

Д. В. Шмонин

СХОЛАСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ФОРМ ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ¹

Настоящую статью, с учетом недавно опубликованных автором материалов [1–2], можно считать не столько промежуточным итогом изучения обозначенной в заголовке темы, сколько уточнением исследовательских перспектив в этой области. Мы исходим из того, что признание тезиса о системообразующей роли схоластики в организации современного образовательного пространства, которое в нашей литературе — по сравнению с литературой западной — несколько затянулось, все же следует полагать состоявшимся. Эту мысль перестали оспаривать, хотя в профессиональной философско-педагогической среде по-прежнему используются привычные клише, согласно которым наука и философия XVII в. сменили «обветшалую средневековую схоластику», а Ян Амос Коменский ввел классно-поурочную систему и школьное образование с 6-7-летнего возраста. Такие упрощенные подходы к истории образования не позволяют всесторонне описать его генезис, определить нынешнее состояние и требования к его (образования) модернизации, оценить степень взаимосвязанности в этом процессе классических и современных технологий передачи знания. Решению указанных вопросов должен способствовать современный анализ методологического и эвристического потенциала классических моделей, анализ генезиса, функционирования и модернизации образовательных программ.

Образование представляет собой универсальный способ воспроизводства и развития культуры, благодаря которому формируются типологические и индивидуальные образы человека. Именно образование рисует контуры цивилизации; более того, педагогическая теория и практика образования обеспечивают «детальную прорисовку» узора социальной ткани. В то же время образовательные парадигмы, модели, системы отражают господствующие в обществе мировоззренческие установки, имеющиеся интеллектуальные и технологические достижения. И в этом смысле образование следует за устремлениями эпохи, обеспечивая систематизацию и трансляцию накопленного знания. Тем самым цивилизация, в свою очередь, ведет за собой образование, определяя, каким ему быть, действуя через специфические формы формирования «социального образовательного заказа».

Методологический и прогностический потенциалы развития сферы образования напрямую связаны с качеством оценки исторического опыта. Именно поэтому для того, чтобы взвешенно оценивать происходящее в современном образовании, осуществлять экспертизу идей, концепций, программ, проектов, обсуждаемых в обще-

Шмонин Дмитрий Викторович — д-р филос. наук, профессор, Русская христианская гуманитарная академия; e-mail: shmonin@mail.ru

¹ Статья подготовлена в рамках проекта «Схоластический рационализм как методология научно-философского познания и трансляции знаний в системе образования: исторические и актуальные аспекты» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (соглашение № 14.U02.21.0990).

© Д. В. Шмонин, 2013

стве, необходимо искать новые подходы к изучению классических образовательных парадигм в их развитии. Обращение к историческому опыту, каким бы архаичным он не представлялся с точки зрения пользователей социальных сетей и зрителей фильмов в формате 3D, может помочь нам разобраться в том, кого, как и, главное, ради чего мы учим в средней и высшей школе, каковы возможности и задачи современного образования, другими словами — оценить параметры новой, возможно, рождающейся сегодня образовательной парадигмы.

В самом деле, в последние два десятилетия существенно меняются ориентиры общего и профессионального образования в России. Одним из ведущих принципов в 1990-е годы был провозглашен принцип гуманизации, означавший тогда отказ от идеологии и признание приоритета общечеловеческих ценностей, культуры общества, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Трудно однозначно судить о качестве воплощения этого принципа. Очевидно, впрочем, что если бы «процессы гуманизации и гуманитаризации образования» были однозначно успешными, руководство страны сейчас не говорило бы столь настойчиво о кризисе в естественнонаучной и технико-технологической областях и об избытке на рынке труда экономистов, гуманитариев и педагогов. Однако понятно и то, что отказ от гуманитарной культуры, попытки заместить ее в учебном процессе «информатизацией» (мода «нулевых» годов) или прагматичными в идеале, но абстрактными на практике «компетентностями» нового поколения образовательных стандартов приведут (и уже приводят) к еще менее однозначным результатам.

