

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ. ИСТОРИЯ РЕЛИГИИ

DOI 10.25991/VRHGA.2020.19.1.010

УДК 37.013.2

*А. И. Извеков**

РЕЛИГИОЗНЫЙ И СВЕТСКИЙ ПОДХОДЫ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются последствия дивергенции векторов образования и воспитания. Начало данного процесса обнаруживается в эпохе Просвещения. В XX в. расхождение образовательных и воспитательных функций университета искусственно компенсировалось тоталитарными режимами. Однако в постиндустриальных обществах высшая школа сосредоточилась исключительно на формировании профессиональных компетенций. Ни научная картина мира, ни религиозно-теологические установки не служат более формированию гуманистических основ личности. Проблема новых методов воспитания духовно свободной личности остается нерешенной. Однако ее преодоление является одним из условий позитивного развития современных обществ.

Ключевые слова: образование, воспитание, культура, духовная свобода, религия, личность, секуляризм, университет, гуманитаристика.

A. I. Izvekov

THE RELIGIOUS AND THE SECULAR APPROACHES IN PERSONALITY EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

The article analyzes the consequences of the divergence of the vectors of education and upbringing. The beginning of this process is found in the Enlightenment. In the 20th century, the discrepancy between the educational and educational functions of the University was artificially compensated by totalitarian regimes. However, in post-industrial societies, higher education has focused exclusively on the formation of professional competencies. Neither the scientific picture of the world, nor religious attitudes no longer serve to the formation of the humanistic foundations of the individuality. The problem of new methods of educating a spiritually free person remains unresolved. However, overcoming it is one of the conditions for the positive development of modern societies.

* Извеков Аркадий Игоревич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, религиоведения и педагогики, Русская христианская гуманитарная академия; arkady.izvekov@gmail.com

Keywords: education, upbringing, culture, intellectual freedom, religion, personality, secularism, university, humanities.

Проблема «воспитывающего обучения» была обозначена Л. Выготским [3]. Ныне совершенно очевидно, что ее неразрешенность только лишь скрывалась, но вовсе не преодолевалась существовавшей в СССР системой высшего образования. Совершенно очевидно и то, что современные социальные институты образования не приблизились к позитивному варианту ее преодоления, причем не только в России, но и в Западных обществах. Воспитание не просто как выработка «позитивных привычек», но как формирование системы экзистенциальных смыслов личности, способствующих утверждению в обществе идеалов гуманизма, на практике уступает место процессам приобретения системы знаний о природных и социальных закономерностях, служащих решению лишь утилитарных задач [1, с. 41]. В начале XXI столетия дивергенция векторов образования и воспитания наиболее очевидна в системе высшего образования.

Единство образования и воспитания можно проследить только в исторически отдаленных от нас эпохах: в античности, средневековье, начале Нового времени. Крайне болезненный переход от эпохи модерна к т. н. постмодерным обществам, свершившийся приблизительно в середине XX столетия, сопровождался кардинальными изменениями во многих сферах культуры и общества. В нем и произошел разрыв двух функций педагогики, сначала в Западных институтах образования, а позже и в российских.

Единство образовательных и воспитательных функций обучения возникло во времена Сократа и Платона. Дискурс знаний о мире Блага или мире Идей имманентно содержал в себе сведения о верном нравственном отношении человека и к миру, и к самому себе. Тот, кто наиболее полно и всеобъемлюще смог проникнуть в существо содержащихся в них знаний о «преддетерминантах» бытия, получал право на позицию не только учителя, но и воспитателя. Рассказ учителя о знании основ мироздания, адресованный ученикам, превращался и в повествование о смысле бытия. Тем самым транслировалось не просто утилитарное знание о мире, но и императивное требование, предъявляемое к поведению ученика — пассивного реципиента сведений. Высказывания учителя содержали критерии построения «единственно верных» целей, действий и оценок их последствий.

«Сократическая» модель взаимосвязи образования и воспитания стала основой «педагогической модели» средневековых университетов [5; 8]. Преподавание «свободных искусств» строилось в нем под интегрирующим влиянием теологии. И смысл мира, и смысл пребывания человека в нем, и цели деятельности индивида, направленной на формирование самого себя как субъекта «вселенского» смысла, трактовались исходя из совокупности знаний о мире и его зафиксированном в теологии первоисточке.

