило бы стандартному для римского права запрету на публичные должности для женщин, но и словупотреблению самого Дамаския, который, когда речь идет о публичном вознаграждении, об этом говорит прямо (ср. фр. 56 его *Философской истории* и подробнее: Dzielska 1995, 56–57; Watts 2017, 63 sq.).

¹⁹ Любовь к своему наставнику и квазисемейные отношения внутри школы были характерны и даже поощрялись среди неоплатоников, однако, как показывает этот «урок» Гипатии, они должны были носить духовный, а не плотский характер. Позволяя каждому желающему присутствовать на ее публичных лекциях, Гипатия имела и более тесный круг приверженцев, о чем свидетельствует эпистолярное наследие Синесия Киренского, к этому кругу принадлежащего (Watt 2017, 67 sq.). См., в особенности, *Послания* 16 и 154, а также 143.1, где Синесий, в пифагорейском ключе, призывает друга не раскрывать учение Гипатии непосвященным (Synesius of Cyrene 2014). О Синесии и собрании его писем см. новый полезный очерк Maldonado 2016. Женщины-философы из круга Ямвлиха имели в своем распоряжении и другие действенные средства против навязчивых ухаживаний. Так, Сосипатра, жена ученика Ямвлиха Евстафия, а затем, после смерти мужа, преподавательница школы Эдесия, сумела защитить себя от любовных чар одного из учеников посредством халдейских ритуалов (Евнапий, *Жизни софистов* 469–70).

²⁰ Сократ Схоластик (7.15.2–3) также отмечает, что она не стыдилась выступать в присутствии мужчин и отличалась честностью и бескорыстием.

²¹ Это высказывание следует, должно быть, понимать в том смысле, что даже на философском безрыбье (которое оплакивает Дамаский) одного имени философии, вкуче с подобающим поведением самого философа, каковым, вне сомнения, Гипатия представлялась ее окружению, было достаточно для того, чтобы сохранить свой авторитет и добиться уважительного к себе отношения.

²² О причастности архиепископа Кирилла к убийству Гипатии написано очень много, как древними, так и современными авторами. Мне кажется, ситуация проста, кто бы ни

но, покинула свой дом, толпа диких людей, совершенно жутких, тех, которым нипочем ни божий гнев, ни человеческое наказание, напали на философа и убили ее, и выдавили у нее, еще дышавшей, глаза, запятнав свою отчизну великой скверной и покрыв ее позором.²³

был актуальным исполнителем этого преступления — подконтрольные Кириллу «парабаланы», «чтец Петр» или просто невежественная толпа, видящая в каждом ученом мага. Спросим себя, *cui prodest*? Очевидно, именно Кириллу Гипатия мешала и как популярная политическая фигура, не позволявшая ему наладить контакты с городским префектом Орестом, и по идеологическим причинам, как одна из наиболее ярких представительниц «противоположной секты». Кроме того, вспомним, что для «святого» Кирилла подобные методы борьбы были типичны, ведь, стремясь захватить церковную власть в городе после смерти архиепископа Феодила (как раз того, при ком был разрушен храм Сераписа, см. фр. 42Н), он организовал вооруженные столкновения с приверженцами своего конкурента на пост главы Александрийской церкви Тимофея и, придя к власти, продолжил расправляться с его сторонниками, а также запятнал себя еврейским погромом в городе и даже организацией нападения на городского префекта (Сократ Схоластик 7.7, 7.13 и др.). Подробное исследование этих событий: Haas 1997, 296 sq.

²³ Это событие произошло в марте 415 г. Примечательно, что толпа христианских фанатиков, которая, согласно другим описаниям этого преступления, сначала расчленила тело философа, а затем сожгла его на площади, также совершала

Император вознегодовал по этому поводу [...] если бы Эдесий не был подкуплен.²⁴ Избавив убийц от наказания, он обратил его на себя и своих потомков, так что возмездие настигло его внука.²⁵

ритуальное убийство, призванное очистить город от скверны (Филосторгий, *Церковная история* 8.9, Малала, *Хроника* 14.12 и, особенно, Иоанн из Никия, *Хроника* 84.100–103 и Haas 1997, 313–314).

²⁴ В тексте лакуна. Можно предположить, что имелось в виду примерно следующее: «Император вознегодовал по этому поводу [и виновные не избежали бы наказания,] если бы Эдесий не был подкуплен». Однако, как предполагает Атанassiади (131 сн. 95), если пропущено *αὐν*, то фраза может быть законченной: «Император вознегодовал бы по этому поводу, если бы Эдесий не был подкуплен». Так как из ряда источников мы знаем, что молодой император Феодосий II санкционировал расследование и даже издал ряд законов, ограничивающих власть церкви (в частности, передал во власть городского префекта парабаланов), то можно предположить, что Кирилл избежал еще большего наказания типичным для церковных чиновников способом, воспользовавшись коррумпированностью городских властей. Подробнее см. Haas 1997, 314 sq.

²⁵ Мы не знаем, о ком конкретно идет речь.

References

- Adler, A. (ed.). (1928–1938) *Suidae Lexicon. Vol. 1–4*. Leipzig: Teubner. (In Greek)
- Afonasin, E. V. (2016) Pythagorean numerology and Diophantus' *Arithmetica* (A note on Hippolytus' Elenchos I 2). In: A.-B. Renger, A. Stavru (eds.). *Pythagorean knowledge from the Ancient to the modern world: Askesis, religion, science*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, pp. 347–360. (In English)
- Afonasin, E. V., Afonasin, A. S., Shchetnikov, A. I. (2014) *Pifagorejskaya traditsiya [Pythagorean tradition]*. Saint Petersburg: The Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 747 p. (In Russian)
- Afonasin, E. V., Afonasin, A. S., Shchetnikov, A. I. (2015) *ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΕΧΝΗ. Ocherki istorii antichnoj muzyki [ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΕΧΝΗ. Studies in the history of ancient music]*. Saint Petersburg: The Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 247 p. (In Russian)
- Afonasin, E. V., Afonasin, A. S., Shchetnikov, A. I. (2017) *Antichnyj kosmos. Ocherki istorii antichnoj astronomii i kosmologii [Ancient kosmos. Essays on the history of ancient astronomy and cosmology]*. Saint Petersburg: The Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 403 p. (In Russian)
- Athanassiadi, P. N. (1999) *Damascius: The philosophical history*. Athens: Apamea Cultural Association Publ., 403 p. (In English)
- Brisson, L. (2017) Family, political power and money in the Neoplatonic School of Athens. *ΣΧΟΛΗ (Shole): Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya traditsiya — ΣΧΟΛΗ (Shole): Ancient Philosophy and the Classical Tradition*, vol. 11, no. 2, pp. 333–340. <https://www.doi.org/10.21267/AQUILO.2017.11.6464> (In English)
- Cameron, A. (2016) Hypatia: Life, death, and works. In: *Wandering poets and other essays on late Greek literature and philosophy*. Oxford: Oxford University Press, pp. 185–203. <https://www.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190268947.003.0009> (In English)
- Cuomo S. (2000) *Pappus of Alexandria and the mathematics of late Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press., 248 p. (In English)
- Cuomo, S. (2001) *Ancient mathematics*. London: Routledge Publ., 304 p. (In English)
- Deakin, M. A. B. (2007) *Hypatia of Alexandria: Mathematician and martyr*. Amherst, NY: Prometheus Books Publ., 231 p. (In English)
- Dzielska, M. (1995) *Hypatia of Alexandria*. Cambridge, MA: Harvard University Press., 157 p. (In English)
- Haas, C. (1997) *Alexandria in late Antiquity: Topography and social conflict*. Baltimore: Johns Hopkins University Press., 494 p. (In English)
- Hahn, J. (2008) The conversion of the cult statues: The destruction of the Serapeum 392 A. D. and the transformation of Alexandria into the “Christ-Loving” City. In: J. Hahn, S. Emmel, U. Gotter (eds.). *From Temple to Church: Destruction and renewal of local cultic topography in late Antiquity*. Leiden: Brill Publ., pp. 335–363. (In English)

- Photius; Henry, R. (ed.). (1959–1977) *Bibliotheca: In 8 vols.* Paris: Les Belles Lettres Publ. (In French)
- Knorr, W. R. (1989) *Textual studies in Ancient and Medieval geometry*. Boston: Birkhäuser Publ., 864 p. <https://www.doi.org/10.1007/978-1-4612-3690-0> (In English)
- Maldonado, D. (2016) The letter collection of Synesius of Cyrene. In: C. Sogno, B. K. Storin, E. J. Watts (eds.). *Late Antique epistolography: A critical introduction and reference guide*. Berkeley: University of California Press, pp. 381–418. <https://www.doi.org/10.1525/california/9780520281448.003.0015> (In English)
- Mansfeld, J. (1998) *Prolegomena mathematica: From Apollonius of Perga to the late Neoplatonism. With an appendix on Pappus and history of Platonism*. Leiden: Brill Publ., 178 p. (In English)
- Mogenet, J., Tihon, A. (ed.) (1985) *Le “Grand Commentaire” de Théon d’Alexandrie aux Tables Faciles de Ptolémée. Livre I: Histoire du texte, édition critique, traduction*. Vatican City: Biblioteca Apostolica Vaticana Publ., 370 p. (Studi e Testi 315). (In French)
- Penella, R. J. (1984) When was Hypatia born? *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, vol. 33, no. 1, pp. 126–128. (In English)
- Rome, A. (ed.). (1936) *Commentaires de Pappus et de Théon d’Alexandrie sur l’Almageste. Livre 2. Commentaire sur les livres 1 et 2 de l’Almageste*. Vatican City: Biblioteca Apostolica Vaticana Publ. (Studi e Testi 72). (In French)
- Rome, A. (ed.). (1943) *Commentaires de Pappus et de Théon d’Alexandrie sur l’Almageste, Livre 3: Théon d’Alexandrie commentaire sur les livres 3 et 4 de l’Almageste*. Vatican City: Biblioteca Apostolica Vaticana Publ. (Studi e Testi 106). (In French)
- Synesius of Cyrene; T. Sidash (transl.). (2014) *Polnoe sobranie tvorenij: v 2 t. T. 2: Pis'ma [Complete collection of works: In 2 vols. Vol. 2: Letters]*. Saint Petersburg: Kvadrivium Publ., 456 p. (In Russian)
- Tihon, A. (ed.). (1978) *Le “Petit Commentaire” de Théon d’Alexandrie aux Tables Faciles de Ptolémée, Livre I. Histoire du texte édition critique, traduction*. Vatican City: Biblioteca Apostolica Vaticana Publ. (Studi e Testi 282). (In French)
- Tihon, A. (ed.). (1991) *Le “Grand Commentaire” de Théon d’Alexandrie aux Tables faciles de Ptolémée. Livre II–III. Édition critique, traduction, commentaire*. Vatican City: Biblioteca Apostolica Vaticana Publ., 366 p. (In French)
- Watts, E. J. (2017) *Hypatia. The life and legend of an ancient philosopher. Women in antiquity*. New York: Oxford University Press., 205 p. (In English)
- Zhmud, L. Ya. (2021) Dve antichnykh klassifikatsii nauk: Aristotel' i Gemin [Two ancient classifications of sciences: Aristotle and Geminus]. *ΣΧΟΛΗ (Shole): Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya traditsiya — ΣΧΟΛΗ (Shole): Ancient Philosophy and the Classical Tradition*, vol. 15, no. 1, pp. 265–288. (In Russian)

Сведения об авторе

Евгений Васильевич Афонасин

SPIN-код: 3686-3991, Researcher ID: D-2447-2010, ORCID: 0000-0002-0623-0574, e-mail: afonasin@post.nsu.ru

Доктор философских наук, профессор Новосибирского государственного университета

Author

Eugene V. Afonasin

SPIN: 3686-3991, Researcher ID: D-2447-2010, ORCID: 0000-0002-0623-0574, e-mail: afonasin@post.nsu.ru

Dr. Phil., Professor, Novosibirsk State University



Check for updates

Философия образования и историческая
типология культуры

УДК 140

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-120-126>

Дискурс «постматериального» в цифровом обществе: ценностная трансформация как основа новой философии образования

А. А. Воскресенский^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования:

Воскресенский, А. А.
(2021) Дискурс
«постматериального»
в цифровом обществе:
ценностная трансформация
как основа новой философии
образования.
*Журнал интегративных
исследований культуры*, т. 3, № 2,
с. 120–126.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-120-126>

Получена 5 марта 2021;
прошла рецензирование
28 апреля 2021;
принята 28 апреля 2021.

Права: © А. А. Воскресенский
(2021). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В работе анализируются предпосылки трансформации идеи «постматериального» в цифровом обществе как основа новой парадигмы философии образования. Анализ образовательных и ценностных трансформаций представлен в контексте соотношения формальных и неформальных эпистемологических систем и аксиологических конструктов, возникающих на их основе, в сравнении соотношения ценностей и власти. Феномен постматериализма актуализирует когнитивную проблематику в современной гуманитарной науке, задавая новый горизонт исследований субъектности в цифровом обществе. «Ценностная революция» начала XXI века существенно изменила картину мира молодежи: на место прежних «материальных» ценностей адаптации и безопасности пришли ценности постматериальные — самореализации, саморазвития, экологической проблематики, «заботы о себе». В этом отношении произошло открытие новых горизонтов и смыслов человеческой жизни, социальной инициативы, креативности, творческого мышления. Данные трансформации приводят в движение тектонические плиты смены социальной и образовательной парадигм. Постматериальные ценности в этом смысле выходят по ту сторону материализма и нематериализма, не будучи ни теми, ни другими, создавая принципиально новую типологию осмысления трудовой деятельности и мотивационной сферы человека, самоактуализации личности. Важнейшей категорией измерения человека в сверхинформационном обществе становится «осмысленность»: постматериальные ценности рассматриваются как имажинативный капитал, вектор направленности которого устремлен в будущее, создавая новые типы социальных отношений и формируя новую философию «образования 3.0». Делается вывод, что на сегодняшний день системой, в наибольшей мере отвечающей на запросы изменений, происходящих в дискурсе идеи постматериального, является VUCA-концепция.

Ключевые слова: когнитивный капитализм, постматериальные ценности, человеческий капитал, VUCA-стратегия, образование 3.0, идея постматериального, знания, экспертность, цифровое общество.

“Post-material” discourse in digital society: Transformation for values as the basis of a new philosophy of education

A. A. Voskresenskiy✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation:

Voskresenskiy, A. A. (2021) “Post-material” discourse in digital society: Transformation for values as the basis of a new philosophy of education. *Journal of Integrative Cultural Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 120–126. <https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-120-126>

Received 5 March 2021;
reviewed 28 April 2021;
accepted 28 April 2021.

Copyright: © A. A. Voskresenskiy (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract. The paper analyses the prerequisites for the transformation of the idea of post-material in digital society as the basis for a new paradigm in philosophy of education. The analysis of educational and value transformations is carried out in view of the correlation between formal and informal epistemological systems as well axiological constructs based on them. In other words, the analysis compares the correlation between values and power. Post-materialism brings to the fore cognitive issues facing modern humanities and opens a new frontier in the study of subjectivity in digital society. The “value revolution early in the 21st century a dramatic impact on the worldview of young people: the former “material” values of adaptation and security were replaced by post-material values of self-realization, self-development, environmental issues, and care of oneself. This opened up new vistas and meanings of human life, social initiative, creativity creative thinking. These transformations set in motion the tectonic plates of the changing social and educational paradigms. In this sense, post-material values go beyond materialism and non-materialism, representing neither of them and creating a fundamentally new typology of understanding labour, motivation and self-actualisation. The most important category to evaluate a human in a supra-informational society is mindfulness: post-material values are viewed as an imaginative capital that looks into the future, creates new types of social relations and orms a new philosophy of Education 3.0. It is concluded that VUCA is the system that best responds to the demands of present day and the changes occurring in the debate on the post-material.

Keywords: cognitive capitalism, post-material values, human capital, VUCA strategy, Education 3.0, the idea of the post-material, knowledge, expertise, digital society.

Введение

В комплексных мультидисциплинарных исследованиях концепта постматериального и постматериализма, чрезвычайно актуального в условиях сверхинформационного общества, ставится вопрос о попытках понимания нынешней социокультурной ситуации в предельно крупных «цивилизационных блоках» как основы не только новой философии образования, но и программ социального развития в целом. Очевидно, что существующие эпистемологические проекты, направленные на преодоление очевидной на сегодняшний день методологической лакуны в изучении трансформации ценностных структур и ее влияния на социальные и экономические процессы (неомарксизм, неопрагматизм, постматериализм, неолиберализм и даже когнитивный капитализм), выдвигая и плодя при этом во множестве изобретения философской и социально-экономической мысли под названиями «постинформационное общество», «общество знаний», «сверхтехно-

логичное общество», «общество сетевых структур», «креативная экономика», «цифровая экономика» и т. д., не столько разрешают существующие проблемы, сколько запутывают научную общественность обилием мало- и слабопроясненных понятий и категорий (Воскресенский, Рабош, Сунягина 2019). Все вместе эти факторы и актуализируют проблему аксиологической субъективности, а также самих условий достоверности и истинности подходов к пониманию современного общества.

В этом отношении дискурс постматериального позволяет говорить о «новом начале» осмысления цивилизационного масштаба ценностной трансформации в измерении гуманитаристики.

Постановка проблемы

Идея постматериального и постматериализма была предложена Р. Инглахртом (Инглахрт, Вецель 2011) еще в 1977 году. С тех пор прошло уже почти полвека, однако проблема «постма-

териальных ценностей», заявленная ученым, оказалась далека от разрешения и сегодня. Более того, за прошедшее время актуальность обращения к проблеме социокультурной аналитики состояния и возможностей внедрения принципов постматериальных ценностей в образовательное и социально-экономическое пространство лишь усилилась.

Актуализация дискурса постматериального и «постматериализма» связана с отсутствием в мировой и отечественной философии образования фундаментальной, системной теории, отражающей картину мира современной молодежи, сформировавшегося у участников образовательного процесса адекватного отношения к новому цифровому миру, в котором мы все сегодня живем (Воскресенский, Рабош, Сунягина 2018). Эти факторы заставляют задуматься о перспективах и самой возможности создания системной теории, позволяющей на основе концепта постматериальных ценностей как основы экономики и общества, построенных на знаниях, организовать эффективное взаимодействие с молодежью, являющейся основным участником современного образовательного процесса, моделируя для них те образовательные модели, которые станут актуальными в XXI столетии.

Основная идея концепции Р. Инглхarta заключается в том, что процессы социальной и экономической модернизации, переживаемые западным обществом в конце XX века, приводят к фундаментальной «ценностной трансформации»: ощущение большей частью людей экзистенциальной безопасности в экономически развитых государствах порождает сдвиг от материалистических ценностей выживания, адаптации, безопасности к постматериалистическим ценностям самореализации, саморазвития, экологической проблематики, «заботы о себе», открытия новых горизонтов и смыслов человеческой жизни, социальной инициативы, креативности, творческого мышления, визионерства, желания обучаться в течение всей жизни, стремления к максимально свободному труду, смене компаний и места работы, работе на себя. В данной связи необходимо отметить, что известная образовательная soft skills «система 4K» ключевых навыков специалиста будущего, каким его видели в конце XX века (критическое мышление, креативность, коммуникация, координация), являющаяся основой «мягких навыков» современной философии образования, создавалась и развивалась как раз

в русле дискурса постматериальных ценностей. Что придет ей на смену — сейчас вопрос открытый.

Р. Инглхарт, а вслед за ним и другие исследователи сделали вывод, что в постиндустриальных обществах все более значимыми оказываются внеэкономические факторы социального развития: социальный, культурный, когнитивный и ценностный капитал личности, а также новые ценностные и культурные институты новой социальности: доверие, права и свободы личности, самореализация, качество жизни и т. д. При этом совокупность внеэкономических капиталов создает новые фоновые исторические условия развития капитализма и материализма, переходящих на новую стадию своего существования, «снимая» существующие противоречия между индустриальной и постиндустриальными фазами развития общества.

Методологические подходы к решению проблемы

Социально-антропологические сдвиги, происходящие в современном обществе, вновь актуализируют проблему ценностных оснований человеческой деятельности, которая восходит еще к работам К. Маркса и М. Вебера, что заставляет философию вновь обратиться к проблеме ценностей, на этот раз «постматериальных», и их влияния на роль и характер деятельности человека эпохи метамодерна (Друкер 2007, 38–39). В отличие от К. Маркса, рассматривавшего экономические феномены как основу социальной жизни, М. Вебер отмечает безусловный приоритет ценностных структур личности во всех видах деятельности и трудового поведения человека. Именно этот подход Вебера делает возможной сегодня постановку вопроса о формировании новых типов социальных отношений и философии образования, основанных на глубинной ценностной трансформации начала XXI в. — ломки прежних ценностей и формирования принципиально новых ценностных структур в мировоззрении современного человека, которые оказываются, как отмечалось в самом начале, основой формирования новых типов социальных отношений и цивилизации в целом.

В этом смысле подчеркивается, что в обществе «после постмодерна» дальнейшие условия экономического роста и развития оказываются фундированными в значительной степени именно внеэкономическими факторами социального развития (Н. Штер, Р. Инглхарт, А. Горце, М. Кастельс, Дж. Белл, Д. Тапскотт и др.). Вторит

этому подходу концепция В. Иноземцева (Иноземцев 2000), у которого ценностная трансформация начала XXI века, резко усилившаяся в 2020 году в связи с тотальной цифровизацией и алгоритмизацией социальных процессов, оказывается связана как раз со значительным усилением роли постматериальных ценностей. Постматериальные ценности не только изменяют системы мотивации молодежи (согласно М. Веберу, ценности лежат в пограничной области, захватывая системы мотивации и мировоззрение личности), но, по сути, трансформируют роль, значение и сам характер труда, который становится все более «свободным», удаленным, способствующим саморазвитию, а также менее формализованным. В этой связи стоит отметить, что, согласно концепции видного теоретика «грядущего постиндустриального общества» Д. Белла, сфера услуг в системе труда человека будет занимать не менее 70% от всей экономики трудовых отношений, аккумулируя именно в сфере «человек — человеку» большую часть человеческого капитала общества (Башкирова, 2000, 56). Подобное перераспределение трудовых ресурсов имеет колоссальные последствия для самого человека и его субъектности. В частности, социологические опросы, проводимые в молодежной среде (Башкирова 2000, 52), показывают, что все меньшее количество молодых людей видят (и хотят иметь) возможности своей профессиональной самореализации в системе производства. При этом абсолютное большинство молодежи связывают свою самоактуализацию с блогосферой, IT-решениями, стартапами, нацеленными на улучшение общества в психологической и экологической сферах, то есть в тех сферах жизни общества, которые, с точки зрения Ж. Бодрийера, можно назвать миром «симулякров», где не производится ничего, кроме самовоспроизводящихся информационных потоков, знаков и значений. В работе «Общество потребления» французский философ утверждает появление потребительских ценностей, которые начинают выражать новые типы социальных конструктов престижа, статуса, власти и т. д. В этой связи будет уместно вспомнить теорию «праздного класса» Т. Веблена, согласно которой самоактуализация личности подчеркивается не усилиями личности в процессе трудовой деятельности, но потребительским поведением, где главной ценностью является не производство и накопление, но демонстративное потребление и растрата, о которых писал еще Ж. Батай в своей фундаментальной работе «Проклятая доля».

Тотальная информатизация и цифровизация труда и образования начала XXI в. приводит не

только к дифференциации видов трудовой деятельности, но также к существенному усилению роли и значения профессий в сферах наукоемкого и высокотехнологичного производства. При этом разработчики концепции постиндустриального технократического общества (Пую, Романенко, Султанов 2015) возводят эти профессии практически в абсолют, вплоть до утверждения значения этих профессий как единственно достойных и возможных направлений приложения человеческих сил в постиндустриальном мире (Куропаткин, 2011).

В частности, в упоминаемой ранее концепции В. Иноземцева (Иноземцев 2000) префикс «пост-» применительно к ценностям связывается не столько с исчезновением материальных стимулов и классических экономических рычагов стимулирования и производства, сколько привлекает внимание к происходящим изменениям, выходящим далеко за границы обычной эволюции ценностей — постепенное заполнение «нижних» уровней пирамиды потребностей А. Маслоу, повсеместное удовлетворение уровней первичных потребностей в безопасности. Постматериальные ценности в этом смысле не являются ни материальными, ни «нематериальными», образуя принципиально новую типологию осмысления трудовой деятельности человека.

Постматериальные ценности напрямую влияют на систему мотивации, выбор образовательного учреждения и будущей работы: на смену материальным факторам стимулирования сотрудника приходит заинтересованное, «осознанное» отношение не только к самому процессу выбора, но и к результатам труда и обучения: «Повышение материального уровня жизни создает потенциальные предпосылки для становления новой мотивационной системы. Освободившийся от необходимости постоянного поиска средств для удовлетворения насущных потребностей, человек получает возможность приобщения ко всему многообразию ценностей, накопленных цивилизацией» (Иноземцев 2000, 302). При этом главным фактором выбора из всего многообразия направлений развития и самоактуализации личности, в избытке предлагаемых сверхинформационным обществом, становится «осмысленность»: человек как субъект экономических и образовательных процессов самостоятельно должен выбрать и понять, что будет являться продуктом его активности и какое значение этот продукт будет иметь для его собственной самоактуализации. Не следует упускать из виду новые социокультурные формы повседневности — на

наших глазах формируется новый способ бытия человека и новая реальность, всецело детерминированные тотально-комплексной цифровизацией, которая рождает «цифрового человека», о появлении которого пишет, к примеру, К. Скиннер в работе «Человек цифровой. Четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого» (Скиннер 2019). В этом обществе когнитивный капитал личности (А. Горц) становится главной ценностью и важнейшим, если не единственным, значимым ресурсом развития и самоактуализации личности.

В этой связи необходимо отметить, что постматериализм возможен только в том обществе, в котором существует высокий уровень и качество жизни, где приоритетными становятся ценности не выживания, адаптации и самосохранения, но самореализации и саморазвития. Этот феномен актуализирует значимость экспертности и формирует новые отношения «знания-власти» (М. Фуко) — экспертократию как стиль мышления, эпистемологическую программу и компетенцию, к которой предстоит адаптироваться представителям «цифрового поколения». К сегодняшнему дню то количество информации, которым овладело человечество, становится малопригодным именно за счет своего колоссального объема, предельной плюралистичности, расходящихся во все стороны информационных потоков. В этом отношении мир знаний становится «человеконесоразмерным», что приводит в действие принципиально новые эпистемологические проекты и исследовательские программы новой философии образования — экспертность.

В сегодняшней ситуации важным оказывается не объем сведений, знаний, общей эрудированности человека, а прежде всего их актуализация в деятельности. В этой связи компетенция экспертности выдвигает четкий императив, предполагающий не новые способы производства и потребления знаний и информации, но прежде всего формирование навыков отбора и оценки истинности и значимости знаний для конкретного вида деятельности. Как отмечает П. Химанен (Химанен 2019, 86–92), в обществе будущего главным фактором формирования социальности будут являться не деньги, знания, самоактуализация и пр., а страстная увлеченность и желание создавать совместно с другими участниками социума общественно ценные инновации. На сегодняшний же день принцип «все, что можно автоматизировать, будет автоматизировано» приводит к появлению и закреплению новых навыков предельно быстрого освоения информации и выстраивания

модели эффективного действия за счет предельно коротких технологических цепочек «алгоритмического мышления» (7 шагов к успеху, 10 путей достижения счастья, 20 навыков успешного специалиста, 8 профессий будущего и т. п.), в которых упоминаемая ранее «система 4К» ключевых навыков присутствует довольно незначительно, оставляя основное «поле работы» алгоритмам, а не критическому, рефлексизирующему мышлению человека, мучительно создающему своей собственный маршрут самоактуализации в мире цифры, готовых ответов, предельно алгоритмизированного плана действий практически на любой запрос.

Выводы

Процессы, происходящие в современном образовании, оказываются в полной мере созвучны и тождественны тем изменениям и трансформациям, которые характерны для общества в целом, включая экономическую и ценностные сферы. Так, один из ключевых представителей концепции «общества знаний» П. Друкер утверждает, что образование в новом обществе — это подготовка перед «прыжком в неизвестность»: «Поскольку мы живем в эпоху инноваций, образование должно подготовить человека к такой работе, которая еще не существует и которая не может быть четко определена» (Друкер 2007, 18). И в этом плане именно цифровизация становится тем ядром, вокруг которого формируются образовательные инновации. Если исходить из положения, что дальнейшее развитие будет происходить за счет внеэкономических факторов, существующих в дискурсе постматериального, то образовательная парадигма неизбежно изменится. На сегодняшний день системой, в наибольшей мере отвечающей на запросы изменений, происходящих в дискурсе идеи постматериального, является VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность) стратегия «Образования 3.0», в которой выделяются следующие характеристики философии образования будущего:

- смыслы строятся на широкой социальной ценностной основе и контекстуально изобретаются заново. Ключом к достижению этого подхода является активное присутствие социального доверия;
- проникновение технологий во все сферы, включая образование (концепция «цифровой вселенной»);
- образование трансформируется от принципа «учитель — ученик», вводя третье звено: «человек — технологии — человек»;

- сферы производства рассматривают выпускников вузов как предпринимателей, а вузы как бизнес-инкубаторы;
- школы везде, учитель — каждый, от кого можно чему-либо научиться.

Резюмируя, необходимо отметить, что идея постматериального актуализирует изме-

нения самих парадигмальных основ новейшей философии образования, вызванных цифровизацией и так сверхинформационного общества, резко усилившейся значимостью когнитивного капитала личности, оставляя открытым вопрос — что дальше?