По нашему мнению, векторы модернизации должны иметь мировоззренческое, в своей основе ценностно-культурологическое, обоснование [3]; последнее же невозможно без междисциплинарного осмысления философских идей, педагогической теории и практики основных классических образовательных парадигм (напомним, что парадигма (παράδειγμα) — буквально «пример, модель, образец»). При этом проблема состоит не только в необходимости расширения и обобщения накопленного эмпирического опыта, но в системном осмыслении классических парадигм образования — античной, схоластической, среди которых схоластическая парадигма занимает законное и важное место.

Могут последовать возражения: схоластика — рациональная форма теологического мировоззрения, потерявшая свою культурную идентичность как минимум два столетия назад. Она не актуальна как набор дисциплин с определенным содержанием, тем более для России, где отсутствует традиция теологического образования в университетах. В этих возражениях есть резон. Действительно, в наши дни в университетах большинства западных стран, даже на традиционно существующих там теологических факультетах, которые, к тому же, увы, не испытывают наплыва студентов, схоластическое богословие и схоластическая философия преподаются лишь как часть истории христианского мышления. В нашей же стране изучение богословия считалось привилегией духовного сословия и осуществлялось в церковных учебных заведениях. В самом деле, еще петровский проект «Положения об Академии наук и художеств» 1724 г., предполагавший открытие в Санкт-Петербурге юридического, медицинского и философского факультетов, однозначно указывал: теология передается «только Синоду» [4, с. 32]. И все последующее время, вплоть до февраля 1917 г., в императорских университетах, военных училищах и технических институтах учили Закон Божий, но не богословие. При этом изучение богословских дисциплин в духовных школах, где схо-

ластика, особенно с начала XIX столетия, считалась чуждым православиям латинским вкраплением, влияло скорее на развитие корпоративной солидарности духовенства, нежели на развитие культуры рационального мышления.

Учитывая подобные рассуждения, мы видим в схоластике практическую философию образования и предлагаем рассматривать ее в перспективе развития педагогики. Схоластической образовательной парадигме предшествовали древнегреческие и древнеримские образовательные модели, в рамках которых сформировались первые школы, педагогические теории и научные программы [5–6]. В самом деле, именно в период античной классики и поздней античности закладываются основополагающие принципы образования и передачи научного знания. Эти принципы будут играть ключевую роль в средние века, сохраняют ее на этапе модернизации образования в XVI–XVII вв. и останутся актуальными вплоть до нашего времени.

Вызывает интерес то, что в основании античной педагогики лежали, с одной стороны, философия (*φιλοσοφία*) как любовь к мудрости (в поисках мудрости, т.е. знания о мире, человеке и способностях последнего к познанию, складывались первые научные программы), с другой стороны, *παιδεία* (παιδεία), означавшая, как известно, общую культуру, воспитанность, образованность. Важную роль в античной педагогической практике играл личный пример учителя. Это касалось досократических философских школ, методов спартанского воспитания, модели софистического образования, наиболее глубоких с точки зрения связи между образованием и наукой традиций платоновской Академии и Ликейя Аристотеля, других сократических школ [7]. Заметим, что первые греческие образовательные модели лежали в религиозном поле, поскольку религиозность, вера в богов являлась составной частью античной культуры, ее «естественным фоном». Римское образование, бывшее производным от греческого, приобрело более выраженный прагматичный характер, ориентированный на развитие системы воспитания добропорядочных граждан в государственных школах. Во II–V вв., т.е. уже в христианско-эллинистическом мире, эта парадигма превращается в комбинацию свободных искусств, или наук.

В то же время со II в., параллельно римской государственной системе образования, в Империи появляются первые христианские церковные школы; катехизация постепенно разворачивается в систематический учебно-воспитательный процесс. Это означает зарождение и постепенное развитие схоластической парадигмы. Разумеется, подготовка мирян и клириков в первые века не разделяется по специальностям, а статус церковных школ зависит от авторитета учительствующих там отцов. Таким образом, мы имеем дело с религиозным образованием, внутри которого медленно начинает вызревать духовное образование как система профессиональной подготовки священно- и церковнослужителей, а также образование «общее», «гуманитарное», являющееся подготовительным, предпрофессиональным.