Раскол Западной церкви XVI в., вызванный движением Реформации, привел к кризису университетов как института общеевропейского интеллектуального единства. Однако это никак не сказалось на единстве существующей в них образовательной и воспитательной функций. В силу исторической преемственности, университеты первых этапов Нового времени, постепенно

ставшие университетами цивилизации «Общественного договора», исходили из принципов, присущих средневековью: процесс воспитания строился «учителями», действующими аналогичным «сократической» модели образом. Первые признаки отхода от нее появились только в эпоху Просвещения. Получение знаний и воспитание постепенно стали восприниматься как то, что имеет совершенно различные «системы координат». Процессу их разъединения способствовало происшедшее внутри университетской среды смещение приоритета от веры в Бога к вере в научную рациональность.

В XIX в. возникла форма «нового» университета, нравственным идеалом которого стала ориентация на науку в «чистом» виде, которая, как тогда казалось, в представимом будущем сама раскроет действительно истинный, строго зафиксированный и «верифицированный» (следовательно, неоспоримый) смысл мира. Образование в новом типе университетов все еще безусловно сопрягалось с идеей единства научного и нравственного начал. Но «вера в науку» предполагала, что право воспитывать перестало быть прерогативой пастора церкви. Оно оказалось делегированным профессору, который «от имени науки» и получил полномочия не только учить, но и воспитывать. Тем не менее университеты по-прежнему оставались не просто образовательными центрами, но и «гуманитарными лабораториями», в которых осуществлялось познание не только природы, но, через познание ее законов, и нравственного содержания мира.

Один из лидеров постмодернистской мысли конца XX столетия, Ж.-Ф. Лиотар [9], констатировал, что в университете XIX в. научное познание предстало либо как процесс самопознания «абсолютной идеи», содержащей в себе истину, и мораль (германская модель), либо как процесс заботы об образовании народа с целью наставления его на путь прогресса (французская модель). И в том, и в другом случае связь истины и справедливости определялась верой в общий фундамент науки и морали, дающий социальным институтам, таким как образование и власть, право провозглашать общезначимые цели развития общества, без оглядки на Бога. Однако уже на рубеже XIX–XX вв. обозначился кризис университета и как центра универсального образования, и как среды формирования личности. Это же время можно считать периодом смещения равновесия в конкурентной борьбе религиозно-теологических методов воспитания и научных в сторону последних.

Однако научно-воспитательная идея «холизма», ставшая основой педагогической функции университета XX столетия, подверглась эрозии. Ускоряющийся рост спектра информационных потоков обусловил кризис идеи университета (и высшего образования в целом) как центра формирования гуманистически-ориентированного индивида. В университетской среде постепенно аннигилировались и программа системно-целостного научного видения бытия, и концепция целостной личности.

Во второй половине XX столетия университеты практически полностью отказались от миссии формирования личности, обладающей универсальной нравственной картиной мира. Постиндустриальные общества стали довольствоваться университетским «производством» оперантов узких сегментов рынков труда. В набор социально востребованных компетенций таких оперантов

не входит не только религиозное чувство смысла, но даже и интеллектуальное чувство любви к истине. Главным критерием выбора получаемого образования стало чисто прагматическое требование окупаемости осуществленных на его получение затрат.

«Прагматический переворот» XX в. в педагогике высшей школы обозначил кажущийся бесповоротным отказ от воспитательной миссии образования. Вместе с тем тотальный отказ от «сократической» модели педагогики, объединяющей знания и нравственность, представляется необратимым. В университетской среде не осталось места для кафедр не только проповедующего пастора, но и морализаторствующего профессора.

В XX в. воспитательная функция университета поддерживалась только тоталитарными режимами. Универсальная идеология тоталитаризма, выработавшая социально-политические инструменты подавления личности, искусственно, в той мере, в какой это было возможно, воспроизводила условия воспитательной значимости педагога. Сообщаемые им знания должны были нести в себе и нравственные императивы, ставшие «калькой» с идеологических установок. Невозможно сбросить со счетов тот факт, что даже в тоталитарном обществе существовала вера в идеалы науки, а вовсе не только в постулаты идеологии. Противоборство подобных систем «веры» открыло беспрецедентную возможность для самореализации выдающихся научных школ. Однако требование социальных институтов тоталитаризма было однозначным: университет должен был обусловить положение студента как реципиента комплекса профессиональных знаний, имманентно содержащего в себе обязательства принять и идеологию.