Литература

- Башкирова, Е. И. (2000) Трансформация ценностей российского общества. *Полис. Политические исследования*, № 6, с. 51–65.
- Воскресенский, А. А., Рабош, В. А., Сунягина, А. Г. (2018) Постматериальные ценности поколения Z на пути к обществу знаний — к постановке проблемы. *Общество. Среда. Развитие*, № 1 (46), с. 84–87.
- Воскресенский, А. А., Рабош, В. А., Сунягина, А. Г. (2019) Эпистемология экономических знаний как основа современного (информационного) общества. *Общество. Среда. Развитие*, № 4 (53), с. 65–67.
- Друкер, П. Ф. (2007) Эпоха разрыва: ориентиры для нашего быстро меняющегося общества. М.: Вильямс., 380 с.
- Инглхарт, Р., Вельцель, К. (2011) *Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития*. М.: Новое издательство., 464 с.
- Иноземцев, В. Л. (2000) *Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы*. М.: Логос., 304 с.
- Куропаткин, С. А. (2011) Трансформация понятия труда в контексте постматериальных ценностей. *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, т. 11, № 2, с. 36–40.
- Пую, Ю. В., Романенко, И. Б., Султанов, К. В. (2015) Манипулятивные воздействия и образовательные технологии: формирование дискуссионно-диалоговой культуры. *Общество. Среда. Развитие*, № 4 (37), с. 132–137.
- Скиннер, К. (2019) *Человек цифровой. Четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого*. М.: Манн, Иванов и Фербер., 292 с.
- Химанен, П. (2019) *Хакерская этика и дух информационализма*. М.: АСТ., 256 с.

References

- Bashkirova, E. I. (2000) Transformatsiya tsennostej rossijskogo obshchestva [Transformation of the values of Russian society]. *Polis. Politicheskie issledovaniya — Polis. Political Studies*, no. 6, pp. 51–65. (In Russian)
- Druker, P. F. (2007) *Epokha razryva: orientiry dlya nashego bystro menyayushchegosya obshchestva [The age of discontinuity: Guidelines to our changing society]*. Moscow: Williams Publ., 380 p. (In Russian)
- Himanen, P. (2019) *The hacker ethic and the spirit of the information age*. Moscow: AST Publ., 256 p. (In Russian)
- Inglehart, R., Welzel, C. (2011) *Modernization, cultural change, and democracy: The human development. Sequence*. Moscow: Novoe izdatel'stvo Publ., 464 p. (In Russian)
- Inozemtsev, V. L. (2000) *Sovremennoe postindustrial'noe obshchestvo: priroda, protivorechiya, perspektivy [Modern post-industrial society: Nature, contradictions, prospects]*. Moscow: Logos Publ., 304 p. (In Russian)
- Kuropatkin, S. A. (2011) Transformatsiya ponyatiya truda v kontekste postmaterial'nykh tsennostej [The transformation of the term of labour in the context of postmaterial values]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika — Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 11, no. 2, pp. 36–40. (In Russian)
- Puyu, Yu. V., Romanenko, I. B., Sultanov, K. V. (2015) Manipulyativnye vozdeystviya i obrazovatel'nye tekhnologii: formirovanie diskussionno-dialogovoj kul'tury [Manipulative influences and educational technologies: The formation of a discussion-dialogue culture]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie — Society. Environment. Development*, no. 4 (37), pp. 132–137. (In Russian)
- Skinner, Ch. (2019) *Digital human: The fourth revolution of humanity includes everyone*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber Publ., 292 p. (In Russian)
- Voskresenskij, A. A., Rabosh, V. A., Sunyagina, A. G. (2018) Postmaterial'nye tsennosti pokoleniya Z na puti k obshchestvu znaniy — k postanovke problem [Generation Z post-material values on the way to the knowledge society — to the problem statement]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie — Society. Environment. Development*, no. 1 (46), pp. 84–87. (In Russian)
- Voskresenskij, A. A., Rabosh, V. A., Sunyagina, A. G. (2019) Epistemologiya ekonomicheskikh znaniy kak osnova sovremennogo (informatsionnogo) obshchestva [Epistemology of economic knowledge as the basis of a modern (information) society]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie — Society. Environment. Development*, no. 4 (53), pp. 65–67. (In Russian)

Сведения об авторе

Алексей Александрович Воскресенский

SPIN-код: 3145-5386, Researcher ID: AAM-1581-2020, ORCID: 0000-0003-4374-7318, e-mail: voscres@gmail.com

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Author

Alexei A. Voskresenskiy

SPIN: 3145-5386, Researcher ID: AAM-1581-2020, ORCID: 0000-0003-4374-7318, e-mail: voscres@gmail.com

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia



Check for updates

Философия образования и историческая
типология культуры

УДК 13

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-127-135>

«Козел» в гимназии (образ В. В. Розанова в «Кашеевой цепи» М. М. Пришвина)

А. Я. Кожурин^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия,
г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования:

Кожурин, А. Я.
(2021) «Козел» в гимназии
(образ В. В. Розанова в «Кашеевой
цепи» М. М. Пришвина).
*Журнал интегративных
исследований культуры*,
т. 3, № 2, с. 127–135.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-127-135>

Получена 4 марта 2021;
прошла рецензирование
28 апреля 2021;
принята 28 апреля 2021.

Права: © А. Я. Кожурин (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматриваются сложная история взаимоотношений двух выдающихся русских писателей — В. В. Розанова и М. М. Пришвина. Их связывали очень непростые отношения, которые начались еще в гимназии, где один из них был учителем, а другой — учеником. Таким образом, перед нами эпизод из истории реальной жизни российской гимназии последней четверти XIX века. Как известно, В. В. Розанов осуществил анализ системы гимназического образования в сборнике статей «Сумерки просвещения» (1899). Данный сборник является важным вкладом мыслителя в формирование отечественной традиции философии образования. Начавшись позитивно, отношения между В. В. Розановым и М. М. Пришвиным завершились острым конфликтом. Этот конфликт М. М. Пришвин переживал всю оставшуюся жизнь; он стал важным элементом его творческой биографии. При этом автор статьи анализирует два плана — реальный и художественный, их преломление в романе М. М. Пришвина «Кашеева цепь», в котором В. В. Розанов фигурирует под кличкой «Козел». Нельзя также забывать, что на протяжении многих лет образ великого философа и писателя фигурировал в пришвинских дневниках. Таким образом, можно сказать, что отношения В. В. Розанова и М. М. Пришвина — одна из интереснейших страниц истории русской культуры.

Ключевые слова: роман воспитания, автобиографический герой, гимназия, конфликт, дневники.

“Goat” in the gymnasium: The image of Vasily Rozanov in Mikhail Prishvin’s Kashcheeva Chain

A. Ya. Kozhurin^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation:

Kozhurin, A. Ya.
(2021) “Goat” in the gymnasium:
The image of Vasily Rozanov
in Mikhail Prishvin’s Kashcheeva
Chain.
*Journal of Integrative Cultural
Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 127–135.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-127-135>

Abstract. The article examines the complex relationship between two outstanding Russian writers — Vasily Rozanov and Mikhail Prishvin. They had a very difficult relationship that began in high school, where one of them was a teacher and the other was a student. Thus, we have an episode from the real life of the Russian gymnasium of the last quarter of the 19th century. V. V. Rozanov is well-known for his analysis of the system of gymnasium education given in the collection of articles *The Twilight of Enlightenment* (1899). This collection is an important contribution to the development of Russian philosophy of education. Despite being very positive in the beginning, the relationship between V. V. Rozanov and M. M. Prishvin ended in an acute conflict. The conflict stayed with M. M. Prishvin for the rest of his life,

Received 4 March 2021;
reviewed 28 April 2021;
accepted 28 April 2021.

Copyright: © A. Ya. Kozhurin
(2021). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

it became an important element of his creative biography. The article analyses real and artistic aspects of their relations. The artistic aspect is based on Prishvin's novel *Kashcheeva Chain*, which features Rozanov under the nickname Goat. For many years, the image of the great philosopher and writer would appear in Prishvin's diaries. Thus, we can say that the relationship between V. V. Rozanov and M. M. Prishvin is one of the most interesting pages in the history of Russian culture.

Keywords: novel of upbringing, autobiographical character, gymnasium, conflict, diaries.

*Розанов — послесловие русской литературы,
я — бесплатное приложение. И всё...*
М. М. Пришвин

Введение

Обозначая специфику русской культурной традиции, И. Б. Романенко пишет: «В философии образования XIX века можно выделить несколько значительных вех, а также особую периодичность в появлении крупных работ по данной тематике. Почти каждое десятилетие на протяжении столетия отмечено появлением ярких работ, касающихся проблем образования в различные исторические эпохи и осмысления перспектив развития российского просвещения» (Грякалов, Романенко, Стрельченко 2007, 136). В этой связи приводится целый ряд работ русских философов, в которых рассматривались соответствующие проблемы — от «Философических писем» П. Я. Чаадаева до «Сумерек просвещения» В. В. Розанова.

В какой-то мере данную характеристику можно перенести и на отечественную культуру XX века. Учитывая, разумеется, специфику развития России в это столетие, когда развитие профессиональной философии находилось под жестким идеологическим надзором. Философия должна была обязательно носить марксистский характер. В этих рамках было немало сделано в интересующей нас сфере, но далеко не все философско-образовательные концепции могли уложиться в жестких рамках марксистских установок. Соответственно, живая мысль искала выхода и реализовывалась в своеобразных формах. Посмотрим, какие обходные пути искали отечественные интеллектуалы.

В представленной статье мы обратимся к роману Михаила Михайловича Пришвина «Кашеева цепь», который позволит нам связать несколько сфер русской культуры — литературу, педагогику и философию. Интересующее нас произведение — автобиографический роман, в котором показан процесс взросления и социализации Курымушки-Алпатова. Разумеется,

перед нами художественное произведение, которое не может быть уподоблено анкетным характеристикам. В «Кашеевой цепи» присутствует значительный элемент вымысла, художественного обобщения.

Роман воспитания

Этот роман может быть отнесен к жанру «романа воспитания». Как известно, понятие «роман воспитания» (*Bildungsroman*) был введен в обиход К. Моргенштейном для обозначения романов, написанных Ф. М. Клингером — одним из основателей движения «Буря и натиск». Несколько уходя в сторону, вспомним, что в зрелом возрасте Клингер поступил на русскую службу и стал одним из видных деятелей отечественного просвещения. Позднее интересующее нас понятие было перенесено на роман Виланда «История Агатона» и «Вильгельма Мейстера» Гете. Суть романа воспитания — описание взросления и становления личности молодого человека. Персонаж подобного романа — становящийся, «неготовый» герой.

На русской почве роман воспитания не получил такого развития, как в рамках европейской, особенно немецкой, литературы. Тем не менее, у нас был великий теоретик, давший свою глубокую интерпретацию данного вида романа. Речь, конечно, идет о М. М. Бахтине — авторе работы «Роман воспитания и его значение в истории реализма», которая писалась в 1936–1938 годах. Во время войны рукопись была утеряна; посмертно в сборнике «Эстетика словесного творчества» публиковался сохранившийся из нее отрывок. Характерной чертой романа воспитания, по мнению Бахтина, является показ взаимоотношений человека с миром, показ формирования характера героя обстоятельствами его собственной жизни.

Центральное место в бахтинском тексте, посвященном роману воспитания, занимал анализ творчества Гете. Для исследователя было важно показать существенную разницу между романом воспитания в просветительской тра-

диции и романом воспитания в творчестве Гете. Например, в просветительском романе воспитания, писал М. М. Бахтин, процесс становления героя даже приводит не к обогащению, а к некоторому обеднению мира и человека. Это, впрочем, необходимый момент в развитии культуры. У Гете «положительная продуктивность» эпохи Просвещения достигает своеобразной вершины.

Характеризуя специфику его автобиографии, М. М. Бахтин писал: «Задача Гете — не только мир своего прошлого (и участников своей прошлой жизни) в свете настоящего зрелого осознания и понимания, обогащенного временной перспективой, но и свое прошлое осознание и понимание этого мира (детское, юношеское, молодое). Это прошлое сознание — такой же предмет изображения, как и объективный мир прошлого» (Бахтин 1979, 397–398, прим.). Возвращаясь к интересующему нас роману, отметим, что все это присутствует в «Кашеевой цепи». Как нам представляется, характеристика романа воспитания, принадлежащая М. М. Бахтину, вполне может быть использована и при исследовании автобиографического романа М. М. Пришвина.

История создания романа и главные персонажи

Вспомним историю создания романа. М. М. Пришвин приступил к работе над ним в 1922 году. Первые три звена романа увидели свет в 1924 году в издательстве «Новая Москва». Именно в них и проходит перед нами «Козел» — учитель географии, чьим прототипом выступил великий философ. Через три года была опубликована первая книга романа. Наконец, весь роман вошел в собрание сочинений М. М. Пришвина, издававшееся в 1927–1930 годах (т. 5 и 6). Первые звенья романа были весьма положительно встречены критикой, заслужили они и высокую оценку М. Горького. По поводу позднейших частей романа мнения критиков разделились.

В зачине романа автор объясняет фамилию главного героя, что представляет несомненный интерес не только для исследователей «Кашеевой цепи». «В Ельце, моем родном городе, все старинные купеческие фамилии были двойные: первое имя, хотя бы наше. Пришвины, было имя родовое и официальное, а второе имя считалось «уличным»: наше уличное имя было Алпатовы» (Пришвин 1960, 11). Прозвище «Курымушка» Пришвин связывал с огромным креслом, «Курым», в котором по семейному преданию он

родился. Отсюда — Курымушка-Алпатов, как зовется главный герой «Кашеевой цепи».

Персонажи романа соответствовали реальным людям, которых автор встречал на своем жизненном пути. Помимо родственников (мать, дядя, двоюродная сестра), это были политические наставники М. М. Пришвина. «Данилыч» романа — В. Д. Ульрих, пропагандист марксизма в Ельце и Риге конца XIX столетия, под чьим руководством главный герой попадает под влияние этого учения. Под именем Ефима Несговорова выведен Н. А. Семашко — будущий нарком здравоохранения, создатель советской системы медицины. Все это очень важные фигуры, но нас будет интересовать только «Козел» — Василий Васильевич Розанов (1856–1919), как он представлен на страницах романа.

Фигура Розанова в контексте советской эпохи

Как известно, Розанов сыграл большую роль в жизни и творчестве автора «Кашеевой цепи». Об этом свидетельствует тот массив текстов, посвященных ему, который обнаруживается в дневниках Пришвина. Напомним читателям, что на протяжении десятилетий Пришвин вел дневник, который считал главным текстом своей жизни. На страницах этого дневника автор постоянно возвращался к личности и идеям своего гимназического учителя. Пришвин пережил Розанова на тридцать пять лет, но до последних дней продолжал осмыслять личность великого философа. В 1990 году дневниковые записи, посвященные Розанову, были изданы В. Ю. Гришиным и Л. А. Рязановой в ежегоднике «Контекст». Они охватывают период с 1908 по 1950 год.

Пришвин прекрасно понимал, что его дневники будут опубликованы много лет спустя после его смерти. Поэтому он постарался набросать своеобразный портрет Розанова в прижизненно изданном произведении. Таковым стал роман «Кашеева цепь». Портрет получился интересным, но малосимпатичным. Он совсем не совпадает с тем образом Розанова, который предстает перед нами в дневниках Пришвина. Этому есть свое объяснение. Для советского официоза Розанов был, пожалуй, самой неприемлемой фигурой из числа идейных оппонентов. Даже такие философы, как Ф. Ницше и Н. А. Бердяев, могли стать «героями» монографий и диссертационных исследований. Конечно, их идеи подвергались там основательной «проработке», критиковались всякого рода изъяды и «реакционные черты» философских

воззрений этих авторов. Но содержательное изложение концепций критикуемых авторов подобного рода работы давали (вспомним, к примеру, монографии С. Ф. Одуева «Тропами Заратустры» и В. А. Кувакина «Критика экзистенциализма Бердяева»). Мы уж не говорим о всякого рода литературных антологиях, где публиковались произведения представителей «упаднических» направлений (символизма, акмеизма и т. д.). Данные тексты, таким образом, своеобразно легализовались.

Ничего подобного не наблюдалось в отношении произведений Розанова. «Гениальный обыватель», как называли его современники, представал в качестве антипода советского проекта. Современный исследователь указывает: «Героический язык характеризуется серьезным завышением. Поэтому идеальным гражданином Страны Советов мог быть космонавт, но никак не обычный человек. Обычный человек с его заниженными проблемами никак не интересен для государственного языка» (Почепцов 2002, 399). Данная характеристика идеально ложится на советскую идеологию 1920–1930-х годов, когда и писалась «Кашеева цепь». Символично, что выход в свет первой монографии, посвященной творчеству Розанова, совпал с распадом Советского Союза. Речь идет о книге В. А. Фатеева «В. В. Розанов. Жизнь. Творчество. Личность». Автор помнит, как он держал ее в руках мрачной осенью 1991 года. Еще один показательный момент — на оборотной стороне обложки мы видим следующую надпись: «Издание осуществлено за счет средств автора». Таким образом, реабилитация Розанова начиналась по частной инициативе.

Образ Розанова в романе

Вернемся, однако, к «Кашеевой цепи». Конечно, представленная в ней история представляет реальную биографию Пришвина в достаточно камуфлированной форме. Нельзя полностью уподобить писателя и его героя — Курымушку-Алпатова. То же самое можно сказать и о других персонажах, имевших реальные прототипы. Надо заметить, что описание гимназии в «Кашеевой цепи», несомненно, генетически связано с двумя классическими текстами по этой проблематике — чеховским «Человеком в футляре» и сологубовским «Мелким бесом». Соответственно, создавая образ антипода главного героя, Пришвин ориентировался на образы Беликова и Передонова. Конечно, в «Кашеевой цепи» изображение провинциальной действительности носит достаточно реалисти-

ческий характер. Автор не позволяет себе тех модернистских вывертов, которыми насыщен «Мелкий бес». Любопытно, что учительский быт Сологуб знал не в пример лучше, чем Пришвин, но, видимо, собственный опыт был настолько негативен, что заставлял писателя изображать его в гротесковых формах.

Портрет Розанова получился весьма выразительным, хотя и утрированным. Козел появляется во втором звене романа, озаглавленном «Маленький Каин». Именно так разгневанный учитель назовет своего ученика, впавшего в немилость. «На другой день, как всегда очень странный, пришел в класс Козел; весь он был лицом ровно-розовый, с торчащими в разные стороны рыжими волосами, глаза маленькие, зеленые и острые, зубы совсем черные и далеко брызгающие слюной, нога всегда заложена за ногу, и кончик нижней ноги дрожит, под ней дрожит кафедра, под кафедрой дрожит половица» (Пришвин 1960, 73). Цвет глаз Козла будет в дальнейшем обыгрываться на страницах романа, также как и проницательность его взгляда.

Очевидно, что данное изображение имело под собой воспоминания о личных встречах, но, несомненно, мы видим здесь и черты знаменитого портрета Розанова, написанного А. Бакстом в 1901 году. Сам Розанов, как известно, был очень доволен этим портретом, сразу после его написания приобретенным Третьяковской галереей. Кроме того, нельзя забывать и словесные автопортреты, которые Розанов дал в своей «трилогии» («Уединенное» и «Опавшие листья») (Кожурин 2017, 358–362). Пришвин, разумеется, не мог их не знать. Он их также использовал при создании образа Козла.

На вопрос: «Почему он Козел?» Курымушка получает от гимназического товарища исчерпывающий ответ — «Сам видишь почему: козел». Учителя гимназии вообще носят весьма нелюбимые прозвища — Обезьян, Заяц, Коровья Смерть. Но Козел — все-таки наиболее обидное из прозвищ. Для гимназистов он, впрочем, оказывается весьма непростым персонажем — у него есть книга. Причем посвящена эта книга не тому предмету, который Козел преподает в гимназии (географии), а «пониманию». Ее никто не читал, но тем не менее она вызывает своеобразное уважение. Речь идет о самой, пожалуй, непрочитанной книге отечественной философии — «О понимании: Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания» (1886).

Дальнейшие отношения Курымушки и Козла принимают характер американских горок.

На уроке ученик чертит карту обеих Америк. В устном ответе ему удастся удачно сочетать протокольный текст учебника и увлекательные страницы романов Майн Рида. Козел оценивает его ответ: «Ты, брат, молодец». «Знаешь, из тебя что-то выйдет». Затем следует цепочка двусмысленностей, сопровождаемая смехом класса, но товарищ главного героя вынужден констатировать: «В тебя, кажется, Козел втюрился» (Пришвин 1960, 75). Курымушка-Алпатов становится любимым учеником Козла-Розанова. Среди скуки провинциального города учитель и ученик находят общую тему.

Начинается своеобразный педагогический роман. Под влиянием лекций Козла у Курымушки возникает интерес к странам Азии. Учитель говорит: «В Азии все открыто, но многое забыто». Следовательно, Азию необходимо открывать заново. Здесь перед нами присутствует элемент ретроспекции. Несомненно, автор романа имел в виду не только своего гимназического учителя, но и будущего создателя книг «В мире неясного и нерешенного» и «Из восточных мотивов». В этих произведениях происходит переоткрытие ближневосточных цивилизаций и их роли в истории человечества. Пришвин, разумеется, не мог этого обстоятельства не знать. Он использует будущие восточные штудии Розанова в выстраивании важнейшего эпизода своего романа — бегства автобиографического героя в Азию.

Курымушка и его друзья, Ахилл и Рюрик, начинают подготовку своего побега. С одной стороны, перед нами чистой воды авантюра, но с другой, сама эта попытка удастся. Друзья покидают Елец и отправляются в рискованное путешествие. Им удастся протянуть несколько дней, пока их не настигает погоня. Неудачный побег надолго определил репутацию Курымушки-Алпатова — как среди учителей, так и товарищей по гимназии беглецов высмеивали: «Поехали в Азию, приехали в гимназию».

Если обращаться к действительной биографии Пришвина, то реальный побег в Азию произошел в 1885 году, а Розанов перевелся в Елец из Брянска только два года спустя. Так что вдохновить гимназиста на побег он никак не мог. Второй важный момент — в романе автор героизирует поведение своего двойника. На самом деле пойманные гимназисты не продемонстрировали ничего героического, они перекладывали вину друг на друга. В общем, вели себя как декабристы на следствии. Другое дело, что, узнав о состоявшемся когда-то побеге, Розанов мог оценить порыв Пришвина (Варламов 2002).

Автобиографический герой Пришвина предпринимал попытки избавиться от нависшего над ним проклятия. Например, когда на уроке математики учитель с характерным прозвищем — Коровья Смерть задал ученикам сложную задачу. Практически всем она оказалась не по силам. Вызвавшегося отвечать Курымушку учитель встретил издевательски: «Ну, выходи — опять какую-нибудь глупость сморозишь. Это тебе не Азия!» (Пришвин 1960, 90). Когда же предложенное гимназистом решение оказалось верным, то изумленный математик был вынужден изменить отношение к нему.

Но все это полумеры — необходимо было сделать что-то значительное. В качестве реакции на насмешки у Курымушки-Алпатова возникает тяга к овладению знаниями, чтобы доказать самому себе, что он не дурак. Он начинает интересоваться запрещенными вещами — «Марсельезой», которую распевал Несговоров (повторимся, прототипом которого был Н. А. Семашко), книгами, запрещенными для гимназистов, и т. д. Одной из таких книг, предложенной тем же Несговоровым, оказывается «История цивилизации в Англии» Т. Бокля. Этот труд был настольной книгой русской интеллигенции второй половины XIX века. Часто он служил даже своего рода маркером для определения степени прогрессивности того или иного автора. Любопытно, что в молодости не избежал влияния книги Бокля и Розанов. Позднее, однако, английский историк и его идеи становятся излюбленным объектом критики Василия Васильевича. Причем эта критика проходит через все творчество зрелого Розанова — от статьи «Книга замечательной судьбы», вошедшей в сборник «Природа и история», до «трилогии». Во втором коробе «Опавших листьев» он даже напишет о «Добчинском-Бокле» (Розанов 2010, 255).

Вернемся, впрочем, к главному герою «Кашеевой цепи». Одним из элементов фронды стало ухудшение его отношения к Козлу — одному из немногих, кто положительно отнесся к попытке побега в Азию. В рамках новой стратегии поведения это уже не играет значения. Во время урока Козел вызывает Курымушку к доске со словами, не предвещающими ничего хорошего: «Чего ты сегодня смотришь таким именинником?» Вместо стандартного ответа между учителем и его бывшим любимцем начинается препирательство. Дальнейшее в романе описывается следующим образом:

«Тогда Козел своим страшным, пронзительным зеленым глазом посмотрел и что-то увидел.

Этим глазом Козел видел все.

— Ты был такой интересный мальчик, когда собирался уехать в Азию, прошло четыре года, и теперь ты весь ломаешься: какой-то танцор!» (Пришвин 1960, 95).

Когда-то похвалы Козла способствовали повышению самооценки Курымушки, но теперь мнение учителя было ему не важно. Скорее наоборот — оно начинает его раздражать. В разговоре с авторитетным Несговоровым выясняется, что хотя Козел «знающий и талантливый», но он нечестен. Он, конечно, может оценить попытку бегства в Азию, но сам туда не побежит. Мечта никогда не выразится у него в действии. Отсюда гимназист делает вывод: «Козел виноват!» Любопытно, что мысль о вине некогда любимого учителя появляется у героя «Кашеевой цепи» в контексте нигилистических рассуждений о Боге и убийстве Александра II.

Катастрофа необратимо надвигается, но ей предшествует весьма соблазнительное приключение. Речь идет о походе в публичный дом, который предпринял Курымушка. Среди гимназистов была целая группа любителей клубнички, но раньше с ними главный герой не контактировал. Теперь же пришел час, когда он решился пройти сексуальную инициацию. Ситуация, которая просто напрашивается на страницы произведений Розанова. По дороге в публичный дом выясняется, что его завсегдатаями являются многие учителя гимназии, включая надзирателя Зайца. Здесь-то и вскрывается важная деталь, которая окончательно дискредитирует Козла в глазах его бывшего фаворита.

Обратимся к тексту:

«— А Козел тоже ходит?

— Нет, у Козла по-другому: он сам с собой.

— Как это?

Калакутский расхохотался.

— Неужели и этого ты еще не знаешь?

Алпатов догадался, и ужасно стал ему противен Козел: нога его, значит, дрожала от этого» (Пришвин 1960, 101).

Поход в публичный дом заканчивается полным фиаско — инициация не состоялась. Проститутка Настя, которая должна была посвятить Курымушку в таинство любви, оттолкнула его. Она оказалась фарфоровой бабой с яркими пятнами на щеках. Гимnazист стремительно покидает увеселительное заведение. Водка, выпитая там, подействовала на героя не сразу. Результатом ее воздействия стал кошмарный сон, в котором Курымушку преследует надзиратель Заяц — постоянный клиент публичного дома. Самым, однако, пикантным элементом этого сна стал Козел, мастурбирующий в опрокинутой лодке. Это окончательно настраивает

главного героя против некогда любимого учителя. Можно сказать, что Козел оказывается ответственным за несостоявшуюся сексуальную инициацию.

На следующий день, несмотря на похмельное состояние и призыв квартирной хозяйки остаться дома, Курымушка идет в гимназию, чтобы дать последний и решительный бой Козлу. Это событие должно было радикально поменять всю жизнь героя, и потому он идет на него с отчаянной решимостью. Как пишет современная исследовательница творчества Пришвина: «В романе писателем дается художественная интерпретация этого важнейшего в его жизни события, “коренной неудачи”, последствия которой Пришвин преодолевал всю жизнь» (Трубина 2012, 162).

Остановимся на данном эпизоде подробнее. На замечание учителя, что он на уроке кривляется, отвлекая других учеников, Курымушка-Алпатов бросает упрек: «А вы опять дрожите». Тем самым он намекает на сексуальную подоплеку неприятного, а теперь и вовсе отвратительного для него дрожания ноги учителя. Вслед за этим намеком ситуация накаляется — ученик явно провоцирует Козла. В ответ на требование учителя выйти из класса, он говорит: «Сам вон, обманщик и трус. Я не ручаюсь за себя, я не знаю, что сделаю, может быть, я убью» (Пришвин 1960, 105). Услышав угрозу, учитель и называет Курымушку-Алпатова «маленьким Каином».

Показательно, что эти слова Козел произносит после удара церковного колокола. Автор, несомненно, намекает на последующие непростые отношения Розанова к христианству. Но это — ретроспекция, в 1880-е годы Василий Васильевич еще не был автором «Метафизики христианства» и «Апокалипсиса нашего времени». Отчисление из гимназии после этого инцидента стало неминуемым. Дошедший до таких угроз ученик, конечно, не мог быть оставлен в учебном заведении. Немедленно собравшийся совет учителей единогласно проголосовал за его отчисление. Если брать реальную ситуацию, то Розанов воспринял угрозы юного Пришвина серьезно. Об этом свидетельствует его письмо к Н. Н. Страхову от 21 марта 1889 года. К счастью для обоих участников, да и русской литературы, все обошлось.

