

## Образование и воспитание как феномены европейской культуры: классический, постнеклассический и пост-постнеклассический контексты

*М.А. Можейко*

Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь

Поступила в редакцию: 15.09.23

В окончательном варианте: 30.09.23

■ Для цитирования: Можейко М.А. Образование и воспитание как феномены европейской культуры: классический, постнеклассический и пост-постнеклассический контексты // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Философия». 2023. Т. 5. № 4. С. 33–38. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-phil.2023.4.6>

**Аннотация.** Рассматриваются культурные модификации феномена образования, его приоритетная роль в классической культуре, деформации образования и воспитания в культуре постмодерна и новые интенции пост-постнеклассической культуры в их трактовке.

**Ключевые слова:** образование; воспитание; классическая; постнеклассическая и пост-постнеклассическая культура; этика кодекса; этика творчества.

## Education and upbringing as phenomena of European culture: classic, post-classical, and post-post-classical contexts

*М.А. Mojeiko*

Republican Institute of Higher Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

Original article submitted: 15.09.23

Revision submitted: 30.09.23

■ For citation: Mojeiko M.A. Education and upbringing as phenomena of European culture: classic, post-classical, and post-post-classical contexts. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Philosophy*. 2023;5(4):33–38. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-phil.2023.4.6>

**Abstract.** Cultural modifications of the phenomenon of education, its priority role in classical culture, deformations of education and upbringing in postmodern culture and new intentions of post-post-non-classical culture in their interpretation are considered.

**Keywords:** education; upbringing; classics; post-non-classics; post-post-non-classics culture; ethics of code; ethics of creativity.

Образование западного образца является своего рода визитной карточкой европейской традиции. С одной стороны, оно воплощает в себе глубинные основания европейского стиля мышления и ценности традиционной культуры, с другой — выступает тем фактором, который во многом определяет тенденции культурного развития.

### 1. Традиционная культура и формирование феномена образования

Феномен обучения выступает одним из базисных феноменов культуры европейского типа. Само формирование техногенной цивилизации во многом обусловлено возникновением в античной культуре феномена образования, так как

становление цивилизации нового образца связано с существенными изменениями способов передачи культурного наследия от поколения к поколению. Для ранних стадий развития мифологического сознания характерен именно тип наследования социального опыта, предполагающий жесткое сопряжение знаний о социальных ролях (и соответствующих им правах и обязанностях индивида) с именем, которое дается субъекту при рождении (детское имя, соответствующее сценариям поведения ребенка), и имя взрослого (позднее, при обряде инициации), наделяющее субъекта статусом полноправного члена общины. В таких традициях не возникает необходимости в обучении как особом виде деятельности: вся необходимая информация о социальных ролях имплицитно заложена в наборе имен.

Формирование семейно-профессиональной модификации этого механизма фактически ничего не меняет: он по-прежнему имеет своим адресатом носителя имени, который лишь становится коллективным. Имя апплицируется не на индивида, но на семью: династии врачевателей, именующие себя асклепидами (сыновьями Асклепия), или кузнецов-гефестидов в Крито-микенской Греции. Этот вариант культуры также не нуждается в институте обучения: освоение технологий и соответствующих социальных ролей осуществлялось имплицитно — благодаря непосредственному включению ребенка в систему семейно-производственных отношений.

Если веер возможных социальных ролей субъекта традиционного восточного общества ограничивался чрезвычайно узким набором вариантов (крестьянин, подданный, сын, муж, отец), то древнегреческий тип хозяйствования предполагал дифференциацию ремесленной деятельности. Грек, как правило, не мог прокормить семью сельскохозяйственным трудом и вынужден был испробовать несколько профессий: и корабеля, и морехода, и ремесленника, и торговца, и др. (наглядные иллюстрации этой ситуации дают «Труды и дни» Гесиода).

Аналогично в общественном плане гражданин полиса мог в течение своей жизни быть избран и стратегом, и архонтом и т.п.

И та, и другая ситуации предполагают необходимость освоения соответствующих профессиональных и социальных технологий, что и порождает необходимость обучения как целенаправленной деятельности и образования как специального института. Классическим примером могут считаться школы софистов, обучающие риторике тех, у кого возникала необходимость реализации себя в политической жизни. Солоном был принят закон, согласно которому взрослый сын не был обязан содержать престарелого отца, если последний в свое время не отдал его в обучение ремеслу.