Крах тоталитарных режимов только лишь подчеркнул обнуление «великой функции», возложенной на университет Нового времени Гумбольдтом [4]. Высшее образование «по умолчанию» отказалось от концепции «целостной» личности, которую возможно было бы воспитывать в ходе процесса обучения профессиональным навыкам. Постиндустриальные общества первой четверти XXI столетия смирились с фактом формирования личности информационными продуктами, а не гуманистическими идеалами реализации целей социального прогресса. Главенствующим оказалось требование научной эффективности, а не научного обоснования идеи социальной справедливости. По замечанию Ж.-Ф. Лиотара, «упор на результативность звонит отходную по эре профессора» [9, с. 129]. Данное предположение относится и к религиозной проповеди в университетских стенах.

Конкуренция религиозного и светского способов воспитания, как теперь кажется, привела к деструкции обоих вариантов. Попытки реконструкции воспитательной среды в системе высшего образования превращаются либо в практически непродуктивное воззвание к былому опыту «сократической» модели, либо обращение к проектам модерна, поспешно провозгласившим торжество науки в мировоззрении, либо напоминают о морализаторстве эпохи тоталитаризма. Однако в большинстве случаев современная педагогика высшего образования игнорирует проблему воспитания в принципе. Попытки реализовать в системе воспитания личности нечто новое сейчас можно встретить крайне редко. Более того, значительная их часть проявля-

ется в системе т. н. антипедагогике, предполагающей «самоформирование» личности [11].

Впрочем, в основе постмодернистской «антипедагогической теории» ничего принципиально нового не содержится. Идея была сформулирована еще Ж.-Ж. Руссо [12] и прослеживается в происхождении его лозунга «назад к природе». Неудивительно, что полученный результат не купирует даже внешней симптоматики кризиса педагогики воспитания. Игнорирование существенных причин возникновения кризиса скорее обосновывает идею «произвола», чем целенаправленного привития уважения к идее свободы человека, выдвинутой Просвещением.

Не стоит сбрасывать со счетов, что в т. н. симуляционной [2], или фейковой [15] реальности, выстраиваемой человеком как ложный аналог нравственно осмысленного бытия, исчезает не реальность вообще, а только запрос на объективно-социальное мировоззрение. Именно это обстоятельство становится условием иссечения из образовательного дискурса идеи воспитания общезначимых ценностей. И только вслед за его возникновением педагогика утрачивает инструментарий для определения универсальных критериев воспитания личности. «Антипедагогическое» положение игнорирует данный аспект и, как следствие, подкрепляется политизированной теорией репрессивного подавления личности социальными институтами постматериальных обществ.

Вероятнее всего, современные образовательные и информационные технологии, в той мере, в какой они являются продолжением социальных институтов власти постиндустриальных обществ, действительно содержат в себе инструментарий подавления человека [10]. Однако здоровое зерно постмодернистского требования отказа от подавления содержится не в провозглашении произвола личности по отношению к нормам социального порядка. Скорее всего, речь должна идти о ситуации, сложившейся на рубеже XIX–XX вв. в ходе т. н. экзистенциального переворота, практически начисто проигнорированной постмодернистской мыслью.

«Сократическая» модель воспитания потеряла свои конкурентные преимущества в процессе радикальной трансформации структуры личности, свершившейся более столетия назад в кризисе европейской культуры [6]. Именно тогда человек утратил способность наивного доверия представленным в «рассказе сведущего другого» неоспоримым сведениям, единственно верным способом трактующим истину об объективных предетерминантах бытия, из которых черпается знание о смысле и мира в целом и смысле пребывания человека в нем в частности.

В структуре личности, «обрушенной» кризисом культуры рубежа XIX–XX столетий, был укоренен принцип некритического отношения к повествованию о происхождении бытия. Укорененность подобного рода и была тем основанием, что позволяло объединить научные знания и незыблемость нравственной картины мира, заданной не требующим верификации полем постуляции смысла. Смещение приоритета от нарратива к науке поставило эту схему под сомнение. Однако словам представителя науки — профессора — все еще делегировались компетенции, доверяемые ранее только нарративу отца церкви. Истинное значение слов Ницше о «смерти Бога», символизировавших

фазу перехода, за которой доверия лишились и священник, и сподвижник науки, распознали не сразу.

Вопрос о том, действительно ли мир сотворен Богом или он мог возникнуть как-то иначе, в Средние века был практически невозможен. Почти так же был невозможен и вопрос в университете Нового времени относительно перспектив науки в раскрытии загадки бытия. И то и другое положение оказались низвергнутыми только в эпоху постмодерна. В конкуренции пастора и профессора не оказалось победителя, «проиграли» оба. Ибо представление, что вслед за словами Ницше «Бог мертв» раскрывается колоссальная перспектива для нового естественнонаучного мировоззрения, оказалось иллюзией сразу же, как только атомные бомбы были сброшены на Хиросиму и Нагасаки.