Документальные аспекты

Дадим теперь слово другой стороне конфликта. Позволим себе привести фрагмент письма целиком, чтобы прояснить некоторые детали, о которых в романе Пришвин умалчал: «Наконец, 3-го дня и со мной случился казус: поставил

я ученику 4-го класса, не умевшему показать на карте о. Цейлон, двойку. Он пошел на место, сел, а потом встал и говорит: “Если меня из-за географии оставят на 2-й год, я все равно не останусь в гимназии, и тогда с Вами расквитаясь”, и еще что-то, я от волнения не расслышал: “Тогда меня в гимназии не будет — и Вас не будет”; поговорил и сел. Через несколько минут встает: “Я это сказал в раздражении, когда я раздражаюсь — никогда не могу себя сдерживать, и прошу у Вас извинения”. Я попросил его сесть на место: “Я сяду, но вот запомните, что я уже перед всем классом извинился”. Он был раньше уже записан, и я как дежурный классный наставник сидел с арестованными. “Что побудило Вас к поступку такой важности и каковы вообще Ваши представления о людях, с которыми Вы вступаете в отношения?” — спросил я его; он мне разъяснил, что вообще никого не считает выше себя, а пригрозил мне потому, что хочет выделиться из среды класса, показать, на что он способен; но, вообще, расспросы мои нашел длинными и сказал, что через 2 часа к нему придет репетитор и ему нужно приготовить к его приходу греческий перевод; я сказал: “садитесь”, но заметил, что, вероятно, ему уже никакие переводы более не нужны будут. У этого ученика более 150 000 капитала, и он любимец матери, коя ненавидит старшего брата (ученик VII класса, тихий малый) и хлопочет у адвокатов, не может ли она все имущество передать по смерти 2 сыновьям, обойдя старшего (говорят, она — удивительная по уму помещица, но к старшему сыну питает органическое отвращение); я все это знал и видел, где корень того, что в IV классе он уже никого не считает выше себя. Сегодня на 2-м уроке написал директору докладную записку о случившемся, в большую перемену собрался совет, и все учителя единогласно постановили уволить. Завтра ему объявят об этом, а я сегодня после уроков купил трость, ввиду вероятной необходимости защищаться от юного барича» (Розанов 2001, 200–201).

А как же воспринял случившееся зачинщик этого инцидента? В заключительном фрагменте первой книги «Кашеевой цепи» автор писал: «Моя нравственная задача, как теперь я понимаю, была в том, чтобы вытравить из жизни своей самое влияние неудачи, чтобы самая кровь моей жизни текла совсем по иному руслу» (Пришвин 1960, 107). Показательно, что в позднейших дневниковых записях Пришвин признает, что причиной его изгнания из гимназии послужили непослушание и нежелание учиться. Столкновение с Розановым (Козлом) стало лишь поводом для принятого им решения.

Справедливости ради, необходимо заметить, что критическое отношение к гимназической системе было характерно не только для юного Пришвина-Курымушки. Его антагонист, Розанов-Козел, отдавший немало времени и сил служению в этой сфере, был автором сборника статей «Сумерки просвещения» (1899). Статьи из этого сборника содержали резкую критику образовательной системы Российской империи. Неудивительно, что представители Министерства народного просвещения были весьма обеспокоены тем, что бывший учитель (Розанов к этому времени уже оставил государственную службу и перешел на работу в газету «Новое время») вынес сор из избы.

Гимназические отношения Курымушки и Козла на этом конфликте завершаются. На страницах романа учитель больше не появляется. Этого нельзя сказать о реальных отношениях Пришвина и Розанова, которые, как известно, носили долгосрочный, хотя и своеобразный характер. Они встретятся в Санкт-Петербурге спустя много лет, в 1909 году. В своем дневнике Пришвин описал «петербургский роман с Розановым» (Фатеев 1995, 104). Эта встреча останется единственной, при том, что Пришвина связывали достаточно тесные отношения со многими деятелями культуры «Серебряного века» — Блоком, Мережковским, Ремизовым, Волошиным.

Впрочем, надо помнить, что со всеми этими людьми, помимо творческих интересов, писателя связывали оппозиционные политические настроения. Прошедший в молодости через увлечение народничеством, а потом и марксизмом, проведший год в тюрьме за социал-демократическую пропаганду, Пришвин был настроен антимонархически. Монархист и консерватор Розанов в этот контекст никак не вписывался. Но это «вживую», а в творческой лаборатории Пришвина Розанов занимал исключительное место — свидетельство тому его дневники.

Необходимо заметить, что пребывание в Ельце следует считать весьма успешным в жизни и творчестве Розанова. Несмотря на конфликт, здесь ему удалось многое сделать. Именно в Ельце Розанов познакомился с П. Д. Первовым, в сотрудничестве с которым он начал перевод «Метафизики» Аристотеля. Данный момент — важнейший в истории самоопределения крупнейшего русского мыслителя, который сохранил верность установкам Стагирита на протяжении всего творческого пути. Первов также натолкнул Розанова на мысль

о написание статьи «Место христианства в истории», благодаря которой его имя стало известным среди отечественных интеллектуалов.

Что касается личной жизни, то в Ельце Розанов встретил судьбу. Приведем в этой связи фрагмент из текста Первого «Философ в провинции (из литературно-педагогических воспоминаний)»: «В последний год пребывания в Ельце Розанов жил уже на другой квартире, у старухи-попадьи, родственницы какого-то известного архиепископа. У вдовы была взрослая дочь Варвара. С этой Варварой, о которой он потом столько раз и обстоятельно писал в своих сочинениях, он и уехал в Петербург» (Фатеев 1995, 100–101). После тайного венчания молодожены должны были оставить Елец и переехать в город Белый Смоленской губернии, где Розанов продолжил преподавание в гимназии.

Заключение

Возвращаясь к взаимоотношениям Пришвина и Розанова, отметим любопытный эпизод, который не может быть интерпретирован однозначно. В 1919 году, а это был год смерти Розанова, Пришвин устраивается учителем географии в ту самую Елецкую гимназию, где прошли его юные годы. Несмотря на то, что констатировал — в его «крови есть неприязнь к учительству» (Фатеев 1995, 130). Это произошло после того, как имение Пришвина было конфисковано советской властью, а жить на что-то надо было. Но, думается,

своеобразное заочное соревнование с некогда любимым учителем, превратившимся в гонителя, также имело место. Тем более, что Розанов уже оставил этот свет.

30 июля 1937 года Пришвин делает в своем дневнике запись, которую мы взяли эпиграфом к данной статье (Фатеев 1995, 124). Как нетрудно убедиться, писатель оценивает своего учителя-гонителя (в разных смыслах) выше себя. На современных неврастенических читателей произведет впечатление и дата записи — разгар «сталинских репрессий». Но нормальный человек не должен забывать о том, что апокалиптический характер данного заявления отнюдь не нов. Понятно, как и все предыдущие сообщения о «конце русской литературы», оно оказалось преждевременным — сколько таких заявлений звучит и в наше время.

Завершая статью, отметим последнее обстоятельство, которое, в отличие от многого сказанного выше, допускает лишь одну интерпретацию. За него мы должны быть особенно благодарны автору «Кашеевой цепи». Долгое время могилы К. Н. Леонтьева и В. В. Розанова в Троице-Сергиевой Лавре считались утраченными. Они были обнаружены и восстановлены благодаря «Дневнику» М. М. Пришвина, который в записи от 18 мая 1927 года точно зафиксировал их местоположение (Фатеев 1995, 117–118). И в этом отношении его интерес к личности и творчеству Розанова, какими бы обстоятельствами он ни был вызван, оказался бесценным для всех представителей русской культуры.

Источники

- Пришвин, М. М. (1960) *Кашеева цепь*. М.: Гослитиздат., 528 с.
Розанов, В. В. (2001) *Собрание сочинений: в 30 т. Т. 13. Литературные изгнанники: Н. Н. Страхов, К. Н. Леонтьев*. М.: Республика., 477 с.
Розанов, В. В. (2010) *Собрание сочинений: в 30 т. Т. 30. Листва*. М.: Республика; СПб.: Росток., 591 с.

Литература

- Бахтин, М. М. (1979) *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство., 424 с.
Варламов, А. (2002) Пришвин и Розанов. *Труд*, № 104. [Электронный ресурс]. URL: https://www.trud.ru/article/20-06-2002/42166_prishvin_i_rozanov.html (дата обращения 29.04.2020).
Грякалов, А. А., Романенко, И. Б., Стрельченко, В. И. (2007) *Философия человека и антропология образования*. М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования., 212 с.
Кожурин, А. Я. (2017) *Розанов. Б. м.: Издательские решения*, 414 с.
Почепцов, Г. Г. (2002) *Семиотика*. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер., 432 с.
Трубицина, Н. А. (2012) Провинциальный текст: Елец в романе М. Пришвина «Кашеева цепь». *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*, № 2 (18), с. 156–163.
Фатеев, В. А. (сост.). (1995) *В. В. Розанов: pro et contra: в 2 т. Т. 1*. СПб.: Изд-во РХГИ., 512 с.

Sources

- Prishvin, M. M. (1960) *Kashcheeva tsep' [The chain of Kashchey]*. Moscow: Goslitizdat Publ., 528 p. (In Russian)

- Rozanov, V. V. (2001) *Sobranie sochnenij: V 30 t. T. 13. Literaturnye izgnanniki: N. N. Strakhov, K. N. Leont'ev* [Collected works: In 30 vols. Vol. 13. Literary exiles: N. N. Strakhov, K. N. Leontiev]. Moscow: Respublika Publ., 477 p. (In Russian)
- Rozanov, V. V. (2001) *Sobranie sochnenij: V 30 t. T. 30. Listva* [Collected works: In 30 vols. Vol. 30. Leaves]. Moscow: Respublika Publ.; Saint Petersburg: Rostok Publ., 591 p. (In Russian)

References

- Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskustvo Publ., 424 p. (In Russian)
- Fateev, V. A. (comp.). (1995) *V. V. Rozanov: pro et contra: In 2 vols. Vol. 1.* Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute Publ., 512 p. (In Russian)
- Gryakalov, A. A., Romanenko, I. B., Strelchenko, V. I. (2007) *Filosofiya cheloveka i antropologiya obrazovaniya* [Human philosophy and the anthropology of education]. Moscow: Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers Publ., 212 p. (In Russian)
- Kozhurin, A. Ya. (2017) *Rozanov. S. I.: Izdatelskie resheniya* Publ., 414 p. (In Russian)
- Pochepstov, G. G. (2002) *Semiotika* [Semiotics]. Moscow: Refl-book Publ.; Kiev: Vakler Publ., 432 p. (In Russian)
- Trubitsina, N. A. (2012) Provintsialnyj tekst. Elets v romane M. Prishvina "Kashcheeva tsep' " [Provincial text: Yelets in the novel "Kashcheeva tsep' " by Mikhail Prishvin]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya* — *Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*, no. 2 (18), pp. 156–163. (In Russian)
- Varlamov, A. (2002) Prishvin i Rozanov [Prishvin and Rozanov]. *Trud*, no. 104. [Online]. Available at: https://www.trud.ru/article/20-06-2002/42166_prishvin_i_rozanov.html (accessed 29.04.2020). (In Russian)

Сведения об авторе

Антон Яковлевич Кожурин

SPIN-код: 2278-6398, e-mail: ankozhurin@yandex.ru

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Author

Anton Ya. Kozhurin

SPIN: 2278-6398, e-mail: ankozhurin@yandex.ru

Doctor of Philosophy, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia



УДК 17.0:165:37.01

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-136-142>

Концепция образования у Платона и Клайва Стейплаза Льюиса

М. А. Наровецкий✉¹

¹ Дальневосточное отделение РАН, 690091, Россия, г. Владивосток, ул. Светланская, д. 50

Для цитирования:

Наровецкий, М. А.
(2021) Концепция образования
у Платона и Клайва Стейплаза
Льюиса.

Журнал интегративных
исследований культуры, т. 3, № 2,
с. 136–142.

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-136-142>

Получена 3 февраля 2021;
прошла рецензирование
23 апреля 2021;
принята 23 апреля 2021.

Права: © М. А. Наровецкий
(2021). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Сходство во взглядах на образование Платона и Льюиса базируется на общей для мыслителей философской идее о том, что образование — это способ обретения истины и сам процесс ее поиска. Идея образования Платона отражена в «Притче о Пещере» в форме восхождения из пещеры к солнцу; идея же Льюиса изображена в зеркальной аллегории о спуске в подземелье. Образы восхождения из пещеры к солнцу и спуска из реального мира в подземелье мыслители используют для того, чтобы подчеркнуть разный онтологический статус эмпирической и духовной реальности. Философы считают, что духовная реальность определяет смысл и норму эмпирической. И Платон, и Льюис придают особую значимость этапу воспитания и обучения, считая его частью образования, базовой ступенью, определяющей дальнейший образовательный путь человека. В процессе воспитания и обучения происходит структурирование реальности, создание ценностной системы. На этом этапе человек учится отличать доброе от недоброго, справедливое от несправедливого, истинное от ложного. Мыслители считают, что воспитание благообразного характера человека, формирование нормальных чувств и правильного отношения к миру, а также пробуждение естественного для человека желания познавать, являются основными задачами этого этапа. Решение этих задач, с одной стороны, позволяет структурировать реальность с опорой на нормы, в результате чего у человека формируется система ценностей, в которой познанию мира определяется значимое место, с другой — выступает предпосылкой для становления человека на путь образования. Дальнейшее движение на этом пути Платон связывает с изучением различных предметов: науки о числах, геометрии, астрономии, музыки, с помощью которых человек учится переходить от чувственного к умопостигаемому, к усмотрению за вещами их идей. Для Льюиса главным на этом этапе является движение души к познанию разнообразных граней реальности, к обретению человеком своей истинной природы — пробужденного стремления познавать. Мыслители сходятся во мнении относительно главной цели образования и видят ее в формировании целостного человека, где идеи прекрасного, справедливого, идеи порядка, идеи Блага и другие значимые идеи открываются в опыте через соприкосновение с чувственным, становясь частями души человека, его истинным образом.

Ключевые слова: К. С. Льюис, Платон, образование, реализм, познание, Миф о пещере.

The educational concepts of Plato and Clive Staples Lewis

M. A. Narovetskii✉¹

¹ Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences, 50 Svetlanskaya Str., Vladivostok 690091, Russia

For citation:

Narovetskii, M. A. (2021)
The educational concepts of Plato
and Clive Staples Lewis.
*Journal of Integrative Cultural
Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 136–142.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-136-142>

Received 3 February 2021;
reviewed 23 April 2021;
accepted 23 April 2021.

Copyright: © M. A. Narovetskii
(2021). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](#).

Abstract. Plato and Lewis have similar views on education. They are based on a philosophical idea common to many thinkers who regard education as a tool and process of finding the truth. Plato's views on education are reflected in the Allegory of the Cave where he compares education with an ascent from the cave to the sun. Lewis' vision on education is a mirror allegory of the descent into the dungeon. These images emphasise a different ontological status of empirical and spiritual reality. Philosophers believe that spiritual reality determines the meaning and norm of empirical reality. They claim that receptivity to the spiritual is formed during upbringing which defines the direction of a person's education. At this stage, the right feelings and ideas are formed, and the desire for knowledge is awoken. Teaching is the next step of education. For Plato, this step is associated with the study of various subjects: the science of numbers, geometry, astronomy, and music through which one learns to progress from the sensual to the intelligible, to the discovery of ideas behind things. For Lewis, the main thing at this stage is the harmonious movement of the soul to its main goal, to the acquisition of man's true essence — the development of a holistic personality that seeks to learn and discover the reality. Both thinkers also agree on the main goal of education as the formation of a holistic personality, where the ideas of beauty, justice, order, Good, and other significant ideas reveal themselves through the contact with the sensual and become part of the human soul shaping a true image of a person.

Keywords: C. S. Lewis, Plato, education, realism, cognition, The Allegory of the Cave.

*«Многие падают, но немногие
поднимаются туда, где светит солнце».*

К. С. Льюис (Льюис 2000, 75)

*«Учение Платона о познании находит
свое выражение в соотносении
способов познания с видами предметов,
а также в том убеждении,
что восхождение имеет четко обозначенную
и к тому же достижимую цель».*

Т. А. Слэзак (Szlezák 2003, 90)

Введение

Нечасто о Льюисе говорят как о философе, еще реже его сопоставляют с Платоном и почти ничего не говорят о сходстве взглядов этих двух мыслителей на образование. Однако при внимательном рассмотрении обнаруживается, что сходство их взглядов базируется на общих философских основаниях.

Применительно к теории образования Льюиса можно назвать христианским платоником. Приверженность Льюиса взглядам Платона свидетельствует о том, что представления Пла-

тона об образовании не утратили своего значения спустя многие века. А появившееся в наше время огромное количество образовательных систем, внедряемых в практику без глубокой проработки теоретических основ и сути того, что понимать под образованием, без постановки вопроса о природе человека, наряду с общим падением интереса обучающихся к познанию, свидетельствует о том, что вопросы, поставленные мыслителями, приобретают особую актуальность, остроту и значимость.

Платона и Льюиса объединяет то, что они являются одновременно и великими мыслителями, и талантливыми художниками, и у них зачастую художественное трудно отделить от философского. В своем огромном философском и художественном наследии философы оставили ценные сведения, которые можно собрать в целостную картину, достаточно полно отражающую их взгляды на образование.

Данная работа является вводной и предвещает более глубокую проработку предмета исследования. В первой ее части будут приведены взгляды Платона и Льюиса на главную цель образования; во второй — проанализирована

философская идея, заложенная мыслителями в основание их образовательных концепций; в третьей и четвертой — будет сказано о выделяемой Платоном и Льюисом ценностной составляющей в познании реальности и кратко описаны задачи, которые, по мнению философов, должны ставиться на начальной ступени образования, этапе воспитания и обучения; в заключении будут предложены общие положения образовательных концепций мыслителей.

1. Человек — цель образования

По мнению Платона, стремление к познанию является отражением божественной сущности человека, отблеском которой является его познавательная способность, умение усматривать идеи в вещах, нормативное в эмпирическом. Платон полагает, что познавательный интерес изначально заложен в человеке как его составная божественная часть. Человек никогда не утрачивает своей познавательной способности как таковой, но вместе с тем он способен уклониться в ложном направлении (Платон 2015, Книга 7). И подобное уклонение «философия призвана исправить посредством методически продуманного многолетнего образовательного процесса» (Szlezák 2003, 90). Развитие познавательной способности в человеке на протяжении его жизненного пути, а также формирования гармонии различных частей его души, процесса, в котором шаг за шагом складывается правильное представление о подлинной реальности, составляет, по мнению Платона, суть образования. Образованный человек способен жить жизнью совсем иного качества, нежели тот, кто живет в заблуждении и неведении. Для него становится понятной сама идея человека, его сущность и предназначение. Жизненный путь такого человека наполняется внутренней и внешней гармонией и ведет его к счастью.

Льюис схожим образом определяет сущность образования. Он считает, что образование является реализацией человеческой идеи, состоящей в пробуждении и развитии стремления познавать, открывать, утолять жажду познания (Lewis 2013, 15). Образование — это путь формирования целостного человека, встав на который, человек обретает свою сущность, истинную человеческую природу. На этом пути духовное открывается человеку в опыте через соприкосновение с чувственным и становится ценностью, отражающей объективную истину о действительности.

2. Базовые философские идеи образования в мифах «О пещере» и «Спуске в подземелье»

«Миф о пещере» — это знаменитая аллегория из VII книги «Государства» Платона, которую многие философы, начиная с Хайдеггера, считают центральной для понимания философских оснований образовательной концепции Платона. Платоновский образ пещеры символизирует чувственно воспринимаемый мир, а образ восхождения из пещеры, от темноты к свету, к духовной реальности символизирует познание.

Пребывающие в пещере не понимают, что находятся в заблуждении, что их представления о мире, их убеждения основаны на ложном понимании реальности. Пребывая в пещере, узники видят только тени реального мира, но не видят реальных вещей, которые скрываются за тенями. Восхождение случайного узника из пещеры к солнцу трактуется Платоном как «освобождение от оков неразумия и исцеление» (Платон 2015, 240).

Восхождение несет узнику определенные страдания. Ему, во-первых, необходимо признать, что все, во что он верил ранее, было заблуждением, а во-вторых, начать смотреть на ослепительный солнечный свет, привыкая познавать, постепенно открывая истину. Поднимаясь, узник учится ориентироваться в мире идей, восхождение открывает ему доступ к настоящему познанию реальности. Он начинает понимать, что то, что представляется для оставшихся в пещере узников важным, на самом деле является малозначимым. Поняв это, узник уже не может вернуться назад в пещеру, к жизни в неведении. Он готов терпеть «что угодно, лишь бы не разделять представлений оставшихся и не жить так, как они» (Платон 2015, 241).

С помощью аллегории **восхождения** Платон создает образец, на который должно ориентироваться образование, образец движения от неведения к знанию, от настоящего к настоящему, от ложного к истинному.

Льюис согласен с идеей Платона о том, что обретение понимания истинной реальности закрывает дорогу ложным убеждениям. В похожем мифе, только уже о спуске в подземелье, «туда, где не светит солнце», он рассказывает другую сторону истории — Льюис описывает спуск в подземелье тех, кто уже встал на путь образования и знает, что такое настоящий мир (Льюис 2000, 75). Льюис показывает, что душа, у которой сформированы правильные представления об истинном и ложном, о правильном и неправильном, о добром и недобром, уже не

позволит опьянить себя смутными образами. Убеждения героев романа Льюиса «Серебряное кресло», Хмура, Джил и Юстэса, находятся в непримиримом противоречии с ложными убеждениями жителей подземного мира. Несмотря на все старания королевы подземелья, стремящейся создать ложные представления о действительности, герои так и не смогли забить свет истины мира «Нарнии». И как бы ни старались жители подземелья выдавать ложь за истину, тусклый свет свечи за сияние настоящего солнца, в конечном итоге все эти попытки терпят неудачу. Герои Льюиса готовы выбрать скорее смерть, чем пребывание в душном подземелье. Все старания королевы подземелья стереть воспоминания о реальном мире и искоренить чувства, сформировавшиеся в соответствии с внутренним пониманием правильности, для того чтобы в сознании героев сложился угодный ей мираж, не принесли успеха. Разум героев, понимая, что представляет собой настоящее, успешно «рассеял мглу, под которой скрывается правда» (Lewis 1947, 13).

Используя аллгорию *спуска* в подземелье, Льюис стремится подчеркнуть мысль о том, что для тех, кто уже встал на путь образования, обратной дороги нет. И если у человека сложилось понимание того, что представляет из себя действительность, и сформировались истинные убеждения, то поворот такого человека вспять является невыполнимой задачей.

Таким образом, общая философская идея мыслителей заключается в том, что и Платон, и Льюис видят в образовании процесс и путь обретения истины. Мифы о восхождении из пещеры и о спуске в подземелье символизируют разные направления: путь восхождения — движение к истине, а спуск, противоположный ему путь, — попытка развернуть человека в обратном направлении, к ложным представлениям о реальности. На пути восхождения душа в чувственном мире, в опыте открывает духовное, «переносится в другую область, где ей является сущее само по себе» (Хайдеггер 1993, 348). Совершив восхождение, открыв для себя настоящую реальность, душа уже не может принять за истину мнимый мир неведения и лжи.

3. Нормативные основания образовательных концепций

Льюис считает, что целостный человек не может сформироваться без познания нормативного. Понимание значимости и важности нормативного необходимо для обогащения и рас-

ширения познавательного горизонта человека, определения места и траектории пути человека в системе мироздания. Такое понимание открывает для человека богатый мир духовного, его чувства становятся более разумными, а разум более восприимчивым к чувственному.

Тени у Платона — это эмпирическая часть реальности, которая воспринимается человеком в опыте чувственно воспринимаемого мира, а отражение «людей и вещей в воде» символизирует образ духовного, умопостигаемого мира (Платон 2015, 240).

В упомянутом разделении реальности на духовную и эмпирическую и в том, что философы отдают главенствующую роль в познании духовной ее составляющей, состоит ключевое сходство философских позиций Платона и Льюиса.

Духовная реальность, по мнению мыслителей, определяет нормы для познания эмпирической реальности. Это значит, что помимо нейтральных оснований и фактов, из которых складывается описательное представление о мире, существуют еще иные основания, те самые нормы, на основании которых формируются ценностные представления о действительности. Опираясь на нормативное, человек открывает и ранжирует ценности на своем опыте, обретает способность отличать прекрасное от безобразного, доброе от недоброго, справедливое от несправедливого, приобщается таким образом к двум мирам, обретает полноценное назначение и живет полноценной жизнью. Такое понимание нормативного (ценностного) позволяет человеку правильным образом понимать и структурировать мир и является базовым условием для восхождения к истинной реальности, к свету и миру идей.

Источником норм чувственного мира Платон считает мир идей. Познание видимого в чувственном мире совершается благодаря умопостигаемым сущностям. Чувственно воспринимаемые предметы, представления о которых мы получаем в опыте, некоторым образом подобны бестелесным и доступным только лишь уму идеям. Поэтому, полагая, что идеи обнаруживаются в опыте, Платон не видит перспективы умопостижения идей без того, чтобы они были открыты «в жизни и в движении», сформировав свои отпечатки в человеческой душе (de Vogel 1985, 9).

Происхождение нормативного у Льюиса связано с Богом. Бог является и источником реальности, насквозь пронизанной ценностным

и нормативным, и автором «естественного закона»¹. Бог ждет от человека, чтобы тот сообразовал свою душу с реальностью, через соприкосновение с духовным.

4. От воспитания и обучения к образованию

Близость метафизических оснований Платона и Льюиса, суть которых состоит в схожих представлениях философов об идее образования как процессе и пути обретения истины о реальности, в которой существуют не просто факты о действительности, а нормы и ценности, предопределила схожесть их взглядов на содержание образования и его этапы.

Мыслители считают, что образование начинается с воспитания и обучения, в то самое время, когда у юной, еще не окрепшей души складываются первоначальные представления о мире. И хотя Платон и Льюис отдельно не дают подробного обоснования деления образовательного процесса на этапы, тем не менее в своих философских работах мыслители указывают на особые подходы к образованию на первоначальном его отрезке и ставят отдельные задачи, которые должны быть решены на этом этапе.

Во второй книге «Государства» Платон пишет о важности воспитательной функции мусического и гимнастического искусств, которые необходимы для формирования благообразной натуры и стойкого характера юной души. Платон подчеркивает, что мусическое искусство глубже всего проникает в человеческую душу, впуская в нее то, что правильно, и отвергая все, что безобразно. Здесь же он добавляет, что на первоначальном этапе становления души «прежде всего нужно смотреть за творцами мифов» и допускать те, которые идут на пользу душе, дабы мифы «не противоречили тем мнениям, которые, как мы считаем, должны быть у детей, когда они повзрослеют» (Платон 2015, 90).

С Платоном согласен и Льюис. В трактате «Человек отменяется» Льюис говорит, что на этапе воспитания и обучения необходимо уделять особое внимание формированию нормальных чувств, необходимых для правильного понимания действительности. На этом этапе, кроме логических способностей, в человеке необходимо развивать душевную чуткость к ценностному и нормативному через познание прекрасного, через мифы и литературу, и прививать правильные оценки и мнения.

¹ Естественный закон Льюис определяет как понимание самих себя в мире и устройство мироздания. См. более подробно: Lewis, C. S. (2001) P. I. "The law of Human nature".

Мифы, сказки, школьные учебники должны быть подобраны и скомпонованы таким образом, чтобы не загубить душевную предрасположенность к познанию, сформировать и укрепить те душевные черты, которые будут необходимы человеку для правильного понимания реальности. Таким образом, с одной стороны, человек станет чувствительным к широкой палитре ценностных граней реальности, а с другой стороны, ценности сложатся в правильную иерархию. Ученик на этом этапе должен пройти путь «замешивания» в человеческую форму, в нем должно возрасти пробужденное «желание знать» (Lewis 2013, 16).

На этапе обучения Платон также предлагает быть очень внимательными к особому влиянию литературы и поэзии на формирование представлений о настоящем. В третьей главе «Государства» Платон критикует «подражательную» поэзию, которая может сформировать искусственные чувства, и настаивает на том, чтобы поэты создавали истинные образы, а не кажущиеся подобия.²

Льюис, в свою очередь, также подчеркивает важность литературы и поэзии для формирования правильного представления о действительности. Неправильные книги, с одной стороны, формируют человека бесчувственного, а с другой стороны, не позволяют полноценно раскрыть духовное многообразие мира, понимание которого является важным для полноценного развития души.

Для иллюстрации формирования чувствительности к ценному в мире можно привести занимательный пример, где Льюис критикует составителей детского учебника, рассказывающих известную историю про Кольриджа и водопад.

«В тот момент, когда водопадом любовались, кроме поэта, еще двое, мужчина сказал: “Какое величие!”, а женщина: “Какая прелесть!” — и Кольридж одобрил про себя первую фразу, от второй же его передернуло. Составители учебника комментируют это событие. Когда человек произнес слово “величие”, он думал, как и другие, что определяет водопад. На самом же деле... он определял лишь собственные чувства». (Lewis 1947, 2).

Прочитав приведенные выше слова, школьник может сделать вывод, что все оценочные высказывания свидетельствуют исключительно о чувствах говорящего, не подозревая, что за ними может стоять реальная часть мира — ценность величия.

² См.: Платон. Государство. Примеч. стр. 108–109.

Внося в учебник подобные отрывки, составители вводят в неведение читателей, даже и не помышляя, что «в игру вступила этика. Они могут и не подозревать, что школьник воспринимает не догму или систему, а некое мнение, которое принесет плоды через десять лет; он не вспомнит, где о нем читал, оно всосется в душу и определит его позицию» (Lewis 1947, 3, 4).

Льюис также подчеркивает, что развитие души на этапе обучения и воспитания будет неполноценным без должного внимания к познанию мира природы. По его мнению, познание природы необходимо для того, чтобы человек с самого начала правильно понимал свое реальное место в системе мироздания, чтобы он смотрел на себя не как на всевластного царя и укротителя реальности, а как на неотъемлемую часть мира, гармонично вписанную в его структуру. Открытие ценного (величественного) в природе должно оставлять свой отпечаток на человеческой душе. Тогда для того, кто читал «Западные острова» Джеймсона, Атлантический океан будет не просто «огромным количеством литров холодной и соленой воды», а ценностью — великими просторами. А для тех, кто читал «о плачущих конях Ахилла, о Братце Кролике», животное всегда будет личностью (Lewis 1947, 9, 10).