Таким образом, образование как социальный институт изначально сформировалось не только на основе традиционной культуры и ее ценностей, но и с целью сохранения и трансляции последних — как в технологическом, так и в ценностном планах.

## 2. Образование и ценности классической культуры

Образование обретает в культуре западного образца атрибутивный статус: даже в тех сферах, где их имманентные характеристики, казалось бы, не предполагают возможности обучения, последнее играет не просто существенную, но доминирующую роль. Наиболее наглядные примеры такого рода демонстрирует христианская европейская традиция. Двойная культурная

отнесенность западноевропейской традиции (по оценке Тертуллиана, *между Афинами и Иерусалимом*) конституирует христианскую традицию Европы как аксиологически амбивалентную: *Иерусалим* задает требования сокровенности, потаенности, глубины иносказания (проявляющиеся в апофатической традиции, *Афины* — системности знания, рациональности оснований, логической прозрачности (что находит свою реализацию в катафатике).

Соответственно этому, богословская традиция Европы характеризуется ярко выраженной теистической ориентацией, предполагающей остро личностно артикулированную персонификацию Бога (трактовка откровения как вне-рационального). В то же время, наследуя традицию античного рационализма, христианская культура Запада порождает теологию как рационально организованную теоретическую дисциплину. В теоретическом плане это проявилось в развитии схоластики, в организационном — в создании теологических факультетов в средневековых европейских университетах — со всеми вытекающими отсюда последствиями. Так, Фома Аквинский, рассуждая о предмете теологии, полагает, что в качестве такового выступает Бог в аспекте своей божественности — *deus sub ratione deitatis*. Аналогично Иоанн Дунс Скот обосновывает тезис о том, что теология есть самая сложная из образовательных дисциплин, на основании такого критерия, как сложность ее объекта, в силу чего наиболее сложной должна быть признана теология, поскольку ее предмет — Бог — является наисложнейшим. Однако в контексте теизма рассмотрение персонифицированного личного Бога в качестве предмета по меньшей мере кощунственно: богопознание в принципе не может артикулироваться как субъект-объектный процесс — познание Бога есть трепетное и вдохновенное «искание лика Божьего» (Пс. 23:6), и созерцание как когнитивная процедура оказывается взглядом в очи Господни. Принципиальная непредметность Бога эксплицитно зафиксирована уже Ансельмом Кентерберийским, пафос протестантской диалектической теологии питается радикальной критикой предметного знания о Боге (К. Барт, Р. Нибур и др.).

Сколь ни называй теологию *doctrina sacra* (Фома Аквинский), дисциплинарно организованное спекулятивное учение об откровении и вере не имеет соприкосновения с сокровенным актом откровения и с живой верой. Подход к сакральной тайне как к интеллектуальной головоломке (превращение интимного акта Откровения в предмет публичного учебного диспута) есть, с точки зрения теизма, профанация великой мистерии богопознания.

Ситуация порождает многочисленные противоречия. Так, образование предполагает, что преподаватель владеет истинным знанием, что несовместимо с идеей о непознаваемости Бога. Кроме того, отношение к теологии как к системе рационального знания предполагает возможность знания ложного. Цена же — грех — непомерно велика, ибо впадение в ошибку чревато впадением в ересь, а неверность теории — неверием. Неслучайно большинство еретиков в средневековой Европе составляют мнящие себя добрыми христианами теологи-рационалисты. Возникают проблема набора абитуриентов, проблема *симонии*, т. е. взяточничества в средневековых университетах, и др., что в применении к факультетам теологическим обретает новое измерение: нарушения социально-правовых норм оборачиваются смертными грехами.

Но абсолютность ценности образования для европейской культуры приводит к тому, что законы формально-логического рационального мышления апплицируются и на принципиально внеконцептуальный религиозный опыт. Всемирное развитие христианской учености приводит в Европе к ситуации, которую Франциск Ассизский предельно точно обозначил посредством максимы: недопустимо, когда для спасения души необходимо знание латыни. Эта мягкая в своем проявлении интенция приводит к ограничению разрушающего воздействия формализованного рационализма на сокровенное содержание веры: в средневековых университетах официально запрещаются диспуты между теологами и философами. В радикальном — к отторжению *книжной учености* (отказ от грамоты в раннем францисканстве).