При поверхностном рассмотрении кажется, что человек принципиально изменившейся структуры внутреннего строя личности стал судить о смысле мира исходя из принципа свободы и от религиозной догмы и от научных установок на этот счет. В действительности личность после экзистенциального переворота в смысловом суждении о мире исходит из фундаментального недоверия любым трактовкам преддетерминант бытия, которые не требовали бы проверки [7]. Напротив, возникает внутреннее, не обязательно осознаваемое, доверие только тому, что не просто объяснено, но чуть ли не эмпирически проверяемо. Любые концепции смысла, почерпнутые из сведений науки или метафизических концепций происхождения мира, подпадают под требование их верификации или фальсификации. Разумеется, такое требование оказывается невыполнимым, что обуславливает глубокий кризис гуманистического мировоззрения в начале XXI столетия. Его последствия более чем значительны для т. н. постматериалистских (постмодерных, информационных) обществ.

Способность человека поставить под сомнение любую мировоззренческую позицию может быть рассмотрена как состояние духовной свободы. Оно реализуется в праве самостоятельно формулировать систему взглядов на смысл своего участия в мире и тем самым «конструировать» собственное видение преддетерминант бытия, вызывающих доверие. «Пространство» этой свободы укоренено во внутриличностном мире, который в некотором отношении становится «экстерриториальным», т. е. могущим быть неподвластным влиянию социальных институтов. В некотором отношении это «пространство» свободы неподвластно ни отцу церкви, ни профессору, по крайней мере до тех пор, пока сам человек не захочет делегировать право его формирования кому-либо иному. Передача такого рода «полномочий» может состояться совсем не обязательно в адрес религии или науки. «Получателем» могут стать социальные институты постиндустриальных обществ, реализующие свою функцию под знаком прагматических ценностей благосостояния и комфорта. Возможность подобного варианта разворота смысловых ориентаций личности предвидел еще Э. Фромм [13], но тема подавляющих социальных механизмов постиндустриального обществе остается более чем актуальной и в наши дни.

Актуальность сохраняет и концепция «недоверия метанарративам» Ж.-Ф. Лиотара [9]. Метанарратив — «большое» повествование, «большой» рассказ о мире — содержит в себе исчерпывающую трактовку бытия. Таковая включает в себя объяснение истока мира, направленности его истории, а иногда

даже и вероятный финал. При этом «большие повествования» обладают весьма специфическим свойством. Они повествуют о некоей целостности мироздания, предопределяющей положение человека в нем. Подобное восприятие мира не предполагает его рассеченности на фрагменты, каждый из которых постигается своим собственным — изолированным от других — видом дискурса. Место человека в мире, понимаемом таким образом просто, очевидно, ясно.

Кроме того, рассказ изначально и имманентно содержит в себе правило, предполагающее, что получатель высказывания о смысле мира может стать его отправителем на основе того факта, что его имя уже упомянуто в рассказе как получателя. Как указывает Лиотар, рассказчик истории обладает компетенцией только потому, что он был когда-то ее слушателем. Именно это обстоятельство придавало решающий вес высказываниям «воспитателей» прошлых эпох.

В явном или неявном виде метанарратив всегда апеллирует к некоторому «первосвидетельству» как к чему-то не требующему доказательств, к тому, что является началом, безусловной основой, отправной точкой в построении «компетенции» произносить «правильные» высказывания, какой бы сферы деятельности (или какого бы дискурса) они ни касались. Принципиальное недоверие истоку метарассказа, являющееся неизбежным следствием трансформации структуры личности, расшатывает основу метанарратива, делает его роль в воспитании не только проблематичной, но и в дальнейшей перспективе малоэффективной. Именно это обстоятельство и сказалось на кризисе воспитательной функции высшего образования.

Отсутствие общепризнанного метанарратива означает невозможность составить фундамент, который способен превратить профессорскую кафедру в элемент воспитательной системы или обусловить легитимное ментальное пространство для проповеди пастора в университете. Как только нравственный авторитет догмы (каковы бы ни были ее происхождение и содержание) вместе с моральным авторитетом науки оказались поставлены под сомнение, стало казаться, что вместе с этим исчез и сам субъект воспитания. Подобный взгляд на проблему не случайно стал популярным, ибо любой кризис легче объяснить внешними обстоятельствами. И именно такой взгляд обусловил востребованность «антипедагогике».