Таким образом, мыслители сходятся во мнении, что главным на этапе воспитания и обучения является формирование благообразной натуры, где через литературу, поэзию, мифы, физические упражнения, укрепляющие дух, происходит созревание души, становление нормальных чувств, необходимых для объективного познания реальности. На этом этапе в душе закладываются основы, являющиеся предпосылками для дальнейшего ее развития. В это время человек учится воспринимать мир в широком диапазоне ценностного, ценное в нем укладывается в определенную иерархию. Правильно подобранные оценки и мнения, которые отражают истину и соответствуют действительности, сформируют правильные представления человека о реальности. На этом этапе воспитывается естественная для человека душевная предрасположенность к познанию, а познание становится безусловной ценностью.

Такое широкое понимание реальности и взращенная предрасположенность к познанию позволяют человеку встать на путь собственно образования. Платон именуется этот этап переходом души от становления к бытию, от незнания к познанию, где на первый план выходит рассуждение и размышление, которые «душа призывает себе на помощь, чтобы лучше

разобраться в умопостигаемом предмете» (Платон 2015, 204, 249).

Встав на путь образования, человек познает бытие как мир идей, опираясь при этом уже на истину, а не на мнение о действительности. Говоря о необходимости изучения науки о числах, геометрии, астрономии и музыки, Платон подчеркивает, что они нужны для того, чтобы, изучив чувственно-вещественное и его проявления в мире, лучше различать в опыте идею Блага, и что заниматься ими нужно ради познания самого по себе, а не с целью овладеть каким-либо навыком. Сами по себе вышеперечисленные науки являются всего «вступлением» к настоящему «напеву» — искусству диалектики, умозрительного постижения сущности самого предмета или усмотрения в вещах их идей (Платон 2015, 258).

Эта же мысль прослеживается и у Льюиса. Воспитание и обучение несет несомненную образовательную ценность. Задача учителя на этом этапе — подготовить хорошего человека. Слово *хорошего* Льюис предлагает трактовать в широком контексте — как почти счастливого человека с правильными чувствами, хорошим вкусом и чувством интересного, имеющего здоровые привычки и пробужденный интерес к познанию (Lewis 2013, 15, 16). Но обучение, пределом которого является совершенство в определенных областях и профессиях, непременно должно дополняться собственно образованием. Льюис считает, что образование должно стать утолением жажды знаний. Познание как таковое должно стать пищей для человеческой души, человек должен начать разбираться в интересующем его предмете не с позиции самоусовершенствования, а ради поиска знаний.

Заключение

Таким образом, вводное исследование показывает, что концепции образования Льюиса и Платона имеют много общих особенностей. Схожая точка зрения мыслителей на философскую идею образования, на его этапы, на сущность образования и его цель, а также выделение ими особой значимости ценностной составляющей в познании позволяют обобщить взгляды философов на образование в следующих положениях.

Философская идея концепции образования состоит в том, что образование является целенаправленным процессом обретения истины.

Для познания объективной истины о действительности необходимо развивать чувствительность к нормативному (ценностному). Понимание нормативного, позволяющее познавать, структурировать мир более широко, является базовым условием познания истинной реальности.

Формирование чувствительности к нормативному происходит на этапе воспитания и обучения, являющимся неотъемлемой частью образования, его базовой ступенью. Задачей этого этапа является подготовка человека

к становлению на путь образования. На этом этапе формируется благообразная натура, складывается система представлений о действительности, пробуждается интерес к познанию, а познание становится ценностью.

Главной целью образования является обретение человеком своей истинной сущности, образа целостного человека, желающего познавать, открывать в опыте идеи прекрасного, справедливого, идеи порядка, идеи Блага и другие значимые идеи.

Источники

- Льюис, К. С. (2000) *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 6. Серебряное кресло. Племянник чародея. Последняя битва. Письма детям. Статьи о Нарнии*. СПб.: Библия для всех., 432 с.
- Платон (2015) *Государство*. М.: Академический проект., 398 с.
- Lewis, C. S. (1947) *The abolition of man, or Reflections on education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools*. New York: The Macmillan Company Publ., 118 p.
- Lewis, C. S. (2001) *Mere Christianity*. New York: Harper Collins Publ., 256 p.

Литература

- Хайдеггер, М. (1993) Учение Платона об истине. В кн.: *Время и бытие: Статьи и выступления. Учение Платона об истине*. М.: Республика., 447 с.
- De Vogel, C. J. (1985) C. J. Platonism and Christianity: A mere antagonism or a profound common ground. *Vigiliae Christianae*, vol. 39, no. 1, pp. 1–62. <https://doi.org/10.1163/157007285X00159>
- Lewis, C. S. (2013) *Image and imagination: Essays and reviews*. New York: Cambridge University Press., 394 p.
- Szlezák, T. A. (2003) *Die Idee des Guten in Platons Politeia*. Berlin: Academia Verlag., 160 s. (Lecturae Platonis. Bd III).

Sources

- Lewis, C. S. (1947) *The abolition of man, or Reflections on education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools*. New York: The Macmillan Company Publ., 118 p. (In English)
- Lewis, C. S. (2000) *Sobranie sochinenij: v 8 t. T. 6. Serebryanoe kreslo. Plemjannik charodeya. Poslednyaya bitva. Pis'ma detyam [Collected works: In 8 vols. Vol. 6. Silver chair. The sorcerer's nephew. Last fight. Letters to children. Articles about Narnia]*. Saint Petersburg: "Bibliya dlya vsekh" Publ., 432 p. (In Russian)
- Lewis, C. S. (2001) *Mere Christianity*. New York: Harper Collins Publ., 256 p. (In English)
- Plato. (2015) *Gosudarstvo [Republic]*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 398 p. (In Russian)

References

- De Vogel, C. J. (1985) C. J. Platonism and Christianity: A mere antagonism or a profound common ground. *Vigiliae Christianae*, vol. 39, no. 1, pp. 1–62. <https://doi.org/10.1163/157007285X00159> (In English)
- Heidegger, M. (1993) Platons Lehre von der Wahrheit. In: *Vremja i bytie: Stat'i i vystuplenija [Time and being: Articles and speeches]*. Moscow: Respublika Publ., 447 p. (In Russian)
- Lewis, C. S. (2013) *Image and imagination: Essays and reviews*. New York: Cambridge University Press., 394 p. (In English)
- Szlezák, T. A. (2003) *Die Idee des Guten in Platons Politeia*. Berlin: Academia Verlag., 160 s. (Lecturae Platonis. Vol. III). (In German)

Сведения об авторе

Максим Алексеевич Наровецкий

SPIN-код: 7903-6049, e-mail: Narovetskii.Maksim@yandex.ru

Аспирант кафедры философии Дальневосточного отделения РАН

Author

Maksim A. Narovetskii, SPIN: 7903-6049, e-mail: Narovetskii.Maksim@yandex.ru

Postgraduate student of Department of philosophy, Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences



УДК 37:378:659.1

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-143-152>

Цифровые инструменты и развитие коммуникативных навыков в медиаобразовании

Н. Н. Покровская^{✉1, 2, 3}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина),
197376, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, д. 5

³ Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого,
195220, Россия, г. Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28

Для цитирования:

Покровская, Н. Н.
(2021) Цифровые инструменты
и развитие коммуникативных
навыков в медиаобразовании.
*Журнал интегративных
исследований культуры*, т. 3, № 2,
с. 143–152.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-143-152>

Получена 1 марта 2021;
прошла рецензирование
28 апреля 2021;
принята 28 апреля 2021.

Права: © Н. Н. Покровская
(2021). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассмотрены основные функции профессионала в обработке информации, журналиста и специалиста по рекламе и связям с общественностью, которые на сегодня составляют ключевое содержание их деятельности в условиях цифровой трансформации общества. Приводятся аргументы в пользу замены человека на машинные средства обработки информации и показаны те функции, в которых такая замена в ближайшее время невозможна. Рутинизация креативного труда человека в области анализа и передачи информации находит отражение в образовательных практиках по подготовке профессионалов для отрасли, в частности в системе компетенций, которые должны быть освоены в ходе высшего образования на соответствующих факультетах медиаобразования. Показано, что познание в цифровом обществе опирается на освоение множества источников информации, в частности системы распознавания визуальных, аудиальных сигналов и динамических их изменений постепенно смогут сформировать поддержку в сборе данных и анализе информации, но цифровые (машинные) ассистенты в ближайшие годы не смогут выполнять часть значимых функций, выполняемых человеком. Это заставляет уделять больше внимания в ходе профессиональной подготовки тем компетенциям, которые носят комплексный и гуманитарный характер (сделать «текст интересным», «картинку привлекательной», «клип вирусным» пока может только автор-человек). В статье аргументирована необходимость уделять внимание двум ключевым специфическим коммуникативным компетенциям: способности выносить ценностное суждение, ставить цели и определять иерархию в многокритериальных моделях; готовности передавать знания и картину мира для вовлечения новых участников (пользователей, слушателей, зрителей, читателей) в коммуникационные сети, используя для этого навыки работы с цифровыми технологиями.

Ключевые слова: медиаобразование, коммуникации, коммуникативные компетенции, цифровые технологии, цифровая трансформация общества.

Digital tools to foster the development of communication competencies in media education

N. N. Pokrovskaja^{✉1, 2, 3}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", 5 Professora Popova Str., Saint Petersburg 197376, Russia

³ The Graduate School of Media Communications and Public Relations of the of the Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 28 Grahzdanskij Ave., 195220 Saint Petersburg, Russia

For citation:

Pokrovskaja, N. N.
(2021) Digital tools to foster the development of communication competencies in media education. *Journal of Integrative Cultural Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 143–152.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-143-152>

Received 1 March 2021;
reviewed 28 April 2021;
accepted 28 April 2021.

Copyright: © N. N. Pokrovskaja
(2021). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. The article discusses the main functions of a professional involved in information processing. In particular, it focuses on journalists as well as PR and advertising officers whose job evolves around information processing as part and parcel of ongoing digital transformation of society. The article argues for the replacement of humans with machine tools for certain tasks of information processing. It also shows those functional roles where, in the near future, the replacement is impossible. Creative human labor is becoming more routine in the field of analysis and transmission of information. This trend is reflected in educational practices used to train industry professionals. In particular, the trend manifests itself at the faculties of media education as a set of competencies seen as an outcome of higher education. It is shown that in digital society cognition is based on the assimilation of numerous sources of information. In particular, the systems of image and sound recognition as well as the recognition of their dynamic changes will gradually be able to support humans in data collection and information analysis. However, digital (machine) assistants will fail to replace humans in some of the key functions. This encourages us to focus professional training on competencies that are complex and human-centered in nature. For example, only a human author can create an interesting text, an attractive picture, a viral clip, etc. In particular, we need to pay more attention to the two key specific communicative competencies: first, the ability to make value judgments, set goals and determine the hierarchy in multi-criteria models; second, the competency and commitment to transfer knowledge and share vision to involve new users (listeners, viewers, readers, followers) in communication networks through the use of digital technologies.

Keywords: media education, communications, communicative competencies, digital technologies, digital transformation of society.

Введение

Восприятие информационного общества и цифровой трансформации как четвертой промышленной революции создает иллюзию резкого изменения человека и мышления, аналогично влиянию появления письменности и создания книгопечатания. Нейрокогнитивные исследования показывают, что базовые мыслительные процессы в мозге несущественно зависят от техники представления информации; сознание воспринимает содержание и принимает его за реальность независимо от того, проживает ли человек некоторое явление жизни, читает о нем в книге или присутствует в виртуальной или дополненной реальности и наблюдает событие в шлеме, на экране смартфона или мониторе компьютера, т. е. само по себе виртуальное киберпространство использует те же механизмы, как и наскальная живопись или массовая книжная продукция, а затем кинематограф.

В определенной мере ускорение эволюции человека связано с тем, что естественный отбор (как механизм развития популяции в направлении наиболее тонкой адаптации к среде (Darwin 1859)) с появлением социальных связей сменился «искусственным» отбором (Савельев 2018), в ходе которого развивались системы поведенческих моделей групповой сплоченности и самопожертвования в целях выживания сообщества, что, в частности, привело к развитию лобных долей головного мозга, тормозящих поведение пищевого потребления (что позволяет отдавать ресурсы членам своей группы). Для этих целей в обществе были выработаны ценностно-нормативные механизмы ориентации поведения и системы социального контроля и санкционирования, обеспечивающие продвижение индивидов, отвечающих этим ориентирам, через «престиж», «репутацию», «признание» как формы привлекательности в группе и факторы сдерживания развития отклоняющихся индивидов.

В результате для обеспечения прироста ресурсов группы потребовалось выработать механизмы трансмиссии культуры, передающие идеалы и нормы поведения, которые сформировали систему воспитания и образования как «сознательный процесс формообразования», *paideia* (Колесников 2018, 5). Одновременно, в рамках дифференциации подсистем общества, выделилась сфера экономической деятельности, нацеленная на расширение ресурсов группы и повышение эффективности выживания: *oeconomicus* — правила ведения хозяйства дома (Ксенофонт 1935; 1993). Эта подсистема ориентировалась на разделение труда, включая выявление рутинных повторяющихся операций и видов деятельности, которые могут выполняться механизмами или животными. Уже при строительстве древнеегипетских пирамид в 3 тыс. до н. э. для замены свободных работников, рабов или военнопленных применялась мускульная сила животных. Но слишком быстрая массовая замена человека машиной вызывает тревогу; так, луддиты в 1810–1817 гг. ломали станки на фабриках, чтобы не терять работу или уровень оплаты труда. Сегодня роботы и боты выполняют множество рутинных и опасных операций за человека, вычислительные машины обрабатывают данные, что порождает новые опасения, хотя сегодня постоянное обучение и переобучение стали не только нормой, но и самостоятельной ценностью (Гарин, Покровская 2018, 105–108) и популярным способом времяпрепровождения в социальной изоляции.

Как и в древнем мире, выбор между человеком и его заменителем определяется ценой: высококвалифицированные рабочие, обслуживающие роботизированную линию, для воспроизводства квалификации нуждаются в значительно более высокой оплате труда, чем дешевая рабочая сила, например мигранты из стран третьего мира, готовые «работать за еду» или выполнять ту тяжелую работу, которую отказываются выполнять жители региона (так, 9 февраля 2021 г. строительные компании, а 10 февраля — фермеры России обратились к правительству с просьбой упростить въезд мигрантов для выполнения строительных и сельскохозяйственных работ). Заметим «на полях», что приток мигрантов в 2010-е гг. в Западную Европу был мотивирован не соображениями их функций как трудовых ресурсов, а целями привлечения потребителей для продаж товаров и услуг, производимых на территории промышленно развитых стран, в роли человека как «квалифицированного потребителя». Таким образом, целью образования сегодня является

гармония между креативным творцом новых идей, способным к поиску и нахождению нестандартных решений, и потребителем, ориентирующимся в изобилии товаров и услуг на насыщенных рынках.

Статья посвящена вопросам различия функционала человека между производством массового продукта (включая товары, услуги, творческий и интеллектуальный результат), который выгодно реплицировать машинным способом, созданием уникальных продуктов и решением нестандартных задач, которые в принципе не могут быть выполнены машиной или которые люди решают успешнее машин. При этом уникальные предложения наиболее востребованы в постсовременном обществе насыщенного потребления.

Роль человека в механизированном мире: творчество и репликация

Ярким примером преимущества человека и несовершенства машинной аналитической модели являются широко обсуждаемые в статистической науке ложные корреляции: в 1926 г. в Королевском статистическом обществе опубликована статья (Yule 1926) о возможности и неизбежности обнаружения «чепуховых» корреляций (*nonsense-correlations*); в начале III тысячелетия студент Тайлер Виген создал сайт для сбора примеров ложных корреляций (Vigen 2013).

Корреляция отражает статистическую связь между массивами данных, которая может иметь характер причинно-следственной логической связи, а может такого характера не иметь (один из массивов данных не является причиной другого, но факты происходят из одного источника и объясняются общей причиной, либо эти факты жизни вообще не связаны друг с другом). Наиболее широко известны примеры с медицинской статистикой (ложное влияние лекарств на профилактику рака молочных желез у женщин: в действительности оказалось, что прием лекарств и уровень заботы о своем здоровье определяются уровнем дохода), а также сходной динамикой между ростом диагностируемых случаев рака легких и сокращением числа курильщиков (улучшение качества диагностики идет параллельно с ростом осведомленности о вреде курения); абсурден пример статистической связи между годовым объемом потребления сыра и числом людей, умерших, запутавшись в простынях.

Интеллектуальные «нейросетевые» аналитические системы эффективны в нахождении

подобных корреляций, но человек остается непревзойденным в поиске логических причинно-следственных связей либо в признании абсурдности («чепуховости») статистических связей массивов данных.

Выбор способа познания отсекает от реальности отдельные фрагменты, на которые не направлен фокус внимания; тем самым упускаются, возможно, существенные аспекты реальности. Так, применение машинного обучения в медицинской диагностике позволило нейросетям выявить дополнительные критерии оценки снимков опухолей, наряду с протоколами оценки качества (доброкачественные или злокачественные опухоли), которые применялись ранее во врачебной практике согласно медицинским правилам; вместе с тем опытный врач опирается на свою накопленную систему знаний, к которой обращается интуитивно, и часть критериев действующего врача, вероятно, не включена в официально закрепленный протокол диагностики. Этот пример говорит о пользе нейросетевых аналитических технологий для формализации знаний, но не говорит о полезности для пациентов, которые нуждаются в максимально быстрой и минимально инвазивной диагностике, что позволяет выделить роль человека как эксперта.

Профессии и компетенции в области социальных коммуникаций

Анализ и оценка данных входят в число коммуникативных компетенций (soft skills) наряду со способностью представить данные таким образом, чтобы собеседник (зритель, читатель, слушатель, фолловер, подписчик блога или пользователь социальной сети) легко ухватил суть той идеи, которую хочет донести (или внушить, особенно в случае рекламы) автор или оратор. Так, в рекламе известны попытки использовать нейросетевые технологии для разработки рекламных сообщений и распознавания реакции людей на них (тестирование такой технологии проходило на стенде, оснащенный камерой, на автобусной остановке, в рамках эксперимента нейросеть разработала около 10 тысяч версий рекламного сообщения, из которых машина отобрала около десяти тех сообщений, на которые прохожие обратили внимание и показали положительную эмоциональную реакцию). Показ потенциальной целевой аудитории неэффективных сообщений (примерно 99,9% показанных сообщений вообще не привлекли внимание) можно сравнить с «ценой за клик» (CPC, cost per click), которая, как пра-

вило, исходит из соотношения 1 клик на сотню показов (цена за контакт, CPM, cost per mille, в среднем, например, на развлекательных сайтах составляет 500 руб. за тысячу показов, где цена за «клик» может составлять 50 руб. за переход посетителя по ссылке).

В этой связи на данный момент пока не ставится вопрос о том, исчезнет ли журналистика и реклама в цифровом обществе и заменят ли журналистов, специалистов по рекламе и связям с общественностью машинные алгоритмы. В частности, нейросети успешно заменяют человека в обработке расчетных данных и в подборе стандартных, широко распространенных материалов, но достаточно бесполезны (или даже вредны) при поиске уникальных или малоизвестных фактов. Например, бот создания новостных сообщений, разработанный в компании Microsoft, оперировал статистическими данными по активности пользователей на сообщения других пользователей и очень быстро сделал вывод, что наибольшую реакцию посетителей социальной сети вызывают провокационные (расистские и сексистские) сообщения, включая грубую нецензурную лексику; в итоге, после попыток настроить «запреты» на неэтичные высказывания компания пока решила бот отключить. Аналогичный результат пока показали и попытки настроить цензурирующий механизм в компании Facebook, где бот не смог отличить художественные произведения от порнографии (и закрыл к ним общий доступ), но еще более шокирует пример ошибочного распознавания массового убийства людей в мечетях в Новой Зеландии 15 марта 2019 года, когда алгоритм принял прямую онлайн-трансляцию террористического акта (51 человек погиб, 40 ранены) за стрим прохождения компьютерной игры (поток видео транслировалось 17 минут на платформе Facebook.Live от начала расстрела вплоть до отъезда террориста от первой мечети, когда сам террорист прекратил трансляцию).

Можно сделать вывод, что машинные алгоритмы пока не могут заменить человека в ряде функциональных задач по обработке информации:

- Расстановка приоритетов, определение иерархии значимости данных. Хотя рейтинги лайков и частотный анализ тегов и хештегов (#) в социальных сетях и поисковых системах дают сведения о фактическом распределении важности, придаваемой людьми каждому событию или критерию, однако соотнести добро, красоту, справедливость и жизнь могут только сами люди.

- Структурирование информации: например, сортировка материалов осуществляется по ключевым словам и тэгам, в то время как ряд материалов может иметь важность и с точки зрения других критерияльных оценок, не указанных авторами материалов в качестве тегов и хешей.
- Фильтрация информации и проверка фактов на соответствие действительности: с точки зрения поисковой машины (search engine) или сети блоков (блокчейн) правдой является та информация, которая совпадает со сведениями в более чем половине источников (50%+1). Вместе с тем для человека вполне очевидно, что даже если все верят в плоскую Землю, все же верной является информация о шарообразной или, точнее, эллиптической форме планеты Земля.

В отличие от нейросетей, на данный момент специалисты по рекламе и PR и журналисты лучше способны проверить правдивость сведений и предложить творческие решения, могут передать информацию наиболее доступно. Вместе с тем эмоциональное наполнение постепенно осваивают и цифровые технологии, которые стремительно продвигаются в способности имитировать человеческие эмоции. Например, машинное обучение позволяет нейросетевым аналитическим системам эффективно выполнять подбор новостей и рекламы в социальных сетях для наполнения новостной ленты и рекомендуемой музыки под запросы и настроения конкретного пользователя.

Можно рассмотреть функции профессионала в обработке информации, журналиста и специалиста по рекламе, которые на сегодня составляют ключевое содержание их деятельности и, одновременно, которые должны быть освоены в ходе высшего образования на соответствующих факультетах медиаобразования, поскольку, как ожидается, в ближайшие годы они сохранятся в качестве функционала человека наряду с мощными системами анализа и обработки данных вычислительных машин.

Форсайт медиаобразования в цифровом обществе

Практики познания, лежащие в основании опыта и восприятия, отражения, деятельности и принятия решений, представляют интерес как с точки зрения философии знания и методологии науки, так и с позиций построения информационных систем, в частности нейросетевых систем интеллектуального анализа, лежащих

в основании машинного обучения и принятия решений (идентификации, структурирования, классификации данных, определения необходимых действий, коммуникации сигналов для инициирования действия).

Машинные алгоритмы успешно справляются с задачами распознавания событий и статистической обработки данных, но пока не осуществляют задачу оценки. Оценочное суждение, особенно этическое и гуманитарное, требует от субъекта уникальной способности расставлять приоритеты, т. е. определять направления активности и иерархию целей, наряду с готовностью ограничивать самого себя в путях достижения целей (нормы, прежде всего, устанавливают запреты на недопустимые модели поведения).

Способность к этическому оценочному суждению, «совесть» отличает человека как фазу развития материи Вселенной, по мнению В. А. Лефевра (Лефевр 1991; 2003; Лефевр, Смолян 1968; Lefebvre 1977; 1980; 1982; 1992), человеческий мозг как термодинамическая система нейронов и их связей отражает осознанность как продукт усложнения материи (Лефевр 1996). Физиологически работа мозга не сводится к электрическим импульсам и нейромедиаторам, комбинаторика объясняет, почему построение моделей принятия решений человеком является бессмысленной задачей: несколько десятков нейромедиаторов придают различные эмоциональные оттенки связям между несколькими миллиардами нейронов. Имитировать эту работу невозможно без принципиальной миниатюризации вычислительных машин, поэтому нейросети в ближайшие годы не смогут заменить человека в его оценочной функции выбора, которую В. А. Лефевр считает фундаментальной функцией сознания как фазы эволюции материи, осознания себя и другого (Lefebvre, Lefebvre, Adams-Webber 1986). Для того, чтобы алгоритм был способен совершать выбор, он нуждается в целеполагании со стороны автора, человека, который закладывает иерархию ценностных ориентаций.

С этой точки зрения социальный институт образования нацелен на формирование личностных качеств человека, приближающих его к гармонии с космосом, к непротиворечивому сосуществованию с реальным миром на основе максимально истинного отражения природы и общества в его сознании (картине мира). Когнитивные практики включают не только анализ фактов реальности и статистических агрегированных обобщений фактов, но, что наиболее важно, придание этим фактам интенционального содержания, создание смысла. Трансляция

смысла от автора к читателю (пользователю) составляет основную функцию коммуникации.

Медиаобразование предназначено для формирования коммуникативных компетенций с учетом специфики человека, системы мягких навыков, оценки ситуации и передачи другому картины мира, трактовки смысла фактов. Картина мира, интерпретационная модель отражения мира в представлениях (репрезентациях), всегда несет на себе существенное влияние культуры, поскольку человек удовлетворяет свои потребности, воспроизводя модели поведения, разрешенные и общепринятые в его сообществе.

Глобальная мобильность населения позволяет легко знакомиться и принимать «чужие», иные, не типичные для исходного сообщества, модели осознания своих интересов и реализации поставленных целей. Размывание традиционных моделей происходит, помимо прочего, и по инициативе групп и индивидов, принадлежащих к категориям, накопившим прошлый опыт запретов и табу. Обратным движением маятника станет, вероятно, поддержка таких ярких фигур, как Джина Карано, и институциональное объединение «отвергнутых» (cancelled) традиционалистов, в числе которых уже находятся великие творцы (Джоан Роулинг, Кевин Спейси и мн. др.), а само их число и уровень их экспертизы (качество, профессионализм) позволяют им создать самостоятельные киностудии и книгоиздательства, не говоря уже о социальных сетях как новом пространстве творческой актуализации. Дихотомия между выбором компромисса или противопоставления (добро и/или зло), которую изучал В. А. Лефевр (2003), сегодня приобретает множество оттенков и форм воплощения в социальных взаимоотношениях: движения MeToo и подобные им привели к появлению «культуры отмены» «CancelCulture», что, вероятно, быстро приведет к новой институционализации культуры человека (*homo sapiens*), наряду с *homo faber* (изготавливающим) и *homo ludens* (играющим).

Цифровая трансформация общества порождает иллюзию непонимания между поколениями, которая в действительности связана не с технологиями и инструментальными средствами («они вечно в своих смартфонах» или «ОК, гугл, посчитай 2+3»): эта иллюзия служит очевидным оправданием отказу от сложной коммуникационной деятельности по трансляции смыслов от одних людей к другим. Проще сослаться на «внешний интеллект» (смарт-девайсы), чем попытаться проникнуть в картину мира другого человека и искать пути донести до дру-

гого свое видение ситуации и ценностно-смысловую шкалу.

Медиаобразование получило популярность в последние два десятилетия (например, в 2020 г. на специальность «Реклама и связи с общественностью» в России зачислено 7273 человека на платные места и 1015 студентов на бюджетные (рассчитано автором на основе источников: Бюджетный прием — 2020...; Платный прием — 2020...)) не только потому, что коммуникационная профессиональная деятельность престижна, привлекая соотношением оплаты труда к прилагаемым трудовым усилиям, но и благодаря развитию личного репутационного менеджмента: спрос на образование по личному блогингу со стороны репетиторов, астрологов, косметологов, фитнес-коучей и прочих экспертов в решении тех или иных проблем связан со стремлением каждого индивида продвигать индивидуальные услуги на широком рынке сервиса.

Анализ прихода новых поколений, «рожденных со смартфоном в руке» (поколения Z и Альфа), в социально-экономическую реальность, на рынок труда и в систему образования (Слободской, Терехова, Гарин 2020, 288) лишь актуализировал разносторонний подход к изучению способов взаимодействия с учетом цифровых технологий:

- предметом социологического исследования выступает происходящая социальная революция в связи с изменением процессов коммуникации и интеракции в обществе и группах и эволюцией социальной структуры постмодернистского мира цифровой революции в экономике знаний;
- философия знания изучает разорванное фрагментированное сознание, методологически осмысляя проблемы ускорения обработки потоковой информации при смене вербально-визуальных сигнальных систем;
- социально-управленческий анализ стратификации постсовременного общества обнаруживает переход от технократии к «когнитократии», в которой ключевую роль в обществе будут выполнять группы, способные к дисциплине интеллектуальных усилий в постсовременном мире фрагментированного мозаичного сознания, к рутинизации творчества;
- историко-философский анализ демонстрирует логику формирования коммуникативных практик и ценностно-аксиологических иерархических моделей,

прогнозируемые направления развития общественных интеракций как в рамках социодинамики культуры, так и с учетом линейных и спиралевидных подходов к эволюции человеческих сообществ;

- информационно-коммуникационное исследование сосредоточено на анализе системы отражения действительности для целей создания цифрового инструментария регулирования физических и социальных систем.

Рост эффективности интеллектуальных систем, как человеческих, так и машинных, в области анализа физической и социальной реальности ставит дополнительную задачу освоения аналитических возможностей машинных алгоритмов и их эффективного встраивания в коммуникацию между людьми. Интенциональность взаимодействий ориентирует медиаобразование на формирование коммуникативных навыков, которые сосредоточены на гуманизации фактов, на придании им значения через оценочные суждения, построенные на этических основах и, одновременно, на равновесии между интерпретациями человечности как доброты к другому и как идентификации себя, самости человека. Толерантность к другому должна заканчиваться там, где «начинается мой нос» (перефразируя принцип свободы «махать руками», отмеченный, по преданию, еще парижским судом XII века (Алексеев, Панин 1997, 440–441)). CancelCulture демонстрирует институциональную ловушку, т. е. принятый обществом, но не эффективный для общества набор процедур.

Образование в области коммуникаций нацелено на освоение цифрового инструментария нейросетевых технологий, который эффективно решает задачи построения и применения многокритериальных решеток и моделей анализа, и на развитие навыков понимания действительности с точки зрения планирования дальнейших действий и достижения поставленных целей. Для этого необходимы навыки как рефлексии и целеполагания, так и построения коммуникационных сетей.