### 3. Образование в постнеклассической культуре

Традиционная этика, видящая свою цель в обосновании модели достойной жизни, всегда была учением о должном, обрела характер *практической философии*. Что же касается культуры постнеклассического типа, то ее самоопределение основывается на том, что в аксиологическом пространстве постмодерна этика в традиционном ее понимании вообще не может быть конституирована. Тому имеется несколько причин.

Во-первых, культура постмодерна позиционирует себя как программно релятивную. Прежние традиции ретроспективно оцениваются как централизованные вокруг метанарраций, т. е. интерпретационных матриц, претендующих на универсальность и осуществляющих своего рода легитимацию знания и стилей мышления (так, еретические учения не могут быть легитимированы в контексте христианской метанаррации, обскурантистские — в метанаррации Просвещения и т.п.). Современная же культура оценивает себя как культура *заката метанарраций*, где нет места понятию ценностного приоритета (делению на истинное и ложное, приемлемое и неприемлемое), — по определению Ф. Гваттари, «все годится» [1, с. 23]. В силу этого ни одна из поведенческих стратегий не обладает моральными привилегиями перед другими — они просто плюральны и вариативны. Этика же аксиологична по самой своей сути, в силу чего не может быть конституирована в классическом своем виде в условиях мозаичной организации культуры. Д. Мак-Кенс постулирует в этом контексте возможность этики лишь как *множественной*, понимая под множественностью не количественный плюрализм, но отказ от самой возможности конституирования канона [2].

Во-вторых, все уровни системной организации этики основаны на принципе бинаризма: парные категории (добро — зло, должное — сущее, добродетель — порок), альтернативные моральные принципы (аскетизм/гедонизм, эгоизм/коллективизм), противоположные оценки и др. Между тем постнеклассический стиль мышления характеризуется программным отказом от самой идеи бинарных оппозиций. Именно отсюда и проистекает сложившаяся в ментальном пространстве постмодерна ситуация, в которой, по оценке Ж. Делеза и Ф. Гваттари, в принципе немислимы дуализм или дихотомия, даже в базовой для этики форме добра и зла [3].

В-третьих, постнеклассике присуща презумпция идиографизма, то есть установка на рассмотрение каждого единичного феномена в качестве события, адекватная интерпретация которого требует его рассмотрения как неповторимо уникального, что предполагает отказ от попыток формулировки универсальных

оценочных шкал. В подобной системе отсчета этика, предполагающая подведение частного поступка под общее правило (кодекс) и его оценку исходя из общезначимой нормы, не может конституироваться в прежнем статусе.

Если традиционная этика интерпретирует регуляцию человеческого поведения как должную быть организованной по сугубо дедуктивному принципу, то постнеклассическая культура предлагает модели самоорганизации человеческой субъективности как автохтонного процесса — вне навязываемых извне регламентаций и ограничений. С точки зрения постмодернизма (М. Фуко, Э. Джердайн и др.), дедуктивно выстроенный канон, чья реализация осуществляется посредством механизма запрета альтернативных ему сценариев поведения, вообще не способен быть формообразующим по отношению к современной морали. Оценивая тезис о том, что «мораль целиком заключается в запретах», в качестве ошибочного, М. Фуко ставит «проблему этики как формы, которую следует придать своему поведению и своей жизни», «в рамках этой этики необходимо создавать себе правила поведения, благодаря которым можно обеспечить <...> владение собой» [4, с. 317–319]. Речь может идти лишь о *стилизации поведения*: акцент — не на выполнении общего предписания, а на сугубо ситуативном выборе модели поведения. Более того, сам *принцип стилизации* не является универсально необходимым, но имеет смысл лишь для тех, кто хочет придать своему бытию возможно более завершенную форму.

#### 4. Пост-постнеклассические тенденции в современной культуре

Подобный отказ постмодерна от ригористичной обязательности нравственных максим полностью лишает их регулятивного потенциала. Однако вне моральной регуляции наступает известная со времен Дж. Гоббса *война всех против всех*. Общество вне морали невозможно, невозможна (после постмодерна) и прежняя мораль — современная культура требует нового подхода. Формирующаяся пост-постнеклассическая культура артикулирует моральное поведение не в качестве соответствующего заданной извне норме, но в качестве продукта имманентной и индивидуальной творческой работы.