Решению задач сохранения и адаптации античной парадигмы к новым условиям, совмещения ее с опытом христианской педагогики, а также задач церковного образования способствовали несколько мыслителей, благодаря которым складывается система семи свободных искусств (*septem artes liberales*), включавшая в себя дисциплины тривиум (*trivium* — лат. «троепутье», «перекресток трех путей») — грамматику, риторику, диалектику, а также дисциплины квадриум (*quadrivium* — «четверопутье») — арифметику, музыку, геометрию и астрономию. Представляется поэтому, что с учетом современных исследований по истории средневековой педагогической мысли работа

должна быть нацелена на изучение текстов и материалов таких авторов, как Квинтиллиан, Марциан Капелла, Боэций, Кассиодор, Присциан Цезарейский, Цезарий Арелатский, Бенедикт Нурсийский, Исидор Севильский, Беда Достопочтенный и др., трудами которых в V–VIII вв. живет и развивается педагогическая наука. Именно благодаря им семь начальных наук превращаются в общепринятый на латинском Западе образовательный цикл. Последний становится необходимым как для обращения к теологии, науке о Боге и божественном, так и для следования иными — прикладными, как мы сказали бы теперь, образовательными траекториями. В ряде богословских и педагогических сочинений VIII–IX вв. обнаруживаются рационалистические мотивы, важные для формирования схоластических методов познания и передачи знания, без которых невозможно представить себе становление новой — схоластической — системы образования. Здесь следует обратить внимание на такие фигуры, как Альдхейм Малмсберийский, Ремигий Оссерский, Алкуин, Храбан Мавр, Герберт Аврилакский (Орийакский) и др. За последующие два столетия (X–XI вв.) схоластика в ходе практической педагогической работы в церковных школах сложится в универсальную модель христианского религиозного образования. Шагнув в XI столетии из монастырских школ в школы городские (церковные и частные), схоластическая модель будет включать в себя как светскую общеобразовательную составляющую (те же тривий и квадрий), так и высшую науку — теологию, т. е. божественные науки, постигаемые логическим путем, в естественном свете человеческого разума. Богословами, философами и одновременно учителями были: Ансельм Кентерберийский, Гильом из Шампо, Росцелин Компьенский, Ансельм Ланский, Петр Абеляр и др. Для анализа различных подходов необходимо обращаться более подробно к богословско-педагогическому наследию таких мыслителей, как Ансельм Ланский, Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Гильберт Порретанский, Теодорик Шартрский, Петр Абеляр, Петр Ломбардский, Александр Гэльсский и др.

Анализ содержания, механизмов функционирования, характера эволюции схоластической парадигмы образования — особенно на поздних этапах ее развития — представляется важным, поскольку именно она является выражением христианского теологического мировоззрения и содержит базовые ценности культуры. Одна из таких ценностей, которые обеспечивают трансляцию знаний и сохранение самой культуры, — школа. Происходящее в XI–XII вв. развитие схоластики, усложнение ее проблематики приводят к тому, что истолкование текстов перерастает во все более самостоятельное философствование, а комментарии приобретают черты самостоятельных тематических трактатов. Зарождавшаяся в монастырях, кафедральных и частных школах христианская схоластика принимает облик профессиональной философии, являющейся стержнем образования. Развитие церковных и светских школ, университетов в средние века буквально пронизано, пропитано схоластикой. Последняя представляла собой и содержание образования, и комплекс методов воспитания. Не менее важно и то, что схоластические подходы к познанию предполагали систематичность передаваемого через школу материала; именно они сделали системность принципиальной чертой образовательной и научной деятельности.

В XII–XIII вв., с образованием и развитием университетов, схоластическая парадигма приобретет черты завершенности, вбирая в себя все, что мы сейчас называем средним и высшим образованием. Не составляют исключения даже такие далекие по

содержанию от схоластики профессиональные области, как медицина и право, которые, наряду с теологией, получают свои факультеты в университетах.