Если исходные данные можно взять из умной среды, которая объединяет анализ трафика на дорогах, распознавание данных с видеокамер на улицах, «подключенные производства» (connected factories), системы цифровых двойников (миниатюризированные сенсоры, digital twins, и локальные центры обработки данных, fog computing) и умные устройства потребителей (умные бытовые приборы и счетчики, умные дома, смартфоны и др.), то конечный целевой результат из данных можно получить, только

если имеется человек на «выходе» системы. Автоматизированные системы управления уже с 1970-х гг. вполне эффективно справляются с задачами измерения и принятия решений при отклонении показателей от заданных параметров. Последние полвека применения систем вычислительных механизмов и кодов показали, что технократический подход позволяет эффективно отвечать на вопрос «как», но не дает даже подхода к вопросу «зачем». Целеполагание внутри системы ограничивается только постановкой цели ресурсного обеспечения долговременной работы и воспроизводства самой системы.

Замыкание системы на самой себе и на прошлом приводит к перверсным эффектам, например в области рекламной коммуникации: если человек однажды запросил в поисковой системе «брюки», он будет получать рекламу брюк во всех «умных» устройствах в течение нескольких ближайших недель. Однако можно с большой вероятностью предположить, что сфера интересов данного человека не ограничивается брюками. В рекламе аналогичные более сложные эффекты называются «автоворонкой продаж», замыкая интересы человека в однажды заданной товарной группе и категории сервисных предложений, настрое (сарказм, милота, гламур и т. п.), сформулированной идеологии, системе ценностно-смысловых ориентаций, жанре музыкального и литературного творчества и т. п. Подобные эффекты на уровне общества приводят к нейросетевым предложениям по решению социальных проблем с помощью стигматизации индивидов и геттоизации групп.

Поиск нестандартных решений, наряду с целеполаганием, представляет собой сферу, в которой человек существенно эффективнее машины. Поиск и воплощение нестандартных творческих решений опирается на разнообразие человека и его опыта, сложность которого пока недостижима для воспроизводства в вычислительных машинах.

Базовые критерии существования и развития цивилизаций прошлого были иерархизированы в шкале ценностных предпочтений, обеспечивающих сохранение и продолжение жизни общества, они были весьма стабильными и конкретными на протяжении длительного периода развития. Радикальное изменение существенных характеристик цивилизации человека сталкивается сегодня с неэффективностью принимаемых обществом решений, несмотря на дискуссии о релятивизации ценностной системы. Утрата аксиологических и эпистемоло-

гических ориентиров порождает стратегии удвоения реальности и конструирования множественных версий мнимой реальности. Неспособность донести свою мысль до других выступает до сих пор, вопреки развитию сетевых и телекоммуникационных технологий, основным препятствием в решении и повседневных, и глобальных задач. Неадекватная коммуникация приводит к ошибочным управленческим решениям, возникновению институциональных ловушек, неверному структурированию и регулированию процессов в физической и социальной действительности. Так, на уровне общества, КНР вводит пенсионную реформу постепенно, опираясь на медленное и поступательное донесение до китайского народа сути и причин реформы, чтобы избежать резкого скачка недоверия и ухода в теневую сферу экономики. Если в РФ обсуждается запрет на использование VPN и тотальный контроль, то Китай создает прозрачные условия принятия общественных решений в области критериев социального рейтинга, опираясь на инструменты и ценностные концепции современных медиакommunikаций.

Система образования в этой ситуации играет роль социального института «исцеления разума», а учитель школы или преподаватель института становится «врачевателем души» (Корольков 2016, 7), выполняя работу, подобную сократовским беседам, в отличие от функции доступа к библиотекам, с которой успешно справляется Википедия.

Коммуникативные навыки, формируемые в рамках медиаобразования, носят более широкое применение, нежели профессиональная самореализация в области рекламы, связей с общественностью и маркетинговых стратегий. Владение цифровыми инструментами, как любая деятельность «руками», нуждается в понимании смысла деятельности «головой».

Благодарности

Вклад в размышления, представленные в статье, внесли мой бессменный научный руководитель профессор Александр Львович Слободской и горный инженер, зам. директора НИИ «Механобр», главный инженер проектной части Александр Алексеевич Тербков.

Литература

- Алексеев, П. В., Панин, А. В. (1996) *Философия*. М.: Проспект; Теис., 504 с.
- Бюджетный прием — 2020: средние баллы ЕГЭ по направлениям подготовки. (2020) *Мониторинг качества приема в вузы*. [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2020/84025342/all/> (дата обращения 02.02.2021).
- Гарин, А. К., Покровская, Н. Н. (2018) Партиципативное конструирование коммуникационного пространства: инди-игра Minecraft как реализация концепции распределенных сетей. В кн.: И. Р. Тростинская (ред.). *Технологии PR и рекламы в современном обществе. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции (20 марта 2018)*. СПб.: Изд-во СПбПУ, с. 104–108.
- Колесников, А. С. (2013) Paideia в эпоху постпросвещения. *Вестник СПбГУ. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение*, № 3, с. 3–11.
- Корольков, А. А. (2016) Истоки педагогической антропологии в античной пайде́е. *Философия образования*, № 4 (67), с. 3–12. <https://www.doi.org/10.15372/PHE20160401>
- Ксенофонт. (1993) *Воспоминания о Сократе*. М.: Наука., 379 с.
- Ксенофонт Афинский. (1935) *Сократические сочинения: Воспоминания о Сократе, Защита Сократа на суде, Пир, Домострой*. М.; Л.: ACADEMIA., 419 с.
- Лефевр, В. А. (1991) *Формула человека: контуры фундаментальной психологии*. М.: Прогресс., 108 с.
- Лефевр, В. А. (1996) *Космический субъект: модель космического существа, подобного человеку*. М.: Ин-кварти., 183 с.
- Лефевр, В. А. (2003) *Алгебра совести*. М.: Когито-Центр., 426 с.
- Лефевр, В. А., Смолян, Г. Л. (1968) *Алгебра конфликта: дилемма заключенного, имитация решений, рефлексивное управление*. М.: Знание., 64 с.
- Платный прием — 2020: средние баллы ЕГЭ по направлениям подготовки. (2020) *Мониторинг качества приема в вузы*. [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2020/84025368/all/> (дата обращения 02.02.2021).
- Савельев, С. В. (2018) *Церебральный сортинг*. М.: Веди., 255 с.
- Слободской, А. Л., Тербкова, Т. А., Гарин, А. К. (2020) Цифровое образование и новое технологическое поколение: спрос на новый контент в обучении. В кн.: *Наука о данных: Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 5–7 февраля 2020 г.)*. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, с. 287–289.
- Darwin, Ch. R. (1859) *On the origin of species by means of natural selection, or The preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray Publ., 502 p.

- Lefebvre, V. A. (1977) *The structure of awareness: Toward a symbolic language of human reflexion*. Beverly Hills: Sage Publ., 199 p.
- Lefebvre, V. A. (1980) An algebraic model of ethical cognition. *Journal of Mathematical Psychology*, vol. 22, no. 2, pp. 83–120. [https://doi.org/10.1016/0022-2496\(80\)90014-0](https://doi.org/10.1016/0022-2496(80)90014-0)
- Lefebvre, V. A. (1982) *Algebra of conscience: A comparative analysis of Western and Soviet ethical systems*. Dordrecht: D. Reidel Publ., 224 p. <https://www.doi.org/10.1007/978-94-010-9051-3>
- Lefebvre, V. A. (1992) *Research on bipolarity and reflexivity*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press., 110 p.
- Lefebvre, V. A., Lefebvre, V. D., Adams-Webber, J. (1986) Modeling an experiment on construing self and others. *Journal of Mathematical Psychology*, vol. 30, no. 3, pp. 317–330. [https://doi.org/10.1016/0022-2496\(86\)90035-0](https://doi.org/10.1016/0022-2496(86)90035-0)
- Yule, G. U. (1926) Why do we sometimes get nonsense-correlations between time-series? — A study in sampling and the nature of time-series. *Journal of the Royal Statistical Society*, vol. 89, no. 1, pp. 1–63.
- Vigen, T. (2013) *Spurious correlations*. [Online]. Available at: <https://www.tylervigen.com/spurious-correlations> (accessed 02.02.2021).

References

- Alekseev, P. V., Panin, A. V. (1996) *Filosofiya [Philosophy]*. Moscow: Prospekt Publ.; Teis Publ., 504 p. (In Russian)
- Byudzhetnyj priyem — 2020: srednie bally EGE po napravleniyam podgotovki [Public funded admission — 2020: Average Unified State Exam scores in the areas of training]. (2020) *Monitoring kachestva priema v vuzy [Monitoring the quality of admission to universities]*. [Online]. Available at: <https://ege.hse.ru/rating/2020/84025342/all/> (accessed 02.02.2021). (In Russian)
- Darwin, Ch. R. (1859) *On the origin of species by means of natural selection, or The preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray Publ., 502 p. (In English)
- Garin, A. K., Pokrovskaya, N. N. (2018) Partitsipativnoe konstruirovaniye kommunikatsionnogo prostranstva: indigra Minecraft kak realizatsiya kontseptsii raspredelennykh setey [Participatory construction of communicative space: Indie game Minecraft as distributed networks implementation]. In: I. R. Trostinskaya (ed.). *Tekhnologii PR i reklamy v sovremennom obshchestve. Materialy XIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (20 marta 2018) [PR and advertising technologies in modern society. Proceedings of the XIII Russian Scientific and Practical Conference (March 20, 2018)]*. Saint Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., pp. 104–108. (In Russian)
- Kolesnikov, A. S. (2013) Paideia v epokhu postprosveshcheniya [Paideia during a post-education epoch]. *Vestnik SPbGU. Seriya 17. Filosofiya. Konfliktologiya. Kul'turologiya. Religiovedenie*, vol. 3, pp. 3–11. (In Russian)
- Korolkov, A. A. (2016) Istoki pedagogicheskoy antropologii v antichnoy pajdee [The sources of pedagogical anthropology in ancient paideia]. *Filosofiya obrazovaniya — Philosophy of Education*, no. 4 (67), pp. 3–12. <https://www.doi.org/10.15372/PHE20160401> (In Russian)
- Lefebvre, V. A. (1977) *The structure of awareness: Toward a symbolic language of human reflexion*. Beverly Hills: Sage Publ., 199 p. (In English)
- Lefebvre, V. A. (1980) An algebraic model of ethical cognition. *Journal of Mathematical Psychology*, vol. 22, no. 2, pp. 83–120. [https://doi.org/10.1016/0022-2496\(80\)90014-0](https://doi.org/10.1016/0022-2496(80)90014-0) (In English)
- Lefebvre, V. A. (1982) *Algebra of conscience: A comparative analysis of Western and Soviet ethical systems*. Dordrecht: D. Reidel Publ., 224 p. <https://www.doi.org/10.1007/978-94-010-9051-3> (In English)
- Lefebvre, V. A. (1991) *The formula of man: An outline of fundamental psychology*. Moscow: Progress Publ., 108 p. (In Russian)
- Lefebvre, V. A. (1992) *Research on bipolarity and reflexivity*. Lewiston: The Edwin Mellen Press., 110 p. (In English)
- Lefebvre, V. A. (1996) *The cosmic subject*. Moscow: In-kvarto Publ., 183 p. (In Russian)
- Lefebvre, V. A. (2003) *Algebra sovesti [Algebra of conscience]*. Rev. ed. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 426 p. (In Russian)
- Lefebvre, V. A., Lefebvre, V. D., Adams-Webber, J. (1986) Modeling an experiment on construing self and others. *Journal of Mathematical Psychology*, vol. 30, no. 3, pp. 317–330. [https://doi.org/10.1016/0022-2496\(86\)90035-0](https://doi.org/10.1016/0022-2496(86)90035-0) (In English)
- Lefebvre, V. A., Smolyan, G. L. (1968) *Algebra konflikta: dilemma zaklyuchennogo, imitatsiya reshenij, reflektivnoye upravleniye [Algebra of conflict: Prisoner's dilemma, imitation of decisions, reflexive control]*. Moscow: Znanie Publ., 64 p. (In Russian)
- Platnyy priyem — 2020: srednie bally EGE po napravleniyam podgotovki [Private funded admission — 2020: Average Unified State Exam scores in the areas of training]. (2020) *Monitoring kachestva priema v vuzy [Monitoring the quality of admission to universities]*. [Online]. Available at: <https://ege.hse.ru/rating/2020/84025368/all/> (accessed 02.02.2021). (In Russian)
- Savel'ev, S. V. (2018) *Tserebral'nyj sorting [Cerebral sorting]*. Moscow: Vodi Publ., 255 p. (In Russian)
- Slobodskoj, A. L., Terebkova, T. A., Garin, A. K. (2020) Tsifrovoye obrazovanie i novoye tekhnologicheskoye pokoleniye: spros na novyy kontent v obuchenii. In: *Nauka o dannykh: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Sankt-Peterburg, 5–7 fevralya 2020 g.) [Data science: Proceedings of the International scientific and practical conference (Saint Petersburg, 5–7 February, 2020)]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics Publ., pp. 287–289. (In Russian)

- Vigen, T. (2013) *Spurious correlations*. [Online]. Available at: <https://www.tylervigen.com/spurious-correlations> (accessed 02.02.2021). (In English)
- Xenophon. (1993) *Vospominaniya o Sokrate [Memories of Socrates]*. Moscow: Nauka Publ., 379 p. (In Russian)
- Xenophon of Athens. (1935) *Sokraticheskie sochineniya: Vospominaniya o Sokrate, Zashchita Sokrata na sude, Pir, Domostroj [Socratic writings: Memories of Socrates, Defense of Socrates at the trial, Feast, Domostroy]*. Moscow; Leningrad: ACADEMIA Publ., 419 p. (In Russian)
- Yule, G. U. (1926) Why do we sometimes get nonsense-correlations between time-series? — A study in sampling and the nature of time-series. *Journal of the Royal Statistical Society*, vol. 89, no. 1, pp. 1–63. (In English)

Сведения об авторе

Надежда Николаевна Покровская

SPIN-код: 9551-5297, Researcher ID: [M-4586-2016](#), Scopus Author ID: [56939283900](#), ORCID: [0000-0002-0795-8102](#), e-mail: nnp@herzen.spb.ru

Доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры связей с общественностью и рекламы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, профессор кафедры Инновационного менеджмента Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), профессор Высшей школы медиакоммуникаций и связей с общественностью Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, профессор Высшей школы медиакоммуникаций и связей с общественностью Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Author

Nadezhda N. Pokrovskaya

SPIN: 9551-5297, Researcher ID: [M-4586-2016](#), Scopus Author ID: [56939283900](#), ORCID: [0000-0002-0795-8102](#), e-mail: nnp@herzen.spb.ru

Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department of Public Relations and Advertising, Herzen State Pedagogical University of Russia, Professor of the Department of Innovation Management, Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", Professor of The Graduate School of Media Communications and Public Relations of the of the Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University



УДК 111

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-153-162>

Визуализация образования: от книги к видео

Е. М. Сергейчик^{✉1}

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 191002, Россия,
г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11

Для цитирования:

Сергейчик, Е. М.
(2021) Визуализация образования:
от книги к видео.
*Журнал интегративных
исследований культуры*, т. 3, № 2,
с. 153–162.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-153-162>

Получена 16 марта 2021;
прошла рецензирование
28 апреля 2021;
принята 28 апреля 2021.

Права: © Е. М. Сергейчик (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Визуализация современного образования происходит в контексте информационной революции, которая обуславливает переход от традиционной книжной культуры к визуальной. В информационном обществе основным способом генерации, систематизации, хранения и трансляции знания становится визуальный образ, обладающий рядом преимуществ по сравнению с традиционным вербальным образом. Развитие новых медиа — фотографии, кинематографа, телевидения, видео — способствует распространению сложных — монтажных, полисемантических образов, которые представляют собой своеобразные тексты, интерпретация, декодирование которых требует специальных знаний и умений.

На первом этапе становления информационного общества в 60–80-е гг. адекватным способом освоения визуальных образов были семиотический и герменевтический подходы, которые базировались на принципах философии языка. В 90-е гг. цифровые медиа создают визуальные образы, которые не репрезентируют реальность, а презентуют ее прямо и непосредственно, становятся основным инструментом конструирования реальности. Визуализация социального пространства воспринимается как смена двух культур: «культура значения» уступает место «культуре присутствия», образы которой становятся все более динамичными и активно влияющими на человека. Тем самым визуальные образы медиареальности выступают в качестве эффективного способа самоидентификации личности в сложноорганизованном многомерном социальном пространстве.

Изменение представлений о природе визуального образа, его познавательных возможностях актуализирует дальнейшую разработку философской методологии, которая может служить основанием для развития частнонаучных методов, в частности и педагогических. Такой философской методологией сегодня является феноменологическая герменевтика, которая позволяет раскрыть проективные возможности визуального образа, его связи с субъектом восприятия в контексте современной цифровой эпохи, где визуальное становится структурирующим принципом культуры.

Ключевые слова: визуализация образования, визуальный образ, креативность, визуальная коммуникация, самоидентификация, герменевтический подход.

Visualization of education: From books to videos

E. M. Sergeychik✉¹

¹ Saint Petersburg Academy of Postdegree Pedagogical Education,
11 Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

For citation:

Sergeyichik, E. M. (2021)
Visualization of education:
From books to videos.
*Journal of Integrative Cultural
Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 153–162.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-153-162>

Received 16 March 2021;
reviewed 28 April 2021;
accepted 28 April 2021.

Copyright: © E. M. Sergeychik
(2021). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](#).

Abstract. Visualization of modern education is part of the information revolution with its transition from traditional book culture to visual culture. In the information society, the key tool of generating, systematising, storing and translating knowledge is a visual image that has a range of advantages over the traditional verbal image. The development of new media — photography, cinema, television, and video — promotes the dissemination of complex polysemantic images. These texts require special knowledge and skills to be properly decoded and interpreted.

Early during the development of information society in the 60–80s, the semiotic and hermeneutic approaches based on the philosophy of language were an adequate way of mastering visual images. In the 90s, digital media created visual images that do not represent reality, but, rather, present it directly. This technique has been, since then, the main tool for constructing reality. The visualization of social space is perceived as a cultural transformation: the “culture of signification” gives way to the “culture of presence”. The images of the latter are getting more dynamic and have a continuous impact on the person. Thus, visual images of media reality are an effective way of a person’s self-identification in a complex multidimensional social space.

A shift in the understanding of the visual image and its cognitive possibilities fosters further development of philosophical methodology giving rise to more granular methods of research, including research in education studies. One of the modern philosophical methodologies of today is phenomenological hermeneutics. It reveals the projective possibilities of the visual image and its connection with the subject of perception in modern digital age with visual images as the structural principle of culture.

Keywords: visualization of education, visual image, creativity, visual communication, self-identification, hermeneutic approach.

*Основной процесс Нового времени —
покорение мира как картины.*
М. Хайдеггер

Одной из тенденций развития современного образования является его визуализация — представление учебного материала в виде различного рода изображений с помощью информационно-коммуникативных технологий. Однако многие участники образовательного сообщества полагают, что визуализация — это хорошо проработанный педагогикой прием использования наглядных средств в учебном процессе, и проблема состоит только в применении информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, высказываются опасения, что увлечение визуализацией ведет к упрощению представлений о действительности, к замене живого общения безличными визуальными медиа, тормозит познавательную и интеллектуальную активность и т. п. Подобная точка зрения не учитывает

парадигмальные сдвиги, происходящие в современном обществе: в большинстве своем критики «чрезмерной» визуализации исходят из принципов традиционной образовательной парадигмы — «книжной», которая сегодня сменяется новой — визуальной, вызванной к жизни информационной революцией.

«Книжная культура», получившая развитие с изобретением печатного станка, соответствовала характеру индустриального общества, которое понималось как общество рационально организованное, управляемое на основе знания действующих в нем причинно-следственных связей и законов общественного развития, имеющих линейный, предсказуемый характер. Логоцентризм классической науки как фундамента «машинной цивилизации» ориентировал образование на накопление и передачу достоверных знаний, необходимых для построения целостной непротиворечивой картины мира, на развитие рационального мышления — логиче-

ского, системного, действующего в рамках определенной концептуальной структуры. Технократизм образования означал подготовку определенного типа личности — технократа, специалиста, способного работать в рамках стандартизированных ситуаций, заданных алгоритмов, которые востребованы индустриальным обществом. Адекватным способом представления знания, формирующего мировоззрение «индустриального человека» в процессе образования, был печатный текст, печатное слово, подчиняющее себе устное слово, устную речь, организуя ее по образцу письма. Иными словами, письменно-книжная форма литературного языка в эпоху индустриализации задает формат устной речи, определяет ее правила, переводит коммуникацию из аудиотактильного пространства в «визуальное пространство письменного человека» (М. Маклюэн), т. е. в текст как визуальное воплощение вербальной коммуникации. Символом классической модели образования становится Учебник, в котором последовательно и аргументированно, упорядоченно и системно, от истоков к современности, от простого к сложному излагаются в готовом виде знания по учебным предметам. Учитель оказывается приложением к учебнику, он должен в доступной форме объяснять учебный материал, проверять и оценивать степень усвоения знаний учениками. Одним из приемов, способствующих эффективному освоению учебного материала, было использование визуальных образов, которые иллюстрировали текст, дополняли его, конкретизировали, разъясняли и сами нуждались в словесном сопровождении.

Информационное общество, становление которого началось в 60–70-е гг. XX в., существенно отличается от индустриального. Информационное общество — это общество инновационное, оно характеризуется возрастанием значения коммуникации как источника генерации новых идей и предстает как «сеть самовоспроизводящихся коммуникаций» (Н. Луман), которые придают социальной структуре неустойчивость, обеспечивающую ее обновление. Глобализация, которая есть не побочный эффект информационного общества, а распространение его закономерностей на весь мир, не влечет за собой унификацию содержания коммуникации, не создание гомогенного человечества, базирующегося на одинаковых ценностях, но порождает «революцию множественности и мобильности» (М. Наим), знаменующую наступление «эпохи суперразнообразия» (Э. Гидденс). В этом постоянно изменяющемся мире

возрастающей сложности серьезной проблемой для человека становится сохранение идентичности, находящейся на пересечении интенсивных коммуникационных потоков. Поэтому одной из важнейших целей образования является содействие самоидентификации личности, сохраняющей свою устойчивую целостность и вместе с тем готовой к самоизменению и саморазвитию. Наиболее востребованной способностью человека в информационном обществе становится способность к творчеству, которая маркирует все другие способности и личные качества. Успешное решение этой задачи требует пересмотра целей образования, форм, методов их достижения сообразно тем радикальным изменениям в обществе, которые имеют выраженное антропологическое измерение. И визуализация образования играет все возрастающую роль в этом процессе.

В информационном обществе возрастание объема, скорости, интенсивности и разнообразия коммуникационных потоков вызывает необходимость поиска новых способов генерации, упорядочения, хранения и трансляции знания в процессе образования, выступающего наряду с наукой фундаментальным фактором общественного прогресса. Таким адекватным потребностям «общества знания» способом упаковки информации является не книга, т. е. письменно-печатный текст, а визуальный образ. Преимущество образа над словом заключается в способности быстро схватывать, преобразовывать, упорядочивать, тиражировать, передавать большие объемы информации. «Социум, в своих аксиологических основаниях ориентированный на эффективность, — пишет С. Аванесов, — закономерным образом начинает опираться преимущественно на визуальные формы коммуникации. Оптически данное не нуждается в сложных системах декодирования, резко сокращает зазор между сообщением и его восприятием. Более того, визуальный образ становится средством прямого действия, выступая в современной культуре как самодостаточный и саморепрезентативный» (Аванесов 2015, 15). Осуществляющийся сегодня переход от текстового, вербального способа передачи информации к визуальному означает, что речь идет не столько о традиционных — нарративных визуальных образах, которые отражают реальность в ее конкретном проявлении, в ее типическом выражении, но о более сложных, типологических образах, способных к более широкому и глубокому обобщению социальной практики.

Это не означает, что наррация как последовательное, логически связанное повествование

о множестве взаимосвязанных событиях исчезает, поскольку потребность постигать мир рационально, т. е. системно, последовательно и непротиворечиво, присуща самой природе человека. Кроме того, становление информационного общества в мировом масштабе происходит на фоне сохраняющих свое значение индустриальных структур, которые воспроизводят массового человека с присущим ему массовым сознанием. Не только традиционные, но и новейшие медиа — компьютерные, цифровые, сетевые коммуникации и технологии обеспечивают простые и испытанные способы стандартизации, упрощения культурного материала для людей, не привыкших к самостоятельному осмыслению информации и настроенных потреблять ее в готовом, обработанном виде. В доступной форме, простыми, прозрачными образами, легко преодолевая лингвистические ограничения, что чрезвычайно ценно в эпоху глобализации, новые медиа «рассказывают» огромным массам людей о происходящих событиях.

Вместе с тем по мере усложнения общества и роста его разнообразия продолжается процесс демассификации, плюрализации, таргетизации медиа, который принуждает человека к выбору информации как одного из условий самоидентификации — к выбору самого себя, к критическому осмыслению и постоянному пересмотру своих позиций. «Большой визуальный скачок», характеризующийся возрастанием объема и скорости потока визуальных образов, ориентирует образование на то, чтобы помочь человеку преодолеть ограниченность его коммуникативного опыта, расширить его границы, научить самостоятельно отбирать и критически осмысливать ту визуальную информацию, которая соответствует его представлениям о мире, препятствует манипуляциям и способствует его личностному развитию. «Клиповая» картина мира, предоставляемая современными медиа, актуализирует способность к обобщению, систематизации, критической рефлексии разнообразного информационного материала, к анализу и собиранию его разрозненных видеоданных в относительно целое, т. е. стимулирует развитие абстрактного, логического, системного мышления.

Однако помимо относительно простых — «слабых» визуальных образов, повествующих о каких-либо событиях, создание и распространение уже в первой половине XX в. таких визуальных средств, как фотография, кинематограф, телевидение, видео, свидетельствовало о появлении образов, содержание которых не под-

дается быстрому и непосредственному пониманию. Визуальный образ в постклассической философии стал рассматриваться как созданный человеком конструкт действительности, а не как ее отражение той или иной степени адекватности. По мнению В. В. Савчука, «конструкция объективного отображения или изображения реальности утратила фундамент. Референт изображения оказывается под вопросом. Идея адекватности отступает перед свободным выбором представления одной и той же реальности... Мы не интерпретируем то, что видим, мы изображаем то, что представляем. Реальность выступает лишь как архив или склад, откуда отбирается или заказывается необходимое для производства образов» (Савчук 2013, 99). Такое понимание визуального образа требует разработки новых методов его использования в образовательном процессе на основе новых философско-антропологических исследований.

Концепция ауры В. Бенямина, обратившего в 30-е гг. внимание на зависимость понимания произведения искусства от его контекста, повлияла на дальнейшее развитие семиотического и герменевтического анализа визуальной культуры в 60–80 гг., когда начался интенсивный процесс визуализации информационного пространства. Такие мыслители, как М. Фуко, Ж. Бодрийяр, А. Лефевр, Ги Дебор, прежде всего обратили внимание на то, что образы, тиражируемые СМИ, не только становятся потребительским товаром, но и орудием социального контроля и власти (Фуко 2018). «Сегодня положение дел уже таково, — пишет Бодрийяр, — что у нас почти отсутствует выбор — мы захвачены этой пролиферацией образов, становлением-образом мира на экранах, становлением-образом нашей вселенной, превращением всего в образное» (Бодрийяр 2006, 91). Визуальные образы создают, по Бодрийяру, «гиперреальность», которая «симулирует» социальность, они выступают в качестве «симулякров» — копий вещей, подчас не имеющих никакого отношения к реальности. Симулякры дезориентируют человека, делают его объектом манипуляции со стороны различных властных структур, порождают отчуждение, фрустрацию, агрессию, эскапизм, что, в конечном счете, может привести к деперсонализации и дереализации. Это критическое отношение к новой визуальности становится все более актуально на фоне современности, которую называют эпохой постправды, захваченной «пролиферацией» фейковых новостей. Однако значение современного визуального образа не сводится к выяснению его социально-политического смысла

и роли, которую он играет в борьбе различных социальных общностей за доминирование.

Для понимания смысла нового визуального образа значительный интерес представляет семиотический анализ Ю. Лотмана, Р. Барта, У. Эко и других представителей постструктуралистской методологии, которые рассматривали явления культуры как акты коммуникации, базирующиеся на системе знаков. Плюрализм образов, выражающий множественность видений реальности, позволяет говорить о сложных полисемантических образах, которые представляют собой своеобразные тексты, включающие пласты далеко не всегда явленных в непосредственном опыте зрителя историко-культурных смыслов. «Прочтение» этих текстов осуществляется в процессе их декодирования, деконструкции, расшифровки, интерпретации человеком, который всегда находится в конкретном социокультурном пространстве и обладает своим собственным мировидением. Поэтому речь не идет о том, что раскрытие культурных кодов позволит осуществить «правильную» интерпретацию визуального сообщения, но о возможности различных толкований, каждое из которых не является привилегированным по отношению к другим. Гетерогенность восприятия визуальных образов обуславливается возрастающим участием зрителей в толковании увиденного, которое в свою очередь побуждает самих интерпретантов к переосмыслению их собственных взглядов. Эта позиция раскрывается в последней работе Барта, в которой рассматривается соотношение *studium* — системы общезначимых значений образа, которые нуждаются в интерпретации, и *punctum* — сугубо индивидуальных, пропущенных через личный опыт переживаний увиденного (Барт 2011). Смещение исследовательского интереса в сторону субъекта восприятия поставило проблему границ интерпретации как одной из важных проблем семиотики У. Эко. Если в начале 60-х гг. Эко придерживался позиции «неограниченного семиозиса», т. е. интерпретации, не имеющей границ, то в своих поздних работах признал многочисленность, но не бесконечность интерпретаций (Эко 2016).