Фактически речь идет о переходе от *этики кодекса*, предполагающей подведение частного случая в его уникальной неповторимости под общее и потому не отвечающее ему правило, к *этике творчества*, ориентированной на выработку в каждом конкретном случае особого сценария поведения. Это предполагает новое понимание нравственного сознания и морального действия, трактуемых как результат индивидуального творческого усилия.

М. Фуко прав, констатируя невозможность формирования духовности современного человека на основе усвоения лишь традиционных ценностей и утверждая необходимость формирования этики самосозидания как этики нового типа. Вместе с тем практические предложения постмодернизма более чем уязвимы для критики: *этика творчества* возможна лишь при опоре на четко осознанные аксиологические приоритеты. В противном случае практики *творчества себя* становятся игрой без цели, превращая процесс самовыстраивания в процессуальность самоварьирования как нерезультирующуюса самоценность.

Под давлением реалий внекультурного порядка современная культура пришла к осознанию того, что вне метафизически определенного дистанцирования *добра* и *зла* невозможен сам человек как *homo culturis*. Эпатажная мода на

мораль всевозможности на сегодняшний день оценена как пройденный этап, но и возврат современного нравственного сознания к традиционной ригористической *этике кодекса* едва ли возможен.

Постнеклассика сменяется в настоящее время пост-постнеклассикой, постулируя необходимость формирования своего рода *культурного классицизма* или *возврата утраченных значений* (М. Готдинер, Дж. Уард) для базовых мировоззренческих оснований культуры [5]. В этих условиях в фокусе внимания оказываются те сложившиеся в классической традиции философские и религиозные этические концепции, которые, будучи основанными на классической метафизике, тем не менее базируются на презумпции индивидуального внутреннего творчества, направленного на духовное самосовершенствование. Последнее может быть достигнуто лишь посредством внутренней работы нравственного субъекта с мотивом своего поступка, что, в свою очередь, возможно лишь при условии интериоризации индивидом определенных культурных ценностей, детерминирующих, в конечном итоге, его нравственный выбор. Отсюда вытекает особая акцентировка в современной культуре процесса воспитания как формирования индивида, способного к такой внутренней работе над собой, к напряженной и неустанной деятельности по самосовершенствованию.

### Список литературы

1. Гваттари Ф. Трансфер или то, что от него осталось, или Аналитик живет в постоянном страхе. Феликс Гваттари в беседе с Брахой Лихтенберг Эттингер // Кабинет: картины мира. (Психогенез/техногенез: коллекция perversus). Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 1998. С. 21–28.
2. Мак-Кенс Д. Этика в постсовременной перспективе // Философские науки. 1996. № 1–4. С. 165–175.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
4. Фуко М. Забота об истине // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва: Касталь, 1996. С. 307–326.
5. Можейко М.А. After-postmodernism // Постмодернизм. Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. С. 6.

### References

1. Gvattari F. Transfer ili to, chto ot nego ostalos', ili Analitik zhivet v postoyannom strakhe. Feliks Gvattari v besede s Brakhoi Likhtenberg Ettinger. In: Kabinet: kartiny mira. (Psikhogenez/ tekhnogenez: kolleksiya perversus). Saint Petersburg: INAPRESS; 1998. P. 21–28. (In Russ.)
2. Mak-Kens D. Etika v postsovremennoi perspective. *Filosofskie nauki*. 1996:1–4;165–175. (In Russ.)
3. Delez Zh., Gvattari F. Anti-Edip: kapitalizm i shizofreniya. Ekaterinburg: U-Faktoriya; 2007. (In Russ.)
4. Fuko M. Zabota ob istine. In: Fuko M. Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Moscow: Kastal'; 1996. P. 307–326. (In Russ.)
5. Mozheiko MA. After-postmodernism. In: Postmodernizm. Entsiklopediya. Minsk: Interpresservis; Knizhnyi Dom; 2001. P. 6. (In Russ.)

*Информация об авторе*

**Марина Александровна Можейко** — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и методологии университетского образования Республиканского института высшей школы Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь. **E-mail:** marina-mojeiko@yandex.by

*Information about the author*

**Marina A. Mojeiko** — Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy and Methodology of University Education of the Republican Institute of Higher Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus. **E-mail:** marina-mojeiko@yandex.by