Очевидно, что *modus parisiensis* создания европейских университетов стал образцом, по которому *studium generale* (школа, в которой студенты проходили курсы свободных искусств), соединившись с теологической школой (где под руководством магистров студенты изучали богословие), становится, начиная с конца XII — первой половины XIII в., основой сосуществования в единой образовательной среде объединений учащихся (землячества, «нации») и учащихся (факультеты). Именно в формировании корпоративности обретает свои черты университет; и именно университет соединяет в себе монастырские, кафедральные, авторские модели преподавания свободных искусств, надстраивая над «зданием школы» «верхние этажи» — теологию, право и врачебное искусство. В XIV–XVI столетиях, в эпоху Возрождения, христианская образовательная парадигма постепенно размывается, становится более рыхлой; в нее включаются новые элементы философского и научного знания (которые часто оказываются «хорошо забытыми старыми»). Параллельно рождаются «частично секуляризованные» гуманистические педагогические модели (Л. Бруни, М. Веджо, Дж. Манетти, Витторино да Фельтре), ориентированные на элитарное домашнее воспитание и частную школу. Шестнадцатое столетие приносит новые подходы к образованию. Особенностью реформационной образовательной модели (Мартин Лютер, Филипп Меланхтон) оказывается прагматизм, предусматривающий преподавание преимущественно на начальной ступени.

Именно поэтому важно изучение католического варианта модернизации образования XVI в., который учитывал и средневековую школьно-университетскую традицию, и идеи христианского гуманизма. Здесь следует вспомнить педагогические идеи Хуана Луиса Вивеса, Петера Крокаерта, Франсиско де Витория, Доминго Сото, Мельчора Кано. Университетская педагогика доминиканцев и представителей других орденов нуждается в осмыслении, поскольку именно в богословско-философском, схоластическом контексте должна рассматриваться модернизация образования в целом, включая становление новоевропейского университета, формирование профессиональной высшей школы. Процессы конфессионализации школы, запущенные в ходе Реформации, в сочетании с процессами секуляризации, на появление которых повлияло Возрождение, создают новую ситуацию в образовательной среде. Это особенно важно для нашего исследования, поскольку образование, как система трансляции знания, и наука, как система накопления и развития знания, с одной стороны, неразрывно связаны друг с другом, а с другой — не могут рассматриваться вне социокультурного и религиозно-мировоззренческого контекстов.

Мощным развитием этих идей (в конце того же XVI в.) становится иезуитская модель образования (Р. Беллармино, Г. Васкес, Л. де Молина, Ф. Суарес, П. да Фонсека), зафиксированная в «*Ratio studiorum*» («Порядок и устройство занятий» — педагогический устав иезуитов, утвержденный в 1599 г.). Модель, сформированная иезуитами, позволяет создать эффективную и конкурентоспособную образовательную вертикаль, сохранившую преемственность со средневековой школой, но генерирующую новые педагогические подходы и технологии.

Семнадцатое столетие становится временем первой масштабной модернизации образования и трансляции научного знания, в которой свою роль сыграли различные педагогические силы — от католических профессоров, авторов учебных университет-

ских курсов («Коиимбрский курс», «Саламанкский курс» и др.), включая иезуитов, до Я. А. Коменского. В результате этой модернизации оформляется современная (новоевропейская) образовательная парадигма.

Таким образом, значительный интерес представляет осмысление первой модернизации образования в период позднего средневековья, Ренессанса и раннего Нового времени, когда схоластический рационализм как комплекс методов образования и исследовательских стратегий, характерных для средневекового типа мысли, формирует представление о системе как о необходимом условии всякого продуктивного мышления. Тем самым он оказывает влияние на институционализацию классической науки и создание новых способов трансляции знания, т. е. на построение современной системы образования. Можно сказать, что сегодня на первый план выходит задача — показать важную, но пока еще недооцененную (не только в среде педагогов, историков образования, но и в среде историков и философов науки) роль схоластической модели образования и схоластической методологии познания, дискурса схоластики в становлении и развитии современной интеллектуальной культуры.

Литература

1. Шмонин Д. В. Схоластика как философия образования // Вопросы философии. 2011. № 10. С. 145–154.
2. Шмонин Д. В. От катехумена до магистра: становление христианской парадигмы религиозного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия: Философия. 2012. № 2. Т. 2. С. 96–104.
3. Бурлака Д. К. Ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования как методология духовно-нравственного воспитания личности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т. 11. Вып. 3. С. 206–219.
4. Проект Положения об учреждении Академии наук и художеств // Уставы Академии наук СССР. 1724–1974. М., 1975.
5. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека: [в 3 т.]. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. Т. 1. 2001. 594 с.; Т. 2. 1997. 334 с.
7. Светлов Р. В. Сократ и «спартанский мираж» // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. Вып. 10. СПб., 2011. С. 363–375.

Статья поступила в редакцию 6 декабря 2012 г.