В отличие от постструктуралистов, уделявших основное внимание структуре визуального образа, представители герменевтики — П. Штомпка, И. Гофман, С. Зонтаг и др. — вслед за Х.-Г. Гадамером отталкивались от понимания визуального образа как события жизненного мира в контексте повседневности и сосредотачивались на процессе его интерпретации, обусловленной особенностями его восприятия

интерпретатором. Примером может служить семиотический и герменевтический анализ фотографии Штомпкой (Штомпка 2007, 57–62).

Несмотря на то, что в российской гуманитарной науке, и в частности в исторической, исследователи традиционно опираются на письменные материалы, в последнее время прослеживается тенденция к более активному использованию визуальных источников. Примером применения семиотического и герменевтического метода анализа зрительных образов, которые конструируют историю, являются исследования, представленные в сборнике «Очевидная история. Проблемы визуальной истории России XX столетия». Обращаясь к фотографии, архитектуре, карикатуре, плакату и иным визуальным практикам, авторы стремились толковать зрительные образы не как иллюстрации к историческому источнику, но как специфические тексты, нуждающиеся в расшифровке, декодировке в контексте соответствующих дискурсов. Опираясь на семиотический метод, И. Нарский в своем анализе возможности исторической интерпретации семейной фотографии показывает, что «визуальный образ открыт для различных интерпретаций», которые зависят «от постановки вопросов и познавательного интереса исследователя» (Нарский 2008, 57). Визуальные образы в истории интересны и тем, что они содержат в себе то эмоциональное начало, которое определяет отношение людей к историческим событиям, формирует их мировосприятие, задает вектор видения исторической перспективы.

Однако с начала 90-х гг., лингвистический поворот, в рамках которого развивались постструктурализм и герменевтика, сменяется пикториальным поворотом, или иконическим, или визуальным, который свидетельствует о существенном изменении понимания природы визуального образа. В 90-е гг. информационное общество трансформируется в свою новую фазу — электронно-цифровую, которая характеризуется интенсивным процессом визуализации информации. Сегодня цифровые медиа представляют информацию преимущественно в визуальной форме и воспринимаются как визуальные, оказывая все более сильное, чем прежде, влияние на все стороны жизни человека (Дроздова 2017). Визуальный поворот означает переход от вербального, текстового способа коммуникации к визуальному, вследствие чего визуальная, фигуративная модель означивания становится основным инструментом конструирования реальности. «Признав то, что визуальный образ уже не отражает, но сам яв-

ляется реальностью единственно доступной человеку и действительно воздействующей на него, — писал В. Флюссер, — мы вынуждены признать, что бытие образа совпадает с бытием как таковым. Анализ фотообраза как условия и фундамента реальности сегодня совпадает с вопрошанием о бытие сущего как такового, т. е. с онтологией» (Флюссер 2008, 18). Подобной точки зрения на визуальное придерживаются Х.-У. Гумбрехт, Ж. Диди-Юберман, Ж.-Л. Марьон, Х. Белтинг, У. Дж. Т. Митчелл, Дж. Элкинс. Признание образа как самостоятельной, самодостаточной, самореферентной реальности означает, что образ не «репрезентирует» эту реальность, а «презентирует», представляет ее прямо и непосредственно. Следовательно, рациональный семиотический подход, ориентирующийся на выявление в образе некой логической структуры, схемы, не может быть исчерпывающим, поскольку оставляет за рамками своей компетенции то, что связано с человеческими чувствами.

Среди этих чувств зрение играет ведущую роль: «Видеть — это состояние, которое предполагает максимальное приближение к миру вещей, процессов, перемещение их в пространство взгляда, — пишет В. В. Колодий. — Тогда в основе взгляда — уже не просто зрение, а умозрение, зрение, которое превращается в телесно-интеллектуальную форму. Чтобы увидеть мир повседневности, мир сущего, одного лишь приближения мало. Человек должен повернуть к ним лицо, ему нужно захотеть увидеть, человеку нужно “угovorить” вещи стать персонажами своего жизненного мира и убедиться в том, что они сумеют стать таковыми» (Колодий 2011, 117). Визуальный образ приближает человека к реальности, вписывает его в конкретный мир, обеспечивает присутствие в этом мире, максимально сближает «видение» и «существование». Визуальный образ схватывает реальность во всем ее разнообразии и качественном своеобразии, в ее уникальности и неповторимости, а не в упрощенном типизированном виде. Визуализация социального пространства воспринимается как смена двух дискурсов, двух культур: «культура значения» уступает место «культуре присутствия», образы которой становятся все более динамичными и активно влияющими на человека — формирующими его взгляды и организующими его опыт (Гумбрехт 2006). Восприятие визуальных изображений, отмечают И. Н. Инишев и Ю. А. Бедаш, оказывается одной из ключевых форм обретения мира, одной из основных форм его присутствия: «...Воспринимая визуальные изо-

бражения <...> мы не столько мысленно извлекаем из соответствующего материального медиума “информацию”, сколько предпринимаем эмоциональные, интерпретативные, сенсомоторные и прочие усилия, направленные на генерирование и поддержание специфических взаимосвязей опыта образа, на нашу интеграцию в них» (Инишев, Бедаш 2016, 17). С этой точки зрения визуальные образы не только и не столько способы передачи визуальной информации, сколько «специфические формы опыта, необходимые для полноты социальной жизни». Визуальные образы обеспечивают прямую связь с реальностью, осуществляемую через наше тело, наши органы чувств. Захватывая наше внимание, очаровывая, производя впечатление, визуальные образы вызывают в нас чувства сопричастности, сопереживания, стимулируют и активизируют стремление к действенному соучастию.

Визуальный образ, который запечатлевает здесь и сейчас, в этом конкретном месте и в определенное время на фото, видео, — весьма наглядный и убедительный способ самоидентификации личности, вовлеченной в процесс тотальной коммуникации, стремящейся выделить себя из массы, утвердить в качестве личности и публично продемонстрировать это всем участникам коммуникации. «Актуальным для общества стала оцифровка объектно-предметной культуры и формирование нового самобытия (самости) личности, связанного с индивидуальным переживанием о возможности получать целостное (максимальное) знание о мире» (Александрова 2018, 93). Цифровые технологии позволяют каждому постоянно фиксировать, запечатлевать, документировать события своей жизни, которые складываются в биографию — личную историю. Если раньше люди рассматривали свою жизнь как органическую часть жизни сообщества, принадлежность к которому считали приращенной, то сегодня личная жизнь со всеми ее перипетиями становится намного важнее, а личный жизненный опыт — поучительнее. Зафиксированная в визуальных документах личная жизнь позволяет вернуться к событиям прошлого, вспомнить, осмыслить и переосмыслить собственные поступки, оценить и переоценить свой социальный опыт, перестроить жизненную стратегию. Это стимулирует развитие рефлексивного мышления, которое препятствует попыткам манипулировать сознанием и поведением, помогает осознавать и отстаивать свои собственные интересы, анализировать и контролировать свои поступки, искать и находить нестандартные решения в сложных жизненных ситуациях.

Вместе с тем критическая рефлексия осуществляется в постоянном диалоге с другими участниками коммуникации и «на виду», что иногда вызывает обвинение в нарциссизме, излишней публичности, в разрушении приватности. Безусловно, издержки интенсивной коммуникации есть, тем не менее визуальные образы становятся действенной силой не только самоопределения личности, но и создающей разнообразные виртуальные сообщества (комьюнити, нетворкинг), которые активно занимаются социально значимой деятельностью, успешно решают общие проблемы. Тем самым медиареальность должна целенаправленно использоваться в процессе образования, которое опираясь на разнообразные медиа, помогает раскрывать смыслы визуальных образов, способствующих самоидентификации личности.

Изменение смысла визуального образа, призванного выразить бытие конкретного человека, обусловило появление мультимедиа, виртуальной реальности, компьютерных симуляторов и пр., которые позволяют связать зрение с иными проявлениями человеческих чувств — слухом, осязанием, обонянием, создать ощущения полноты и вместе с тем конкретности бытия человека, реальности его эмоциональных связей с другими. Наиболее распространенные в медиа визуальные образы — это образы аудиовизуальные, в которых большую роль играет речь, слово, но не печатное, текст, а устное, разговорное, востребованное интернет-коммуникацией. Именно поэтому новые медиа обладают свойством иммерсивности, вызывают чувство сопричастности, соучастия, включенности в жизненные потоки, которые движутся с постоянно возрастающей скоростью. Ф. Джеймисон, представитель «новой» герменевтики, полагал, что выразителем нового духа эпохи является кино, которое вытесняет нарратив как базисный опыт человека и предлагает совершенно новый язык. Основой грамматики нового языка кинематографа, считал Джеймисон, является «монтаж», который самым противоречивым, дискретным, «рваным» образом, допуская «зазоры» и «разрывы», вопреки обычной логике рассказа, соединяет знаки, символы в некое смысловое целое, вызывающее определенные эмоции. Монтаж как антитеза наррации противостоит линейному мышлению, воплощает принцип деконструкции, нелинейности, способствуя тем самым рождению новых образов и новых смыслов (Колодий, Колодий 2010, 148). Примером использования таких «сильных», монтажных образов является творчество А. Тарковского, А. Сокурова, М. Ханеке, П. Соррентино и других.

представителей так называемого авторского кино.

Итак, в визуальной реальности складывается своеобразная «линейка» образов, на одном конце которой размещаются образы «слабые», прозрачные, легко воспринимаемые неискушенным зрителем, а на другом конце — образы «сильные», требующие визуального опыта, времени и навыков для их осмысления. «В отличие от “сильных” образов основной эффект “слабых” в отношении действительности можно охарактеризовать не как “генеративный”, а как “трансформативный”, — отмечает Инишев. — Они не столько генерируют новые смыслы, сколько трансформируют старые — те, которые сформировались во внеиконических контекстах. Но как “сильные”, так и “слабые” образы не репродуцируют, а производят реальность. Однако делают это по-разному и в разных масштабах» (Инишев 2011, 119). Разумеется, продуктивные возможности образов различаются; тем не менее именно образное восприятие мира лежит в основе «прироста» значений (Гадамер), т. е. визуальное является той «материей», которая конструирует действительность и порождает инновации.

Итак, визуальные образы разнообразны, они бывают разного уровня сложности, силы и часто предстают в смешанной гибридной форме. Постигание этих изображений требует не только знания их природы, способов освоения специальными средствами, которые недостаточно разработаны и слабо представлены в образовательном процессе, хотя заполняющее информационное поле цифровая среда возрастающими темпами активизирует распространение и усиливает влияние визуальных образов. Необходимо развивать культуру смотрения, культуру зрения, которая предполагает наличие разных форм, способов смотрения, режимов зрения в зависимости от особенностей визуальных образов. Зрение выступает здесь не как физиологическая способность человека, а как культурный феномен. Так, например, М. Мерло-Понти различал видение пассивное, связанное с поверхностным пониманием мира, и активное, посредством которого раскрываются глубокие порядки видимого, существующие вне культурных паттернов (Мерло-Понти 1999). Взгляд может дисциплинировать, надзирать, использовать изображение как инструмент власти при помощи видеокамер, контрольных мониторов и прочих средств слежения, которые свидетельствуют о наступлении «общества наблюдения» (П. Вирильо, М. Фуко). О «рассеянном» взгляде — скользящем, поверхностном, не останавливаю-

щемся — писали М. Хайдеггер, В. Беньямин, П. Вирно, о ценности «участливого созерцания» — М. Бахтин и т. д. Иными словами, существует множество режимов зрения, делающих разнообразным наш визуальный опыт, который необходимо развивать и культивировать в процессе образования.

Изменение представлений о природе визуального образа, его познавательных возможностях актуализирует дальнейшую разработку философской методологии, которая может послужить основанием для развития частнонаучных методов, в том числе и педагогических. Такой философской методологией сегодня является феноменологическая герменевтика, которая позволяет раскрыть проективные возможности визуального образа, его связи с субъектом восприятия в контексте современной цифровой эпохи, где визуальное становится структурирующим принципом культуры (М. Мерло-Понти, П. Рикер, Ж.-Л. Марьон, М.-Ж. Монтен и др.). В силу разнообразия визуальных изображений феноменологическая герменевтика не исключает возможность использования семиотического и герменевтического подхода как комплиментарных. Овладение современной методологией научного исследования позволит раскрыть тот большой образовательный потенциал визуальных образов, который востребован современным цифровым обществом.

Итак, визуализация образования — это сложный процесс, требующий понимания тех существенных перемен, произошедших в мире, которые радикально меняют наше представление

о природе визуальных изображений, об их познавательных возможностях, о роли в развитии общества и личности. В настоящей статье основное внимание было обращено на такие ключевые проблемы визуализации образования, как новое понимание природы визуального изображения, поиск адекватной философской и научной методологии его познания, использование визуальных образов в процессе самоидентификации личности как одной из важных целей образования, в развитии креативности как базовой компетенции личности в информационном обществе. Многие проблемы, такие как, например, специфика использования в образовательном процессе различных видов визуальных изображений — фото, кино, видео и др., особенности визуальных образов в различных сферах деятельности — искусстве, науке, технике, повседневной жизни и т. п., развитие средствами визуального различных видов идентичности — профессиональной, локальной, этнической, национальной и др., возможности виртуальной реальности в обучении и др. могут успешно решаться только при условии понимания тех существенных перемен, которые связаны с наступлением «цивилизации образа». Проблема визуализации образования, развития визуального мышления в процессе образования требует понимания сути визуальной революции как составляющей революции информационной. Визуальная революция — не метафора, а реальный процесс преобразования общества, в котором изменения самой природы человека можно расценивать как революцию антропологическую.

Литература

- Аванесов, С. С. (2015) Предметная сфера и эпистемическая структура визуальной антропологии. *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики*, № 1 (3), с. 11–20.
- Александрова, Л. Д. (2018) Опыт саморефлексии в контексте медиареальности и цифровой культуры. *Социум и власть*, № 3 (71), с. 23–29.
- Барт, Р. (2011) *Camera lucida. Комментарии к фотографии*. М.: Ад Маргинем Пресс., 272 с.
- Бодрийяр, Ж. (2006) *Пароли. От фрагмента к фрагменту*. Екатеринбург: У-Фактория., 199 с.
- Гумбрехт, Х.-У. (2006) *Производство присутствия: Чего не может передать значение*. М.: Новое литературное обозрение., 184 с.
- Дроздова, А. В. (2017) Визуальные способы представления повседневности в новых медиа. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение*, № 6 (27), с. 114–124.
- Инишев, И. Н. (2011) Пространственность образности. *Toros: Философско-культурологический журнал*, № 1, с. 116–125.
- Инишев, И. Н., Бедаш, Ю. А. (2016) Визуальное, социальное, образное: зрительное восприятие как фактор современной культуры. *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики*, № 1 (7), с. 9–25.
- Колодий, В. В. (2011) Видение и особенности современного визуального опыта. *Известия Томского политехнического университета*, т. 318, № 6, с. 114–119.
- Колодий, Н. А., Колодий, В. В. (2010) Визуальный поворот и его влияние на социальное познание. *Известия Томского политехнического университета*, т. 316, № 6, с. 146–152.

- Мерло-Понти, М. (1999) *Феноменология восприятия*. СПб.: Ювента; Наука, 605 с.
- Нарский, И. В. (2008) Проблемы и возможности исторической интерпретации семейной фотографии (на примере детской фотографии 1966 г. из г. Горького). В кн.: И. В. Нарский (ред.). *Очевидная история. Проблемы визуальной истории России XX столетия*. Челябинск: Каменный пояс, с. 55–74.
- Савчук, В. В. (2013) Феномен поворота в культуре XX века. *Международный журнал исследований культуры*, № 1 (10), с. 93–108.
- Флюссер, В. (2008) *За философию фотографии*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 146 с.
- Фуко, М. (2018) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ад Маргинем Пресс., 384 с.
- Штомпка, П. (2007) Фотография как дополнение к другим методам социологии. В кн.: П. Штомпка. *Визуальная социология. Фотография как метод исследования*. М.: Логос, с. 45–77.
- Эко, У. (2016) *Роль читателя. Исследования по семиотике текста*. М.: АСТ, 640 с.

References

- Aleksandrova, L. D. (2018) Opyt samorefleksii v kontekste mediareal'nosti i tsifrovoy kul'tury [Experience of self-reflection in the context of media reality and digital culture]. *Sotsium i vlast' — Society and Power*, no. 3 (71), pp. 23–29. (In Russian)
- Avanesov, S. S. (2015) Predmetnaya sfera i epistemicheskaya struktura vizualnoj antropologii [Subject area and epistemic structure of visual anthropology]. *PRAEGMA. Problemy vizualnoj semiotiki — PRAEGMA. Journal of Visual Semiotics*, no. 1 (3), pp. 11–20. (In Russian)
- Barthes, R. (2011) *Camera Lucida: Reflections on photography*. Moscow: Ad Marginem Press., 272 p. (In Russian)
- Baudrillard, J. (2006) *Mots de passé. D'un fragment l'autre*. Ekaterinburg: U-Faktoria Publ., 199 p. (In Russian)
- Drozdova, A. V. (2017) Vizual'nye sposoby predstavleniya povsednevnosti v novykh media [Visual representation of the everyday in new media]. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo Universiteta. Seriya: Istorija. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie*, no. 6 (27), pp. 114–124. (In Russian)
- Eco, U. (2016) *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Moscow: AST Publ., 640 p. (In Russian)
- Flusser, V. (2008) *Towards a philosophy of photography*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Publ., 146 p. (In Russian)
- Foucault, M. (2018) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Moscow: Ad Marginem Press., 384 p. (In Russian)
- Gumbrecht, H.-U. (2006) *Production of presence: What meaning cannot convey*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 184 p. (In Russian)
- Inishev, I. N. (2011) Prostranstvennost' obraznosti [Spatiality of imagery]. *Topos: Filosofsko-kul'turologicheskij zhurnal — Topos. The Journal Philosophy and Cultural Studies*, no. 1, pp. 116–125. (In Russian)
- Inishev, I. N., Bedash Yu. A. (2016) Vizual'noe, sotsial'noe, obraznoe: zritel'noe vospriyatие kak faktor sovremennoj kul'tury [The visual, social, and imaginative: Visual perception as a factor of contemporary]. *PRAEGMA. Problemy vizualnoj semiotiki — PRAEGMA. Journal of Visual Semiotics*, no. 1 (7), pp. 9–25. (In Russian)
- Kolodij, V. V. (2011) Videnie i osobennosti sovremennogo vizual'nogo opyta [Vision and features of modern visual experience]. *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta — Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, vol. 318, no. 6, pp. 114–119. (In Russian)
- Kolodij, N. A., Kolodij, V. V. (2010) Vizual'nyj povorot i ego vliyanie na sotsial'noe poznanie [Visual twist and its effect on social cognition]. *Izvestija Tomskogo Politehnicheskogo Universiteta — Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, vol. 316, no. 6, pp. 146–152. (In Russian)
- Merleau-Ponty, M. (1999) *Phénoménologie de la perception*. Saint Petersburg: Yuventa Publ.; Nauka Publ., 605 p. (In Russian)
- Narskij, I. V. (2008) Problemy i vozmojnosti istoricheskoy interpretatsii semejnoy fotografii (na primere detskoj fotografii 1966 g. iz g. Gor'kogo) [Problems and possibilities of historical interpretation of family photography (in the example of a children's photograph in 1966 from Gorky)]. In: I. V. Narskij (ed.). *Oche-vidnaya istoriya. Problemy vizual'noj istorii Rossii XX stoletiya [An obvious story. Problems of the visual history of Russia in the XX century]*. Chelyabinsk: Kamennyy poyas Publ., pp. 55–74. (In Russian)
- Savchuk, V. V. (2010) Fenomen povorota v kul'ture XX veka [The phenomenon of turn in 20th century culture]. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovaniy kul'tury — International Journal of Cultural Research*, no. 1 (10), pp. 93–108. (In Russian)
- Zstompka, P. (2007) Fotografija kak dopolnenie k drugim metodam sotsiologii [Photography as an addition to other methods of sociology]. In: P. Zstompka. *Vizual'naya sotsiologiya: fotografija kak metod issledovaniya [Visual sociology. Photography as a research method]*. 2nd ed. Moscow: Logos Publ., pp. 45–77. (In Russian)

Сведения об авторе

Елена Михайловна Сергейчик

SPIN-код: 7117-6905, e-mail: elena.sergeichik@gmail.com

Доктор философских наук, профессор кафедры философии образования Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования

Author

Elena M. Sergeychik, SPIN: 7117-6905, e-mail: elena.sergeichik@gmail.com

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Philosophy of Education, Saint Petersburg Academy of Postdegree
Pedagogical Education



УДК 801.731

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-163-166>

Об историческом и метафизическом смысле универсального в концепции образования Вильгельма Дильтея. Предисловие к переводу статьи Вильгельма Дильтея «О возможности всеобщей педагогики»

И. И. Докучаев^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования:

Докучаев, И. И.
(2021) Об историческом
и метафизическом смысле
универсального в концепции
образования Вильгельма
Дильтея. Предисловие к переводу
статьи Вильгельма Дильтея
«О возможности всеобщей
педагогики».

Журнал интегративных
исследований культуры, т. 3, № 2,
с. 163–166.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-163-166>

Получена 14 февраля 2021;
принята 6 апреля 2021.

Права: © И. И. Докучаев (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В предисловии к статье Вильгельма Дильтея «О возможности всеобщей педагогики» указывается, что его проект универсальной педагогики предполагает построение не метафизики образования, то есть абстрактного и не зависящего от конкретной культуры знания, а исторического накопления наиболее ценных педагогических практик. Именно за универсализм критикует Дильтей современную ему педагогику, создатели которой пытались обосновать ее научный статус за счет метафизической этики и позитивистской психологии. Под образованием Вильгельм Дильтей понимает процесс совершенствования человека, осуществляемый под влиянием обстоятельств окружающего его мира (который выступает стимулом совершенствования) и под влиянием ценностей культуры, сформировавшими его дух (которые выступают целями совершенствования). Проект педагогики Вильгельма Дильтея включает два раздела: учение о социальных институтах образования и учение о методике эффективного обучения и воспитания. К числу важнейших институтов, которые в кооперации с педагогикой причастны к процессу формирования человека, Вильгельм Дильтей относит семью, общину, государство и церковь. Процесс образования он сравнивает с игрой, в которой важна непосредственность восприятия участников и творческое отношение к деятельности, а также — с пониманием, в котором общающиеся люди обогащаются за счет проникновения в содержание духовного опыта каждого из них. К числу важнейших методик педагогики Дильтей относит развитие памяти, изучение математики и языков, учет стимулов ученика к получению образования, использование учителем наглядных примеров для объяснения формальных знаний.

Ключевые слова: Вильгельм Дильтей, педагогика, универсальная наука, историзм, национальное образование.

On the historical and metaphysical meaning of the universal in the concept of education by Wilhelm Dilthey.

Preface to the translation of Wilhelm Dilthey's article "On the possibility of Universal Pedagogy"

I. I. Dokuchaev^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation:

Dokuchaev, I. I.
(2021) On the historical and metaphysical meaning of the universal in the concept of education by Wilhelm Dilthey. Preface to the translation of Wilhelm Dilthey's article "On the possibility of Universal Pedagogy".
Journal of Integrative Cultural Studies, vol. 3, no. 2, pp. 163–166.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-163-166>

Received 14 February 2021;
accepted 6 April 2021.

Copyright: © I. I. Dokuchaev
(2021). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under
CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The preface to Dilthey's article "On the possibility of Universal Pedagogy" highlights that his project of universal pedagogy does not concern with the metaphysics of education and abstract knowledge that is not dependent on specific culture. Rather, it is a historical accumulation of the most valuable pedagogical practices. Dilthey criticizes modern pedagogy for its attempt to be universal and to use metaphysical ethics and positivist psychology to try to underpin its scientific status. Dilthey understands education as a process of human development inextricably linked to the surrounding world (driver of development) as well as the values of the culture that shape human spirit (goals of development). Wilhelm Dilthey's project of pedagogy includes two sections: the teaching about social institutions of education and the teaching about the methods of effective training and upbringing. He admits the crucial role of family, community, state and church. Together with pedagogy, these institutions are involved in human development. Dilthey compares education with a game with its priority for immediate perception and creativity. He also compares education with understanding where the parties to communication are enriched by the exchange of individual spiritual experience. Among the most important methods of pedagogy, Dilthey considers the development of memory, the study of mathematics and languages, due regard for the student's motivation to study, the use of illustrative examples to explain formal knowledge.

Keywords: Wilhelm Dilthey, pedagogy, universal science, historicism, national education.

В небольшой работе «О возможности всеобщей педагогики», созданной в 1888 году, Вильгельм Дильтей предложил очерк науки об образовании и воспитании как целостном исследовательском проекте. К моменту создания очерка педагогика уже была сложившейся научной дисциплиной, опиравшейся на различные хорошие практики, известные благодаря созданным их авторами школам и образовательным центрам, и на некоторые системы знаний, получившие еще в начале девятнадцатого века новый импульс к развитию и достигнувшие к его концу серьезных результатов. Речь идет, прежде всего, о психологии. Помимо этих новых направлений исследований, педагогика опиралась и на старые и хорошо разработанные традиции, прежде всего на этику, философскую антропологию и социальную философию. Вместе с тем Вильгельм Дильтей считал положение дел в педагогике к моменту публикации его работы совершенно неудовлетворительным. В своей статье великий немецкий философ увязал существо педагогики с ключевыми идеями соб-

ственной философской программы, прежде всего с теорией историзма ключевых теоретических концептов социально-гуманитарного знания и с традициями герменевтики.

Критика педагогики, предпринятая Вильгельмом Дильтеем, затрагивает ключевой аспект науки — универсальность ее положений. Примечательно, что сам проект педагогики увязывается с кантианскими методами анализа знания — критикой, суть которой заключается в постановке вопроса о возможности того или иного знания и в ответе на этот вопрос, заключающемся в указании границ этого знания. В самом названии текста Вильгельм Дильтей спрашивает: как возможна универсальная педагогика? На этот кантианский вопрос Дильтей дает совершенно некантовский ответ. Ответ Иммануила Канта на любой вопрос такого рода считался им самым удовлетворительным только тогда, когда в его основе лежала характеристика соответствующей категории как априорного знания о категоризируемой сфере опыта. Априорный фактор опыта характеризовал

всякий его вариант в той или иной сфере или вообще всякий опыт. Эта универсальность делала знание не зависящим от опыта не в том смысле, что оно существовало само по себе, а в том, что оно было релевантным для всякого опыта. Такой фактор был своеобразным гносеологическим аналогом онтологических категорий античной философии. Вопрос Аристотеля о том, как возможно бытие того или иного сущего, был переформулирован в вопрос о том, как возможно знание о том или ином сущем. Однако ответ и в том, и в другом случае носил метафизический характер, ибо он предполагался как полученный раз и навсегда, как формальный и неслучайный, в отличие от материальности и опыта, и универсума.

Именно метафизический вариант универсальной педагогики отрицает Вильгельм Дильтей. Он связывает его с рационалистическими традициями философии эпохи Просвещения и сциентизмом позитивистской науки. Вот характерный тезис, в котором отрицается этическое и психологическое обоснование универсализма педагогики: «любая формулировка конечной цели человеческой жизни оказывается исторически обусловленной. До сих пор ни одной моральной системе не удалось получить всеобщее признание. Это же умозаключение можно вывести из психологического анализа». В этом высказывании очень важно не только увидеть критику метафизики, но и указание на цель человеческой жизни как реальную проблему социально-гуманитарного знания в целом и педагогики — в частности. Телеологический характер педагогики не отрицается Вильгельмом Дильтеем, как не отрицается даже его универсализм, но концепция универсальной телеологии приобретает совершенно иную форму — исторически обусловленную и аккумулятивную.

Для обоснования этой концепции Вильгельм Дильтей выстраивает своеобразную философскую антропологию, а точнее — теорию человеческой деятельности. В ее основе лежат три тезиса:

- 1) Структура деятельности включает три компонента, связь которых имеет причинно-следственную форму. Имеется стимул деятельности, его познание и действие на основе этого познания. Познание заключается не только и не столько в созерцании предмета, сколько в формулировке цели действия. И таковой целью является процесс совершенствования человека и окружающего его мира.

- 2) Типы стимулов и реакций многообразны и не сводимы ни к какой формальной системе.
- 3) Типы стимулов и реакций изначально, то есть филогенетически и онтогенетически, никак не взаимосвязаны, но в процессе исторического развития общества и биографического развития человека они приобретают целостный характер, то есть выстраиваются в систему ценностей, или целей.

Образование есть способ такого рода систематизации, возможность повторить в онтогенезе филогенез, за короткое время достичь результатов длительной исторической традиции. Образование есть процесс совершенствования и достижения совершенства. Вот формулировка самого Вильгельма Дильтея, в которой он высказывает важнейшую для представляемой работы идею: «Образовательной мы называем любую деятельность, которая стремится обеспечить совершенство процессов душевной жизни и их взаимосвязей, а образованием, соответственно, мы называем достигнутое совершенство». Поскольку никто не знает единственно возможной цели деятельности человека и смысла его жизни, остается искать исторически обусловленные цели и смыслы, то есть такие ценности, которые создавались народами в ту или иную эпоху. Их систематизация и есть единственно возможный универсализм социально-гуманитарного знания, а воспитание на их основе и обучение им — единственно возможный универсализм педагогики. Итак, универсальная педагогика — это список полученных в разных культурах целей совершенствования человека и мира, а также практик их достижения; это открытый, но принципиально систематизируемый список педагогических принципов.