В действительности как никуда не исчез субъект постиндустриальных обществ, так не исчез и субъект воспитания. Прежняя методология воспитательных процессов в высшей школе, скорее всего, и в самом деле исчерпала свои возможности. Но от этого сама проблема не аннигилировалась, не растворилась среди других более важных и актуальных. Напротив, решение педагогических задач воспитания в образовательной среде высшего профессионального образования более чем насущно. Однако маловероятно, что поиск нового универсального метанарратива окажется плодотворным. Педагогика стоит перед значительным вызовом, брошенным ей ходом исторической трансформации внутреннего мира личности. Ей предстоит определить совершенно новые методы обращения к человеку, дающие ей возможности апелляции к «пространству» личностной духовной свободы. А для этого следует сначала не просто признать, но и кодифицировать понятие духовной свободы как таковое.

До тех пор, пока этого не произойдет, университет XXI в. не сможет претендовать на полноценную воспитательную роль. Однако способы решения этой задачи пока также не определены. Поэтому выявлять утопичность «антипедагогики» остается не так просто, как может показаться на первый взгляд. Вместе с тем XX в. оставил достаточный интеллектуальный фундамент для того, чтобы начать «возводить» на нем новый корпус педагогических методов. Сформулированная экзистенциальной философией мысль о том, что сущность человека не предзадана его существованию, а формируется им самим в процессе экзистенции, не пустая козстелляция мысли. Личность XXI столетия действительно существует в координатах, сложившихся после экзистенциального «переворота», сравнить который можно, наверное, только с коперниканским. Принцип духовной свободы самоопределения родственен закону, по которому Земля вращается вокруг Солнца, а не наоборот.

Как человек должен быть информирован о последствиях экзистенциального переворота? Почему личность должна нести ответственность за духовную свободу? Какие подсистемы университета легитимны сформулировать компетенции духовной свободы? На эти и многие другие вопросы ответов нет. Постиндустриальные общества формулируют лишь кодифицированные прагматические перспективы всеобщего благосостояния, но не универсальную картину духовного самоопределения в экзистенциальных категориях цели и смысла. Вместе с тем невозможно не признать, что социальные институты церкви не востребованы в воспитательных функциях высшего образования.

Тогда основным педагогическим вопросом современной эпохи, успевшей получить множество определений — от постмодерна до постматериализма, — становится проблема создания методологии формирования ответственности за духовную свободу. Будут ли при этом востребованы религиозные или научные метанарративы — пока неизвестно. Однозначным представляется только то, что конкуренции религиозных и светских форм воспитания больше практически не существует и мы имеем дело с совершенно новой ситуацией, принципы которой не ясны. Задолго до возникновения постиндустриальных обществ А. П. Чехов отметил: «Между “есть бог” и “нет бога” лежит целое громадное поле, которое проходит с большим трудом истинный мудрец. Русский человек знает какую-либо одну из этих крайностей, середина же между ними не интересует его; и поэтому обыкновенно он не знает ничего или очень мало» [14, с. 567]. В этой фразе содержится своего рода ключ к трактовке современной ситуации духовной свободы: решение проблемы воспитания в высшей школе предполагает поиск компромисса между истинами науки, религиозным знанием и неопределенностью в представлении сути исторической трансформации структуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырёв Д. Ценностно-культурологическая педагогика: генезис и горизонты // Вестник РХГА. — 2019. — Т. 20, вып. 3. — С. 34–51.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. — М.: Рудомино, 1995. — 224 с.

3. Выготский Л. Психология развития человека. — М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. — 634 с.
4. Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации научных исследований в Берлине // Неприкосновенный запас. — 2002. — № 2 (22). — С. 5–10.
5. Де Либера А. Средневековое мышление. — М.: Праксис, 2004. — 368 с.
6. Извеков А. И. Духовная свобода как индетерминированность формирования динамической системы смыслов личности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 10 (60). — С. 103–108.
7. Извеков А. И. Формирование сферы экзистенциальных смыслов как проблема духовной свободы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 7 (57). — С. 63–68.
8. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. — 160 с.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Ин-т эксперимент социологии; СПб.: Алетейя, 1998. — 299 с.
10. Маркузе Г. Одномерный человек. — М.: REFL-book, 1994. — 341 с.
11. Огурцов А. Образы образования. Западная философия образования: XX век. — СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. — 516 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты. — М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. — 416 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Минск: Поппури, 1998. — 672 с.
14. Чехов А. П. Собр. соч. — М.: Худож. лит., 1963. — Т. 10. — 412 с.
15. Шевцов К. Современный мир как общество фейка // Вестник РХГА. — 2019. — Т. 20, вып. 3. — С. 52–62.