Сформулировав общую идею универсальной педагогики, Вильгельм Дильтей завершает свою работу описанием ее структуры. Она состоит из двух частей. Первая часть — это социальная педагогика, она включает в себя три раздела. Это, во-первых, теория школы как социального института, во-вторых, теория среды существования этого института (то есть его связей с другими институтами: семьей, общиной, государством и церковью), и наконец, в-третьих, теория взаимоотношения учителя и ученика. Теория школы связывается Вильгельмом Дильтеем с основной целью такого института — выявления и реализации таланта ученика. Очень существенным аспектом этой связи Дильтей считает равные возможности влияния на образование со стороны каждого из упомянутых

социальных институтов: «Семья представляет собой, прежде всего, элемент счастья человека, община в своем экономическом единстве находит ему применение, государство требует способности принести пользу целому, чьим законам следует подчиняться, продолжая умеренно их развивать. Церковь стремится к высшей цели личности — к встрече с Богом в вечности лицом к лицу». Наконец, концепция взаимоотношения учителя и ученика трактуется в духе герменевтики; это процесс понимания одного человека другим, процесс приобщения их друг к другу и обогащения за счет обмена содержанием опыта каждого из них, как учителя, так и ученика. Понимание есть, прежде всего, изменение содержания опыта понимающего, в отличие от объяснения, которое универсализирует объясняемое знание. Понимание есть творческий процесс, который делает педагога и ребенка родственными душами, а педагогику и поэзию — родственными занятиями, связывая их в одно целое как благодаря важнейшей практике образования и искусства — игре, так и благодаря важнейшему условию получения результата этой практики — непосредственности восприятия и уникальности воспринимающей личности каждого из участников творческого общения. Такая уникальность не редуцируется универсальными категориями науки, а приобретает социальную значимость и воплощается в историческом становлении культурных ценностей народа.

Вторая часть — учение о методиках образования и воспитания. Здесь Вильгельм Дильтей перечисляет ряд принципов успешного педагогического процесса, к которым относятся:

- 1) приемы преподавания тех или иных дисциплин, такие как объяснение теории на наглядном примере, систематизация объясняемого материала, обучение пра-

вилам формулировки понятий и определений и т.д.

- 2) учет мотивов обучающихся, который включает как спонтанный интерес, так и сознательно формируемый учителем;
- 3) развитие памяти ученика;
- 4) развитие формальных способностей — обучение языкам и арифметике, позволяющим увидеть связь знания и действительности, а также развивающим умение определять существенные черты этой действительности.

Как уже отмечалось выше, Дильтей не считает эту структуру исчерпывающей, она принципиально открыта. Важно насыщать ее новым содержанием, имея в виду как взаимосвязь отдельных достижений, так и ценность каждого из них. Ни первое, ни второе не должно иметь преимущества. Но именно опасность абстрактной универсализации культуры и педагогики Вильгельм Дильтей подчеркивает в последней фразе своего сочинения: «исторический этос народа, который влечет за собой также и способы воспитания, не должен подвергаться разрушительному воздействию радикальной теории, претендующей на воспитание всех народов на основе всеобщей системы». Эта опасность существует и сегодня; до сих пор идея абстрактного универсализма, под которым чаще всего скрывается та или иная доминирующая в современном мире культура и ее концепции, угрожает уничтожить национальное своеобразие сохраняющихся культурных тезаурусов; именно поэтому проект универсальной педагогики Вильгельма Дильтея, который преодолевает крайности как изоляционистского историзма, так и универсалистского формализма, актуален и ценен в наши дни так же, как и тогда, когда он был впервые опубликован.

Сведения об авторе

Илья Игоревич Докучаев

SPIN-код: [6082-3212](#), Scopus Author ID: [57203725047](#), Researcher ID: [K-8453-2015](#), ORCID: [0000-0002-0506-2927](#), e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Author

Ilya I. Dokuchaev

SPIN-код: [6082-3212](#), Scopus Author ID: [57203725047](#), Researcher ID: [K-8453-2015](#), ORCID: [0000-0002-0506-2927](#), e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Theory and History of Culture, Herzen State Pedagogical University of Russia



УДК 801.731

<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

О возможности всеобщей педагогики.

В. Дильтей

Перевод: И. И. Докучаев^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Дильтей, В. (2021) О возможности всеобщей педагогики (Перевод И. И. Докучаева).
Журнал интегративных исследований культуры, т. 3, № 2, с. 167–181.
<https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

Получена 14 февраля 2021; принята 6 апреля 2021.

Права: © И. И. Докучаев (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](#).

Ключевые слова: Вильгельм Дильтей, педагогика, универсальная наука, историзм, национальное образование, Илья Докучаев.

On the possibility of universal pedagogy.

Wilhelm Dilthey

Translated by: I. I. Dokuchaev^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

For citation: Dilthey, W. (2021) On the possibility of universal pedagogy (Translated by I. I. Dokuchaev).
Journal of Integrative Cultural Studies, vol. 3, no. 2, pp. 167–181. <https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2021-3-2-167-181>

Received 14 February 2021; accepted 6 April 2021.

Copyright: © I. I. Dokuchaev (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Keywords: Wilhelm Dilthey, pedagogy, universal science, historicism, national education, Ilya Dokuchaev.

Перевод выполнен по изданию:

Dilthey, W. (1958) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [1888].
In: W. Dilthey; G. von Misch (Hrsg.). *Gesammelte Schriften. Bd VI. Die Geistige Welt: Einführung in die Philosophie des Lebens Zweite Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik*. 3. Aufl.
Göttingen: Vandenhöck & Ruprecht Verlag; Stuttgart: B. G. Tübnner Verlag, S. 56–82.

Выдающиеся педагогические системы претендуют на то, чтобы определять воспитательные цели, значимость учебных предметов, методы обучения для совершенно разных народов и эпох, т. е. на всеобщей основе. Гербарт и Шлейермахер, Спенсер и Байн, Бенеке и Вайц в этом единодушны. Подобные притязания должны способствовать радикальной тенденции: навязать системе школьного образования некий единообразный идеал, без учета национальных различий и государственных потребностей. Так ошибка в педагогической теории ставит под угрозу наше школьное образование. То, что в восемнадцатом веке разворачивалось на сцене государственной жизни, теперь повторяется в школьных масштабах. Некая абстрактная теория, по ошибке притязающая на универсальность, воздействует революционным и разрушительным образом на исторические устои общества. В этом свете критика ныне господствующей у нас педагогики обретает важное практическое значение.

I. Научная отсталость господствующей педагогической системы

Сегодняшняя педагогика возникла в семнадцатом и восемнадцатом столетиях и является частью той естественной системы, которая тогда развивалась как естественное право, как естественная религия или теология, как универсальная мораль, эстетика и политическая экономика. С развитием естественных наук и образованием мировых монархий европейский образовательный идеал изменился. Под обаяние нового, светского, естественнонаучного, французского образования подпали наиболее одаренные люди. Возникла необходимость освободить место для расширившегося учебного материала в сознании молодых людей и в их жизни. Вместе с этим из новой методологии Бэкона, Декарта и их товарищей возникло новое вспомогательное средство, позволяющее обосновать дидактику как методику преподавания. Так появилась всеобщая дидактика семнадцатого столетия. В основе ее лежала следующая мысль: существует естественный ход формирования нашего интеллекта посредством обучения, и он подразумевает движение от опыта к абстрактным истинам, от живого языка — к правилам, от ближайшего детского окружения — к способности ориентироваться в широком мире. В восемнадцатом веке от этой естественной системы обучения был сделан шаг к общему воспитанию. На все столетие естественное

развитие и совершенство личности стали на этом основании целью и принципом воспитания как такового. На том же основании Трапп, Шварц и Нимейер сначала создали полноценную педагогическую систему.

Но удалось ли этой и более поздним педагогическим системам упорядочить воспитание на базе всеобщих принципов, реализовав тем самым свои притязания? Педагогика, претендующая на подобное, должна выводить знание своей цели из этики, а из психологии — знание отдельных процессов и мер, посредством которых достигаются цели воспитания. Спрашивается, что эти две науки могут дать педагогике в данный момент?

Воспитание может основываться только на цели самой жизни, но одной лишь этикой такая цель обусловлена быть не может. Это известно еще из истории морали. То, чем человек является, как и то, чего он хочет, он узнает опытным путем, на протяжении тысячелетий, в процессе саморазвития. Причем не до последнего слова, не в универсальных терминах, а лишь в непосредственном опыте, который рождается в глубинах его существа. И напротив, любая формулировка конечной цели человеческой жизни оказывается исторически обусловленной. До сих пор ни одной моральной системе не удалось получить всеобщее признание.

Это же умозаключение можно вывести из психологического анализа. Поскольку мы не располагаем неоспоримым метафизическим, объясняющим устройство мира принципом, правила нравственной жизни вытекают исключительно из живых побуждений и порывов, таких как сочувствие, стремление к совершенству и счастью, чувство долга во взаимной привязанности. Но понятийное восприятие этих побуждений и приведение базирующихся на них формулировок к единому знаменателю всегда является лишь интерпретацией, а подобная интерпретация в качестве этического идеала или системы всегда исторически обусловлена и ограничена. Даже сами побуждения, с их сложным составом, исторически изменчивы по своей структуре и силовым соотношениям.

Этому можно найти и более глубокие основания в теории познания. Нравственное суждение — это не такое высказывание, для какого довольно ясности восприятия или очевидности логических взаимосвязей. Моральный тезис является всеобщим не в том смысле, в каком им является тезис логический или математический. Осуждение некоего поступка — это, скорее, чувство, волевой импульс, который обращен против этого поступка в сознании самого

деятеля, либо своего рода отторжение, исходящее от чужой воли. В частности, это сопротивление чувства и воли, которое мы определяем как осуждение, демонстрирует весьма характерные отличия. Когда человек, связанный формальным обещанием, пренебрегает этим волевым обязательством, его исключают из того круга, в котором можно рассчитывать на взаимные обязательства и доверие. Человека, который по своей воле отвергает доброжелательность и сочувствие, которые вызывает у нас чужое страдание, нарушает чувством и делом взаимную готовность к помощи и участию, понижаящую человеческое общество на разных уровнях, исключают из нее. И если, в конце концов, в человеке умирает стремление к развитию и совершенству, тогда малейшее осуждение исключает его из круга тех, в ком это стремление сильно. И не только круг, из которого исключают, но и то, как именно это происходит, различается во всех этих трех базовых случаях.

Тезисы или правила, которые в обобщенном виде выводятся из таких волевых процессов и, следовательно, по своему эмоциональному и волевому содержанию имеют совершенно разный источник и ценность, не могут быть сведены к единому моральному принципу на всеобщей основе, так как содержание волевых процессов не исчерпывается ими однозначно и во всех случаях. Тогда обязательство, выраженное в этих правилах и положениях, имеет в указанных различных случаях совершенно разный смысл и ценность. Они выражают факты, каждый из которых в моральной организации людей вполне самостоятелен. Следовательно, невозможно увязать их в целостную моральную систему путем простых логических операций. Нравственная жизнь соединяет их со структурами высшего порядка, исходя из содержательных взаимосвязей культуры. В нравственной жизни воля порождает такое содержательное единство, в котором переплетаются ее отдельные импульсы и связанные с ними чувства. Но в этот узор вплетается и конкретный жизненный уклад эпохи и народа. Если поэту вздумается провозгласить это выкованное волей единство идеалом жизни, а философу — высшим благом, нравственным принципом, то выразят они свою мысль на языке собственной эпохи. Вневременные законы поэтического творчества, которые вытекают из человеческой природы, в поэтической работе поколений тесно связаны с техникой определенного периода в поэзии. То же самое происходит в нравственной жизни. Даже то, что возникает как жизненный идеал, высшее благо, моральный принцип, по сути

своей обусловлено всем содержанием исторического бытия: история и питает, и ограничивает.

Во-вторых, педагогика зависит от психологии. Из нее она черпает знания о том, как воздействуют друг на друга отдельные процессы душевной жизни, а вместе с тем получает и возможность намеренно вмешаться в эти причинно-следственные связи посредством воспитательных мер. Научная психология, которая изучает эти каузальные взаимосвязи посредством наблюдения и эксперимента, совсем еще молодая дисциплина. Психология классического искусства воспитания в восемнадцатом столетии была учением о способностях. Для нее сознание было сценой, на которой по сигналу появляются ум, понимание, страсти: они спорят между собой, одна душевная сила поддерживает или поработщает другую, звучат то монолог, то диалог, то трио; они исчезают за кулисами и ждут, пока их снова не позовут. Педагогика, основанная на таком учении, оказывается способна только на бесплодные поучения: развивай свои силы, но в меру и без перекаса, используй их с умом, без злоупотребления. Вся эта теория душевного имущества выстроила общие представления только в языке и образованном кругу, т. е. ее достижения так и не приобрели известности в массах. Затем с легкой руки Гербарта произошла реформа психологии, отвечающая потребности педагогики относиться к идеям как к силам, выводить явления душевной жизни из закономерных связей этих сил между собой. Фундаментальную гипотезу этой своей педагогики Герbart вывел из педагогических опытов Песталоцци. С тех пор психология и искусство воспитания имеют общий контекст. Но некоторые, неизбежные для педагогики, аспекты, такие как учение о воле и чувствах, до настоящего момента не были доступны для более строгого научного анализа. Так, психология может стать и становится основой педагогики, педагогика — практическим приложением психологии, но пока нельзя предсказать, когда учение о душе сможет соответствовать таким высоким требованиям.

Судьба педагогики объясняется ее положением в научном контексте. Свою цель она позаимствовала от передовой нравственной мысли восемнадцатого столетия, гласящей, что в исторической и общественной суете конечной ценностью остается просвещение индивида. Этот принцип выступал как абсолютная, всеобщая истина, но в действительности был слепком мышления восемнадцатого столетия. С другой стороны, из методологии и антропологии сем-

надцатого и восемнадцатого веков педагогика почерпнула правило воспитания личности, согласно которому развитие должно идти от наблюдения к понятию, от фактов — к абстракциям. Но этого правила, учитывая его неопределенность, недостаточно для разрешения более глубоких педагогических вопросов. В этом — ограниченность педагогических формул восемнадцатого века, а также их относительная ценность как абстрактного выражения жизненных идеалов и воспитания тех дней, с применением совершенно неудовлетворительной психологии. Вообще, в этом есть некая историческая ирония, не осознаваемая создателями таких формул. В то время как полет их отвлеченной мысли претендует на выход за пределы времени и места, в область универсального, сами они служат выразителями жизни и знаний ограниченного исторического круга.

Эта невозможность создать единую педагогическую систему, способную задавать направление воспитанию, подтверждается и дальнейшей краткой историей педагогики. Трапп, Нимейер и Шварц пытались только упорядочить опыт эпохи больших реформ, с опорой на базовые нравственные идеи, и привести его к единому знаменателю посредством учения о способностях. Отчаявшись отыскать в педагогике признаки строгой науки, они нашли прибежище в той узкой известности, которая является признаком полупрактичности. В своих предположениях относительно цели воспитания они вплетали в дружественный венок только прекраснейшие цветы с полей нравственной жизни: блаженство, совершенство, моральную личность, благообразность.

Затем Герbart впервые попытался создать научно обоснованную педагогику. Исследования Бенеке, Вайца, Вильмана, предметом которых были интерес, внимание, чувственность, память, мышление, в дальнейшем обеспечили дидактике семнадцатого века прочный психологический базис. Для этого дидактического аспекта педагогики цель воспитания сформулирована ясно и отчетливо — формирование разума в контексте действительности. Также в рамках учения о разуме впервые удалось произвести психологический анализ. Однако психология этой школы оказалась не в состоянии дать удовлетворительный анализ отдельных процессов, взаимодействующих при воспитании чувств и воли, а также удовлетворить этическим нормам Гербарта, равно как и Канта со Шлейермахером. Затем, в новейшее время, англичане и их немецкие последователи взяли за основу утилитарное понимание жизни. Байн и другие объ-

ясняли применение этой точки зрения в педагогике тем, что эта простейшая цель жизни не может быть опровергнута никакой школой, независимо от наличия каких-либо высших целей. Но они не учли, что исключение какой-либо цели из плана воспитания оказывает на всю воспитательную конструкцию не меньшее воздействие, чем постановка таковой. Обманчива и надежда Герберта Спенсера измерить воспитательные ценности объектов обучения, применяя к формированию личности утилитарный принцип. Герберт Спенсер, применяя эти расчеты в утилитарной атомистике к любому индивиду без разбора, получает в результате воспитанника, который в первую очередь должен изучить медицину, дабы заботиться о своем здоровье, своем высшем благе, как лекарь, далее, политэкономия, чтобы распоряжаться своими средствами. Не стоит удивляться, если бы он отправил своего воображаемого Робинзона в мир учиться кулинарии. Воспитательные ценности объектов обучения выводятся исключительно из потребностей и разделения труда в конкретном обществе. А это всегда исторически обусловлено и ограничено исторически же.

Эта абстрактная всеобщая педагогическая наука во всех своих прежних образах — подруга естественной психологии и естественного права, абстрактной национальной экономики и учения о государстве. В то время как историческая школа давно и повсеместно вытеснила естественную систему и обратилась к историческому подходу, педагогика так и осталась в отставших. В современной науке она — аномалия. Пренебрежение, с которым к ней относятся, основано на правомерном ощущении, что она еще не является наукой в современном понимании. Она оперирует большими историческими конструкциями воспитательного процесса, которые берут начало в этосе отдельных народов, слепая в отношении глубокой исторической мысли и рационального видения того, что есть. Однако эту педагогику нельзя заменить и анализом исторических форм обучения (в смысле исторической школы). Еще только начала решаться задача — соотнести с нашими знаниями культурного контекста архивные и печатные материалы, школьные распоряжения, учебники, а также опубликованные высказывания частных лиц о результатах образования. Не так ценна будет чисто историческая работа с этими материалами: мы ведь, в конце концов, хотим знать не только то, как дела обстояли раньше. Наше время, как и любое другое, требует правил воспитания. Если историческая школа обращается только к былому, она

не сможет заменить собой уничтоженную естественную школу. Таким образом, и в этой области, так же, как и в родственных ей сферах этики, поэтики, политэкономии, перед наукой встает вопрос: в какой точке из знаний о том, что было, возникает закон о том, как должно быть?

II. Свойства душевной жизни, которые делают возможной систему правил воспитания

Законы, по которым человек действует, могут обуславливаться другими правилами и целями, а затем зависеть от них. Таковы и правила воспитания, поскольку оно не является целью само по себе, а служит средством развития душевной жизни. Или же правила являются выражением воли, чье направление определяется содержанием независимой от нее цели. В таких правилах должна отражаться жизненная задача. До сих пор не удалось вывести всеобщую, общепризнанную цель жизни из метафизического миропорядка. Опыт подсказывает, что и не удастся в обозримом будущем. Таким образом, только в самой душевной жизни можно отыскать телеологию, которая, наконец, найдет выражение в каждом универсальном положении относительно смысла жизни, в каждом таком законе действий.

Мы рассматриваем любое чувствующее, изменяющееся существо с точки зрения сохранения или улучшения его собственного существования или существования всего вида. Действия такого характера мы называем целесообразными. Вообразим себе существо, чье понимание целесообразности рождалось бы из его собственного восприятия причинно-следственных связей между его организмом, его действиями и внешним миром. Такое существо с момента своего рождения имело бы представление о свойствах воздуха, наиболее пригодного для дыхания, и выбирало бы себе подходящий воздух. Оно бы знало, какая температура для него оптимальна, какая пища ему наиболее полезна, и с самого детства обустроивало бы свою жизнь сообразно этим теоретическим знаниям. Это было бы маленьким чудом разума, так как целесообразность его действий зависит от того, насколько они соотносятся со знаниями, которые с рождения находятся в его распоряжении как некая разновидность всеведения. На самом деле именно эту задачу выполняют наши чувства, несовершенным, усеченным образом. Чувства занимают позицию между образами и представлениями, с одной стороны, и побуждения-

ми, движениями воли или действиями — с другой. Это устройство носит телеологический характер, который состоит в структуре нашей духовной жизни, сообразно которой наши чувства и представления включают в игру побуждения, а те влияют на поступки, причем так, что эти чувства выражают ценность воспринятого на уровне идей для нашего психофизического естества очень приблизительно, даже несовершенно, ограниченно. Так наши вкусовые ощущения сопровождаются чувством безусловного отторжения вредной пищи в любых обстоятельствах. Подобным же образом чувства, которыми сопровождается процесс дыхания, учат нас избегать отравленного воздуха. В этой связи боль является преимущественным спутником действий, могущих повредить телу, а удовольствие соответствует полезным событиям.

На этой целесообразности, но уже в отношении духовной жизни, основана и возможность сохранения видов, дальнейшего усложнения жизни. Более того, эти телеологические взаимосвязи содержат в себе корни всех целесообразных эффектов в человеческой жизни, обществе, истории. Таким образом, можно также говорить о структуре или типе душевной жизни, который проходит путь от низших ступеней животного существования до человека. В частности, в рамках типа элементы взаимосвязи между раздражителем и действием становятся все более многочисленными, а связи между ними — все разнообразнее. Так на вершине этой цепочки психического развития появляется новый вид, человек. Стимулы приходят из среды, в которой он живет, они познаются и обрабатываются через ощущения, восприятие, мышление. Эти стимулы и появляющиеся в них объекты связаны с сохранением, развитием, счастьем индивида, равно как и сохранением вида. В удовольствии и неудовольствии, в игре чувств человек осознает возникающую таким образом ценность вещей для своей личной жизни. Затем эти чувства и аффекты запускаются как моторы волевых процессов и движений, которые приспособляют нашу собственную жизнь к жизненным условиям или, там, где эти условия неизменны, мы сами приспособляем к ним наше положение. Следовательно, тип совершенного человека состоит в полноте процессов этих трех видов, в правильной оценке их силы, во взвешенном их взаимодействии между собой. Задача первого элемента этой телеологической взаимосвязи совершенно ясна нам: ощущение, восприятие и мышление одинаково озаряют объекты, вдоль которых мы движемся. Последний элемент тоже легко понятен; начиная с примитивных орга-

низмов, побуждение, импульс, воля тянут шупальца навстречу реальности. Однако в функции наших чувств лежит загадка, решение которой может пролить свет на телеологические внутренние связи нашей душевной жизни. Чувства и побуждения, как показывает анализ, отличаются друг от друга по форме, но внутренне они неразделимы.

Положение 1. Чувства и побуждения выступают в качестве составных элементов душевной жизни. В этой связи можно в качестве простейших элементов выделить определенные типы реакций на представления. Они видны в формах чувств и побуждений. Так, стремление покарать за нарушение границ личного существования неотделимо от чувства, содержащегося в этом стремлении. Или — если мы глубоко уверены, что данное слово нужно держать вне зависимости от временных обстоятельств, то и здесь чувство и побуждение переплетены между собой. Вероятно, для внутренней формы характера решающим различием является то, стремятся ли чувства перейти в действие или впустую расходуются на слова. Но с точки зрения содержания в нас постоянно протекают определенные реакции на представления, выражаясь то в чувствах, то в побуждениях, как в различных формах душевной жизни. Такой бывает реакция, когда качественные ощущения, на которых фокусируется интерес, получают эмоциональный оттенок, когда между нашими ощущениями от интонации или облика возникает гармония или контраст, а также — когда понимание чужой души возбуждает сочувствие, сострадание.

Положение 2. Типы реакции, которые аналитически выделяются из взаимосвязанных чувств и состояний воли, могут быть представлены как многообразие в области чувств и побуждений. Так, сначала в наших взаимосвязанных состояниях содержатся элементарные чувства, которые, при условии сконцентрированного интереса, порождаются содержанием ощущений. И они же формируют область чувств как многообразие эмоционального тона ощущений. Далее, чувства, вызванные взаимосвязями чувственного содержания, могут различаться как гармония и контраст, симметрия и ритм. Из них же состоит эмоциональная сфера. От таких эмоциональных порывов, чувств и побуждений зависит то, как именно человек ощущает себя в мире, как себя в нем ведет. В ребенке мы находим их в виде многообразия отдельных модальностей чувств и побуждений. Так формируются наклонности человеческого характера. В них — все элементарное, противो-

речивое, иррациональное человеческой природы, но одновременно и мощное, стремящееся к высшей гармонии. Через них человек реализует то, что ему не удалось бы реализовать в банальной погоне за счастьем. В этом — сила, побуждающая человека и человечество к тяжелому труду. Здесь заложены одновременно близость человека к земле и его возвышенность, двойственность человеческой природы, которая позволила глубокомысленному Паскалю увидеть в человеке свергнутого короля, а остро наблюдательному Канту — одновременно чувственное и рассудочное существо. В этом изначальном многообразии берут начало все невысказанные противоречия нашего существа. Благодаря этому мы — загадка для самих себя, а часто и для других.

Положение 3. Различные реакции чувств и побуждений на представления никак не связаны между собой в самом начале душевного развития. Каждая из них целесообразна, пусть и ограниченным пока образом. Но лишь с развитием душевной жизни, посредством постоянной подгонки друг к другу между ними устанавливаются связи, из которых затем возникают совершенная телеологическая взаимосвязанность событий душевной жизни человека и поступательное развитие духовной сферы, историческое развитие. Вот взгляните на ребенка! Тяга к еде, реакция на повреждения, нежная увлеченность проявляются в нем изолированно, без всякой связи с его потребностями как с единым целым, а также без оценки их ценности и значимости, которая становится возможна благодаря этой связи. Подобно солнечному свету выражение нежности скользит по его лицу и уступает место другим чувствам и побуждениям. В характере природного человека переменчивость его побуждений и стремлений проявляется особенно характерно. Но каждый из этих порывов действует телеологически. Исключите из характера ребенка или народа побуждение к возмездии, и слишком непрочной станет защита от несправедливости.

До сего момента педагогика не знала описанной в данных положениях телеологической внутренней связи душевной жизни и центрального для нее значения чувств и побуждений. Представители ее в мире науки были интеллектуалами до мозга костей. Однако учение церкви о первородном грехе и учение Руссо о природной невинности отражают и первую, и вторую половину вышеизложенного положения дел лишь в общем виде и однобоко. Потребовался терпеливейший психологический анализ, чтобы обрисовать то обстоятельство, что воспитатель

способен познать внутренние взаимосвязи натуры ребенка в соответствии с ее законами и составом. В особенности все женское воспитание имеет это основой — те черты, которые составляют натуру, из которых должен сформироваться характер.

Далее, из телеологических взаимосвязей душевной жизни вытекают признаки решающего характера духовного мира в сравнении с природным порядком. В соответствии с первым эти признаки формируют и понятия, фундаментальные для понимания воспитания и устройства научной педагогики. К духовным фактам имеют отношение целесообразность и полнота. Они подчинены нормам, и ход жизни, который их окружает в человеке и человечестве, демонстрирует развитие.

Изучение душевных взаимосвязей, прежде всего, показало нам телеологический характер последних. Механический природный порядок базируется на законе причинности, чья формула такова: *causa adequat effectum*. Таким образом, действие точно соответствует причине, и связи между элементами некоего контекста сводятся к причинно-следственным. С их помощью мы узнаем, как соотносятся процессы в качестве отдельных элементов системы взаимосвязей, которая обеспечивает сохранение, счастье, развитие личности, сохранение и рост вида. Такую структуру взаимосвязей мы называем целесообразной. Отсюда вытекает, что она и ее элементы реализуют свою цель более или менее совершенным способом. Это совершенство может быть выражено в абстрактных формулах, и мы можем предвосхитить все тенденции ее развития, выразив их как правила. Мы можем определить свойства той структуры взаимосвязей, которая достигает своей цели абсолютно сбалансированным образом, во всей полноте. Правило или норма возникают тогда, когда совершенство отдельного элемента этой структуры или связь между ее элементами получает всеобщее выражение. В частности, в каждой области душевной жизни совершенство реализуется через систему правил. Эти правила нравственной жизни, художественного творчества универсальны, независимы от меняющихся исторических условий и находятся в постоянном развитии. В конечном счете, характер бытия, которое рождается из телеологической природы души, предстает перед нами как развитие. Как органическая природа работает на рост, так исторический мир — на развитие. Элементарная предпосылка этого развития состоит в типах реакции побуждения и чувства. Механическое понимание развития с позиций Монтеस्कье,

Гельвеция, Бокля объясняет совершенствование рода человеческого поступлением все новых впечатлений из внешнего мира, за счет чего расширяются горизонты народов и формируется их натура. Учение о развитии в немецком идеализме, в интерпретации Шеллинга, Вильгельма фон Гумбольдта и Гегеля, утверждает, что совершенствование человека — это совершенствование идей. Обе эти позиции пренебрегают важностью элементарных сил, которые в виде чувств и побуждений составляют мощное ядро душевной жизни. Любая культурная ситуация устанавливает содержательную связь как между этими элементарными силами, так и между чувственными впечатлениями. Таким образом, разнообразие впечатлений и порывов обретает целостность. В этосе народа заложена такая структура, в которой элементарные силы взаимосвязаны. Так каждая эпоха формирует определенный тип человека, и достигнутое ею приносит свои плоды. Однако на любом своем этапе человечество достигает лишь частичной полноты внутренней связности своей душевной жизни. Элементарные силы, оставшиеся за бортом культуры, дают о себе знать: именно так определяется срок жизни каждой ступени развития культуры.

Из этого рассуждения становится ясно, в каком объеме возможно учение о всеобщей педагогике, на каких принципах оно базируется, каковы границы применимости решений практических вопросов воспитания, как различны могут быть образы воспитания. Развитие каждого ребенка должно обеспечить полноту процессов и их связей, которые взаимодействуют в телеологической структуре душевной жизни. Для каждого элемента этих взаимосвязей существуют совершенные свойства и показатели. В этом — базовое условие человеческой способности к труду. Мы увидели, что содержательная цель жизни в любое время обусловлена исторически. Совершенство душевной жизни в отдельных ее проявлениях и в их взаимосвязанности — это общее, заложенное в человеке условие, с которым связано достижение любой осмысленной цели. Таким образом, при любых обстоятельствах воспитание должно стремиться к этому совершенству. Идеал воспитания, свойственный определенной эпохе и народу, исторически обусловлен и сформирован в своей содержательной полноте и действительности. Здесь пересекаются индивидуальные склонности и жизненные обстоятельства, с одной стороны, и соответствующее призвание в ряду разнообразных профессий — с другой. И так возникает воспитательная действительность,

в силу которой отдельный человек в рамках своей эпохи, своего народа и общества развивается сообразно намеченной им цели. Но для всего этого общим условием является совершенство телеологических взаимосвязей, которые и формируют душевную жизнь во взаимодействии ее процессов. То, что в нее заложено, может развиваться на всеобщих основаниях. Это абстракция, выведенная из исторической жизни человека, но даже в качестве таковой она доступна для научного отражения. Соответственно, педагогическая интерпретация средств, которыми достигается совершенство психических взаимосвязей, должна быть строго универсальной. Закономерности процессов, в рамках которых формируются такие психические взаимосвязи, нам относительно исчерпывающе известна, и меры по достижению этого, открытые в искусстве воспитания методом проб и ошибок, могут быть всесторонне психологически описаны, разъяснены и дополнены по многим пунктам. Формулу, которая регламентирует процесс и инструменты образования определенных элементов в контексте психических взаимосвязей, мы будем называть педагогическим правилом. Формула может быть обозначена и как принцип, в той мере, в какой она отражает отдельный действующий элемент, например невольное внимание или фактор повторения при запоминании по условиям своей деятельности. Число таких педагогических принципов неопределенно, так как неопределенно число элементов, на которые могут быть разбиты взаимосвязи в рамках педагогической деятельности.

Так перед нами открывается возможность всеобщей педагогики. Совершенство процессов и их взаимосвязей, которое связано с телеологией душевной жизни, является ее надежным, универсальным основанием. Описание, анализ, создание правил позволяет ей обрести характер строгой уверенности. Все, показанное здесь относительно педагогики, верно также для других наук о душе, которыми должно руководствоваться в жизни. Таким образом, задача, которую мы себе поставили, решена. Основание для того, что должно быть, найдено в том, что есть в действительности основание для правила.

Но тем самым очерчена и вся сфера всеобщей педагогики. Она узка, и ответы на большие нерешенные вопросы воспитания произрастают не в ней. Если речь о том, как соотносятся эти педагогические приемы с системой воспитательных целей в определенную эпоху и у определенного народа, то следует двигаться от формального совершенства отдельных процессов

к содержательным психическим взаимосвязям реальной души эпохи и народа: только тогда мы шагнем из области универсальных абстракций в область реального воспитания, а последние всегда историчны и потому всегда имеют лишь относительное значение. Поэтому никакие конкретные вопросы воспитания не могут быть решены посредством всеобщей науки.

III. Так обусловленная взаимосвязь педагогики

Под воспитанием мы понимаем планомерную деятельность, посредством которой взрослые формируют душевную жизнь подрастающих поколений. Выражение используется в более широком понимании, если деятельность, направленная на какую-то другую цель, дает воспитание в качестве побочного эффекта. Так воспитывает начальство в служебных отношениях или духовенство — в церковных. Да и сама жизнь воспитывает человека. То же самое выражение используется в переносном смысле там, где образование становится эффектом какого-то воздействия, которому мы приписываем субъект и сознательную цель. В этом смысле человек — воспитанник природы, Земля — воспитательный дом человечества, а Откровение само называется воспитанием человечества. Во всех этих случаях расширяется понятие субъекта, который осуществляет планомерную воспитательную деятельность в адрес человека. Воспитание в собственном смысле слова, напротив, ограничено вышеуказанным отношением, а именно — осуществляет эту планомерную деятельность в закрытой системе. Так определяется педагогика как научное достижение этой системы.

Правда, с высшей философской точки зрения образование, совершенство, развитие и счастье человека являются собственной целью всех институтов. Да, более широкое наблюдение, согласно которому природа стремится сама к этой цели, имеет право на жизнь. В этом смысле Вильман может написать учение об образовании, примерно так же, как Лоренц фон Штейн — сделать суть образования предметом всеобъемлющей научной интерпретации. В этом понимании педагогика — высшая практическая цель, к которой может вести философия. Но пока общественные институты в действительности не сделают это своей высшей финальной целью, учение о воспитании будет воле-неволей ограничиваться деятельностью взрослых в отношении подрастающих поколений.

Образовательной мы называем любую деятельность, которая стремится обеспечить совершенство процессов душевной жизни и их взаимосвязей, а образованием, соответственно, мы называем достигнутое совершенство. То, что образование следует рассматривать как самоцель, вытекает из описанного телеологического характера душевной жизни. Однако любое понятие цели и самоцели выводится из того лишь, что в удовлетворительном состоянии наших чувств все процессы имеют свое ядро. Ведь выражения «счастье», «ценность», «цель» и «самоцель» обозначают именно это телеологическое соотношение. Индивид не может поставить себе цель, которая не лежала бы в пределах, обусловленных его собственными чувствами. И как он получает данные о существовании чьей-либо душевной жизни посредством умозаключений по аналогии или, скорее, процессов, эквивалентных такому умозаключению, так же в результате аналогичной процедуры он обязан предположить своеобразные телеологические взаимосвязи и в этой чужой душевной жизни. Он знает также, что любая другая душевная жизнь ощущает себя самоцелью. И по мере того, как внутренняя сущность (которая всегда родственна памяти) прирастает образами, представлениями и их взаимосвязями, переход от стимула к реакции многократно замедляется: центр духовной жизни, который существует независимо от воздействий и реакций, набирает силу, цельность и ощущает себя в этой своей целостной независимости; так сознание становится самоцелью: с этого момента личность, достоинство, моральная ценность получают отражение во внутреннем опыте и признаются за другими. Теперь понятие образования получает еще более глубокое наполнение. Мы видим, как животные демонстрируют элементарные реакции на стимулы, причем промежуток между стимулом и ответной реакцией не заполнен внутренней жизнью, сознательной, прочной, осмысленной. Однако глазами животного на нас смотрит родственное нам существо, и это родство ощущается острее в том, что касается порывов, импульсов, ощущений. Так возникает странное отношение. Мы сочувствуем страдающему животному и при этом без колебаний подчиняем его своим целям. Подгоняя животное под свои цели, мы не воспитываем, а дрессируем его. Такое же противоречие сложилось в человеческом обществе: у рас, народов, классов, стоящих на более высокой ступени, чувство превосходства над низшими боролось с отчасти присущим им чувством, что все, что имеет человеческий

облик, имеет и право на счастье, развитие. Так и раба, крепостного только дрессируют, не воспитывают. Медленно развивало в себе человечество ключевое чувство христианских заповедей (возлюби ближнего как самого себя), а также тезисов Локка и Канта (воспринимай человека, равно себя и другого, как самоцель). По мере раскрытия этого тезиса воспитание распространилось на всех, включая экономически угнетенные классы.

Первая часть научной педагогики призвана решать задачи, которые до сего момента по большей части не рассматривались и в целом не подвергались научному анализу.

Прежде всего, исследуется происхождение воспитания, обучения, школ и возрастающая дифференциация школьного образования в обществе. Здесь уместно сопоставить сообщения путешественников о воспитании у примитивных народов с самыми ранними записями о воспитании и школе у цивилизованных народов. При этом выявляется странная закономерность: у народов, совершенно не связанных между собой, синхронно появляются определенные формы воспитания. У далеко отстоящих друг от друга нецивилизованных народов в качестве наиболее примитивной формы воспитания выступает обряд посвящения, который старейшины племени проводят над подростками, вступающими во взрослую жизнь, и который связан с введением в традиции этого племени. Предшествующая всякой письменности, необработанная и все же погружающая человека в раздумья целиком форма воспитания. И вторая очень распространенная, начиная с примитивных народов, форма воспитания, которая еще предшествует использованию письменности, имеет место быть в духовных и певческих школах. Здесь ученика принимают в товарищество и дают соответствующее образование. Позднее здесь начинают передаваться начальные формы письменности. Появление школ в нашем понимании повсеместно связано с распространением письменности среди народов и все более широким ее использованием. Две эти формы расходятся в связи с различным социальным делением. Случилось так, что от Спарты, Крита и персов дошли до нас сведения об общественном воспитании в военно-политических союзах. Можно предположить, что и у других народов такие союзы однажды получили перевес над семейными узами, что имело те же последствия для школьного обучения. Там, где семья сумела, напротив, отстоять свою независимость, возникли частные школы, которым семьи доверяют детей, или церковные организации, берущие

на себя опеку над ними. Прогрессирующее разделение труда, развитие экономического порядка и культуры прочно и на уровне закона соотносятся с постоянно разветвляющейся школьной системой, растущей дифференциацией школьного образования. Здесь перед нами стоит задача посредством планового законодательства выстроить в нашем многоликом школьном образовании такие связи между школами, чтобы каждый индивидуальный талант нашел дорогу в соответствующую ему профессию. В состязании народов наша нация получила бы важное преимущество, если бы нам, в рамках некоей плановой экономики талантов, удалось подвести каждый отдельный талант к пику его скрытых возможностей и реализовать их. Чтобы решить эту задачу в нашем государстве, потребуется не закон об обучении, а единое и последовательное школьное законодательство, которое, как некогда законодательная педагогическая реформа Гумбольдта, Зюверна и их товарищей, согласовывалась бы с имеющимся планом.

Далее первая часть педагогики должна исследовать взаимосвязи между воспитанием и школами, с одной стороны, и центрами внешней организации общества — с другой: семьей, общиной, государством и церковью. Внешняя организация общества всецело базируется на соотношении власти, зависимости и общности: здесь также коренится право на воспитание несовершеннолетних. У детей это право ограничено самоцелью. Кроме того, связи школьного образования с внешними организациями становятся все более сложными в ходе исторического развития последнего. История и здесь учит мудрой умеренности. В пику современной тенденции видеть в школе исключительно государственный проект, каждый общественный орган, в той мере, в какой он представляет собой элемент воспитательной работы в определенное время и у определенного народа, должен также вовлекаться в контроль над воспитанием. Семья представляет собой, прежде всего, элемент счастья человека, община в своем экономическом единстве находит ему применение, государство требует способности принести пользу целому, чьим законам следует подчиняться, продолжая умеренно их развивать. Церковь стремится к высшей цели личности — к встрече с Богом в вечности лицом к лицу. Отмечается, что именно равновесие этих сил, составляющих современное общество, обеспечивает полноту образования. Если бы одна из этих господствующих сил целиком поглотила бы душу ребенка, воспитание замерло бы односторонне.

Наиболее общие правовые нормы, которые проистекают из природы вещей, в особенности — из взаимоотношений самоцели ребенка и центров внешней организации (семьи, общины, государства и церкви), и которые могут быть продемонстрированы на примере административного права отдельных народов, составляют основу для понимания школьного административного права у отдельно взятого народа. В прусском школьном административном праве, чьим прочным основанием является земельное право, проявляются пронизывающие его правовые нормы, которые берут начало в особенностях характера нашего народа и нашей государственной жизни.

Наконец, первая часть педагогики одновременно обращает свой взгляд вовнутрь. Она рассматривает, описывает, анализирует творческие способности воспитателя и их отношение к склонностям воспитанника. Это соотношение родственно соотношению между государственным человеком и обществом, на которое он воздействует, между художником и публикой, которая наслаждается его работой. Но творческие способности проявились бы, даже если бы художник жил один на пустынном острове, следовательно, при рассмотрении этих отношений можно взять за отправную точку гений художника. С трудами государственного человека и воспитателя дела обстоят иначе. Работа воспитателя обусловлена развивающейся душой, на которую он воздействует. Она пробуждает в нем творческую силу и устанавливает для нее закон. Значит, здесь отправная точка — сам воспитанник.

Герbart правомерно поставил у истока учения о воспитании понятие задатков воспитанника. Однако это понятие выражает в высшей мере сложные опытные факты. Душевная жизнь формирует развитие. Основу для понимания этого тезиса мы заложили выше, исходя из телеологического характера любой душевной жизни. Там происходит постоянное наращивание элементов опыта. Отработка элементарных процессов, связывающих эти элементы воедино, возникновение из них картины реальности и, поскольку мы реагируем на образы объектов чувствами и побуждениями, еще и порождение этих элементарных порывов, смысловое связывание их в единое целое: душевный склад и характер, а также отработка вытекающих отсюда волевых действий. Наиболее общий закон развития человеческой натуры противопоставляется тому базовому закону, который управляет внешней природой. Там правят бал *causa aequat effectum* и обусловленный этим закон

сохранения энергии, здесь же действует базовый закон роста. Далее, понятие задатков подразумевает, что возможно способствовать развитию воспитанника, ликвидировать его затруднения, совершенствовать его душевную жизнь, при условии, что воспитатель-художник знает и умеет применять законы душевной жизни.

И здесь возникает самая захватывающая задача из всех, известных педагогике: необходимо описать и проанализировать педагогический гений, необходимо наполнить воспитателя в его становлении чувством достоинства и профессиональным воодушевлением. В педагогическом гении есть нечто изначальное. Возможно, он реже появляется в истории, чем поэт или художник. Сократ, Платон, Коменский, Песталоцци, Герbart, Фрёбель, без сомнения, таковы. Они встают в один ряд с поэтами как личности того же масштаба, но совершенно иного склада. Исторические сведения о них мы черпаем больше из чужих описаний, чем из их личных свидетельств. Замечено, что притягательная сила, которой человек может обладать в глазах других людей, обусловлена импульсивной силой, с которой он выражает себя и отдается чему-либо. Соответственно, у педагогического гения первую скрипку играют умение видеть и склад характера, а вовсе не понимание. Частенько бывает так, что человек невеликого ума обладает этим педагогическим даром. Мы понимаем и определяем человека, только если сопереживаем ему и разделяем его порывы. Понимание для нас возможно только через любовь. И именно к неразвитой жизни мы должны приближаться через искусство любви, через умаление наших собственных чувств до темного, неразвитого, детского, беспримесного. Незамутненная наивность в глубине души сближает педагогического гения с ребенком. Песталоцци в своей классной комнате, Фрёбель в горах Тюрингии, изобретая детские игры и песни, показывают такой дар, как в первоначальном явлении. Там, где это сочетается с сильными интеллектуальными способностями, возникает особенно волнующий образ душевной жизни, в качестве примера которого Платон представил на симпозионе Сократа. На почве наивного понимания тогда возникает размышление о душевной жизни, такое живое, такое полное чувства реальности, что оно остается неподвластным научному анализу. Из такого размышления родились великолепные юношеские образы Платона как единственный памятник педагогического аффекта, затем человеческие образы Песталоцци в «Лингарте», прекраснейшем народном романе всех времен, и его, а также Фрёбеля, фантазии

о человеческой душе и развитии человечества: глубокие, элементарные, определенно искренние, не подлежащие научно-аналитической оценке, вещь в себе в мире мудрствований о человеческой натуре. Мир не может оскудеть, пока есть такое восприятие жизни, детей, семьи. В этом заключается сила учителя начальной школы: дитя народа, от сельской школы его отделяет всего несколько лет семинарии, усвоил деревенный психологический и педагогический схематизм, но над и под всем этим живы все его наивные переживания. Ведь даже над Дистервегом или Фрёбелем педагог-теоретик частенько посмеивается. Как беспомощно, по-детски обращаются они с аналитическими инструментами — но в чем они превосходят нас, теоретиков, так это в своем чувстве детской души. Всегда занимаясь новой человеческой и детской душой, педагогический гений обретает изобретательность, рассчитанную на создание методов, преподавание. Его находки возникают в школьной классной комнате, в общении с детьми, и первоначальный феномен такого изобретателя состоит в том, чтобы, как Песталоцци, в окружении беспризорных детей, заниматься самым простыми, элементарнейшими задачами, изобретать элементарные методы. Что за контраст: французский салон эпохи Просвещения, где фантазирует Руссо, его книга — на столиках светских дам, его дети в приюте, его жизнь — одинокая греза, и педагогика немецкого просвещения, золотой век гениальных воспитательных попыток, князья и министры, жаждущие помочь, публика, которая следует с воодушевлением, и самоотречение истинных педагогов, таких, как Песталоцци, Зальцманн, Кампе, Фрёбель, которые, находясь в детской среде, в простейших взаимоотношениях, наполнили свою жизнь мощным чувством образовательного прогресса как важнейшей возможности всего нашего рода.

Вторая часть педагогики охватывает аналитическую репрезентацию отдельных процессов, которые переплетаются в рамках воспитания, а также выведение всеобщих норм, которые управляют воспитательным процессом так же верно, как искусством, наукой или нравственной жизнью. Мы развили взаимосвязи, в контексте которых из телеологического понимания душевной жизни вытекает понятие совершенства ее процессов, а оттуда могут быть вычленены и затем отображены отдельные правила или нормы. Однако сейчас речь только о формировании интеллекта на основе общепризнанных психологических достижений в области педагогического управления. Ими и должны ограничи-

ваться наши пробные процедуры. С другой стороны, учение о формировании характера и воли требует нового психологического базиса, что не может быть достигнуто в рамках этого трактата.

Самая низшая ступень всякого воспитания детской души — это игры. Ребенок еще не тратит энергию на удовлетворение реальных потребностей в будущем, посредством промежуточных актов работы. Он играет. Играющий ребенок находит удовлетворение в самой своей деятельности. Так, в игре сначала вырабатываются и усложняются взаимосвязи, которые посредством пробуждения чувств ведут от представлений к волевым действиям и шагам. Детская душа сначала выражается в играх. Игра, свободное и цельное занятие, помогает сохранять здоровую детскую натуру. Поэтому высший принцип воспитания через игру таков: игра — необходимая функция в жизни ребенка, в ней свободно разворачивается переход от представлений к внешним действиям посредством смены чувств. Если игры на восприятие формируют образы предметов, если игры на воображение способствуют созданию внутренних, собственных образов внутри детской души, если подвижные игры укрепляют здоровье, силу и мораль, то эти отдельные разновидности пользы следует повсеместно культивировать, но подчинять при этом собственной функции игры.

На высшей ступени воспитания речь идет, прежде всего, о совершенствовании элементов и процессов в системе телеологических связей души, из которых состоит интеллектуальная жизнь. Высшее правило для этого аспекта образования заключается в цели этих процессов — получать знания, соответствующие потребностям.

Первая задача здесь — полноценное формирование элементов сферы человеческих чувств, а также развитие различий и связей между ними. Эту задачу решает в первую очередь обучение на наглядном примере. Если мы понимаем под неким принципом формулу, которая обозначает условия некоего педагогического элемента воздействия, то в обучении на наглядном примере отчетливо прослеживается, как такие принципы исторически попадают в сознание и впоследствии приводятся в соответствие с развивающейся психологией. Следовательно, здесь налицо то самое соотношение, которое я показывал на примере поэтики. Высший принцип обучения на наглядном примере был сформулирован под влиянием Коменского и его последователей. Обучение должно следовать за природой, но это движение от наблюдения к понятию и слову, а именно — от целого, вос-

принятого в наблюдении, к части. Методы, выводимые из этого принципа, образуют основную часть педагогической реформаторской деятельности семнадцатого и восемнадцатого столетий. Тогда Коменский увидел, а Руссо ввел второй принцип. Обучение на наглядном примере должно, исходя из ближайшего окружения ребенка, описать весь остальной мир. Так обучение расширяет то, что дано ребенку в его детском опыте посредством привычных операций в привычных же направлениях. Третий принцип также был сформулирован Коменским, а введен Базедовым. Практиковать следует познание объектов и их обозначение. Но гораздо глубже четвертый принцип, определенный Песталоцци. Элементы всех наблюдений повторяются. Достижение полного совершенства при наблюдении возможно, если выполнено предварительное условие и каждый из этих элементов воспринят максимально чисто, надежно, энергично. Эти элементы встречаются в кругу пространственных и временных наблюдений, чувственных качеств, звуков речи и интонационного спектра. Упражнения, имеющие целью совершенствование этих элементов, открыты Песталоцци и внедрены Герbartом, Фр белем и др. Дополняет эти принципы тезис, что для высшей душевной жизни важным условием является также пробуждение, чистое и энергичное представление элементов внутреннего опыта посредством общения и поэзии, религии и исторического повествования.

Уже само формирование наблюдений требует внимания. Интересы и внимание вообще должны рассматриваться как движущая сила, необходимая для эффективности обучения. Внимание направляется интересом. Под ним мы понимаем причастность души к ее представлениям или их сочетанию. Коль скоро можно выделить различные типы внимания, то такое различие должно иметь решающее значение для обучения. Ненамеренное внимание как таковое вызывается образами и процессами в воображении, фокусируется на объектах без напряжения. Оно состоит из интереса, который присущ объекту. Результатом является активизация сознания, удержание в памяти, различение составляющих частей и постижение их взаимосвязей. Кратко, это рычаг управления всем обучением. И напротив, намеренное внимание рождается из напряжения воли, направленной на объект. В основе его лежит мотив — удержать внимание на объекте, который сам по себе, в соотношении с нашими духовными операциями, его не привлекает. У ребенка оно состоит из страха перед наказанием и надеждой на воз-

награждение, из честолюбия и радости соперничества, из сознания будущей пользы. Принцип, впервые установленный Гербартом, требует, чтобы всюду, где предмет может являться объектом невольного внимания, процесс обучения была нацелен на то, чтобы его вызвать и понять. Только там, где это невозможно в силу природы ученика или самого предмета, дополнительно вступает в игру намеренное внимание. В этом принципе содержатся отдельные тезисы, которые определяют его действенность более узко. В первом развиваются условия ненамеренного внимания, вторая акцентирует формирование характера и значение тренировки намеренного внимания для энергии мыслительного процесса. Угрозы и нотации — общеизвестное домашнее средство формирования характера в арсенале беспомощных матерей и плохих школьных учителей. Но намеренное внимание — это первая форма, в которой воля учится постоянно контролировать фантазии и побуждения и крепко держать их в узде. Грамматика и математика, с их сухой, неподатливой сутью, дисциплинируют дух юношей с тем, чтобы впоследствии они могли повиноваться и повелевать.

Далее, предметом анализа педагогических процессов является память. Она рассматривается как свойство самих представлений: с ее помощью формируется внутренняя связность нашей душевной жизни, которая, раз сформировавшись, влияет на каждое сознательное движение души, даже если последнее не осознается ясно и отчетливо, и которая одновременно делает возможным воспроизведение любого отдельного элемента этой структуры в сознании. Это знание имеет для современной педагогики решающее значение. Оно стирает разрыв между мышлением и обучением, между памятью и способностью к суждениям, между усвоением и обработкой. Таким образом, задача обучения — создать структуру представлений, отражающих действительность, — целиком возложена на операции памяти, зависит от них. Следовательно, высший принцип таков: усвоение представлений и их взаимосвязей происходит при обучении в той мере и в таких пропорциях, что вырабатывается система взаимосвязей душевной жизни, которая отражает действительность и позволяет оказывать на себя необходимое воздействие. Этот принцип представлен в следующих правилах. Так как память в своей пластичности первоначально является телесным свойством, и свежесть его сохраняется посредством умеренной жизни, избегания аффектов, связана с радостностью деятельности, заботиться об этом факторе

здоровья следует с детства. Так как воспроизводимость большей части представлений в частностях зависит от силы интереса, типа взаимосвязей, их энергии, от числа повторений, промежутка между последним повторением и текущим актом припоминания, экономика душевной жизни является основным способом применения имеющейся пластической силы памяти: порядок и связность душевной жизни побеждают даже плохие природные данные.

С этого момента мы анализируем отработку логического мышления и формирование взаимосвязанных представлений в познании, которое отражает реальность и делает возможным конструирование ее образа. С этой целью еще во времена Рохова был выработан катехизический метод. Но он, с его перечисляемыми признаками и их отделением от понятий, обладает лишь ограниченной ценностью, т. к. в известном смысле является реликтом эпохи, предшествовавшей нашей современной науке. Живая жажда познания направлена на то, чтобы ухватить внутренние связи действительности, простые соотношения, посредством которых она становится умопостижимой. Удовлетворение этой потребности состоит в том, чтобы попытаться установить конкретные связи между явлениями, которые затем можно представить уже в виде абстрактных закономерностей. Но нам удастся установить такие взаимозависимости и вычленивать взаимосвязи из случайных комбинаций, только если закономерность связи становится для нас внешним признаком того, что между явлениями есть зависимость. В этом ключ к пониманию индукции. Последняя ищет необходимое посредством всеобщего. Двигаясь от одного случая к другому, она вычленяет из последовательностей или сосуществующих явлений действительности процессы (или их элементы), которые точно, по возможности количественно определены и прочно связаны между собой. Это единообразие становится постижимым, только будучи представленным в виде численного или пространственного тождества. Простые взаимосвязи величин в регулярном повторении являются признаком божественного в хаотической игре изменчивых чувств. Так анализ и неотделимая от него индукция взаимодействуют с синтезом и дедукцией. Основная операция, установление связей в некоем непонятном целом, относящемся к нам, в основном живо отрабатывается в языковом понимании тезиса или цепочки тезисов, главным образом тогда, когда эта тренировка поддерживается точными вспомогательными средствами — точными познаниями в грамматике. При этом

грамматика доводит до сознания конкретные связи с действительностью, а математика учит нас постигать эти связи в количественном отношении. Если обозначить осознание связей с действительностью и тренировку их постижения как формальное образование, то последнее естественно является базисом всей этой сферы воспитания. Но ложное преувеличение роли формального образования распространяется в гимназиях, вплоть до девятнадцати и даже двадцати лет, всего-навсего подготовку к дальнейшей подготовке к такой, в конечном счете, короткой жизни. Осознание этого рождает в школьниках скуку, которая потом распространяется и на высшее образование, равно как и нетерпеливое желание поскорее покинуть стены альма матер. В те годы, когда пробуждается тяга к знаниям, она остается неудовлетворенной, откладывается на потом, умаляется. Этому противопоставляется следующий принцип: посреди осознания связей, отработки логических операций, в пробуждении состязательной радости логического мышления, необходимо уже в высших подготовительных учреждениях разжигать и направлять ко внутреннему удовлетворению юношескую жажду знаний. Мышление ученика должно выполнять опытно-реалистичные, имеющие постоянную ценность операции. В первую очередь оно должно быть направлено на причинно-следственные связи, которые чаще всего познаются через соотношение частного и общего, т. е. индуктивно. Оно (мышление) также должно научиться определять эти причинно-следственные связи количественно. Так природа должна раскрываться перед учеником. Он должен практиковаться, чтобы понять структуру исторической действительности. И это большая удача, что греко-римская античность одновременно является начальной школой для понимания исторического мира: все в ней просто, элементарно, близко к земле, родственно юношескому духу. Дальнейшее развитие современной науки и сущность воспитания работают на ту же цель: упрощение взаимосвязей, отражающих реальность, и ее обоснования. Расширение области, подвластной науке, все еще существующая надуманность некоторых ее аспектов, нехватка связности в других, вызвала сложности, которые ложатся грузом на высшую школу: упрощаясь, она постепенно ослабевает.

Завершенной дидактике предстоит, в конце концов, группировать учебные предметы, оценивать их воспитательную ценность относительно друг друга, определять их последовательность и разрабатывать методику для отдельных

учебных предметов. Всеобщие принципы здесь нигде не определены, а более точное, притом исторически ограниченное их понимание возможно только посредством воспитательной системы национального характера.

Мы стоим на пороге всеобщей педагогической теории. Указанная процедура применима также к учению о формировании склада характера и воли. Ведущие точки зрения относительно этой теории даны в вышеописанной телеологической системе взаимосвязей душевной жизни. Из целесообразного функционирования чувств и побуждений в психических взаимосвязях вытекает, в каком направлении должно развиваться воспитание, здесь — развитие до совершенства. Однако для этой части педагогической науки сначала необходимо дать психологическое обоснование в отдельных аспектах, что в данном случае могло бы завести слишком далеко. Больше, чем здесь предложено и указано, в рамках всеобщей теории достичь нельзя. Глобальные вопросы воспитания, которые в настоящий момент занимают нацию, не могут быть разрешены раз и навсегда, для всех времен и народов. Решаться они могут только на базе уточненного специализированного знания истории и сегодняшней жизни воспитания, посредством своего рода художественной деятельности, в которой таланты педагога и государственного человека действуют сообща.

Мысленная связь, в которой это происходит, проходит нитью через три следующих исследования. Сначала возникает вопрос: как из элементарных педагогических процессов, которые мы развиваем и выражаем в правилах, возникает содержательная система образования, воспитания, обучения, как она господствует в определенном культурном кругу? Соответствующий вопрос я рассмотрел в поэтике и показал там, как любая поэтическая техника в любом жанре обретает целостность только в смысловом наполнении исторической культуры. Не существует всеобщей техники трагедии или эпоса. То же относится и к сфере воспитания. Затем необходимо запустить сравнительное изучение воспитательных систем, и оно покажет, что и здесь точно так же отдельные формы связаны между собой прогрессивным развитием всего человечества. В известных границах возможно таким путем определить тенденции в развитии воспитания, тем самым применить наши научные результаты для руководства учебным процессом. В конце концов, погружение в нашу национальную воспитательную систему, в ее прошлое и будущее, понимание связей этой системы в нашей культуре, на

базисе всего здесь вышеизложенного, окажется в состоянии указать художественному воздействию управления учебным процессом дорогу к тому, чтобы и дальше осмотрительно формировать наше национальное школьное образование; так как историческому образу мыслей ясно, что исторический этос народа, который влечет

за собой также и способы воспитания, не должен подвергаться разрушительному воздействию радикальной теории, претендующей на воспитание всех народов на основе всеобщей системы.

1888 год

Сведения о переводчике

Илья Игоревич Докучаев

SPIN-код: 6082-3212, Scopus Author ID: 57203725047, Researcher ID: K-8453-2015, ORCID: 0000-0002-0506-2927, e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Translator

Ilya I. Dokuchaev

SPIN-код: 6082-3212, Scopus Author ID: 57203725047, Researcher ID: K-8453-2015, ORCID: 0000-0002-0506-2927, e-mail: ilya_dokuchaev@mail.ru

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Theory and History of Culture, Herzen State Pedagogical University of Russia