

Извеков Аркадий Игоревич

ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ КАК ПРОБЛЕМА ДУХОВНОЙ СВОБОДЫ

В статье анализируется проблема нравственного воспитания в условиях духовной свободы личности. Противоречие свободы и долженствования порождает в воспитательном процессе множество затруднений. В перспективе их разрешение остается столь же проблематичным, как и в настоящий момент. Однако накоплен достаточный потенциал для формулировки новых идей педагогики воспитания. В частности, определенный интерес вызывают некоторые положения постмодернизма.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2015/7-1/17.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 7 (57): в 2-х ч. Ч. I. С. 63-68. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2015/7-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

26. Подлинский Н. Проблемы в российско-украинских отношениях затягивают решение вопроса о выплате долга СССР // Коммерсантъ-daily. 1993. 18 февраля.
27. Протокол между Правительством Российской Федерации и Правительством Украины по вопросам внешнего долга и активов бывшего СССР от 23.11.1992 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lawmix.ru/abrolaw/13154/> (дата обращения: 04.05.2015).
28. Протокол: Россия и Украина соглашаются на следующую схему обслуживания внешнего долга бывшего СССР [Электронный ресурс] // Архив Егора Гайдара. URL: <http://gaidar-arc.ru/file/bulletin-1/DEFAULT/org.stretto.plugins.bulletin.core.Article/file/1740> (дата обращения: 20.04.2013).
29. Ромашкевич А. Парижский клуб обещает России щадящий режим // Коммерсантъ-daily. 1992. 28 ноября.
30. Россия, Украина и Парижский клуб о долгах СССР // Коммерсантъ-daily. 1993. 01 апреля.
31. Салимов М. Украина хочет делить не только долги // Коммерсантъ-daily. 1993. 12 января.
32. Сахаров Е. В. Внешний долг бывшего СССР [Электронный ресурс] // Горный информационно-аналитический бюллетень. URL: http://www.giab-online.ru/files/Data/2005/12/21_Sahar20.pdf (дата обращения: 20.04.2013).
33. Седаков С., Хомяков Г. Кредиторы для СНГ: я теперь скупее стал в желаниях // Коммерсантъ. 1992. № 5. 3 февраля.
34. Соглашение о создании Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс] // Единый реестр правовых актов и других документов Содружества Независимых Государств. URL: <http://cis.minsk.by/reestr/ru/index.html#reestr/view/text?doc=1> (дата обращения: 20.04.2013).
35. Стрельцов Г., Цитова Т. Министры не поделили наследство. Ни по-братски, ни поровну // Коммерсантъ. 1992. № 2. 13 января.
36. Украина намерена возобновить переговоры о наследстве СССР [Электронный ресурс] // Международный фонд «Единый мир». URL: <http://www.uniworld.org.ua/ru/news/analytics/2011/11/22/1600.html> (дата обращения: 20.04.2013).
37. Украина хочет свою часть наследства СССР [Электронный ресурс]. URL: <http://podrobnosti.ua/power/2011/11/22/805211.html?cid=2683503> (дата обращения: 20.04.2013).
38. Центральный государственный архив высших органов власти. Ф. 5233. Оп. 1.
39. Шатерников М. Боеголовки становятся универсальным платежным средством // Коммерсантъ. 1992. № 4. 27 января.

RUSSIA AND THE CIS COUNTRIES: PROBLEM OF SETTLEMENT OF EXTERNAL DEBT OF THE USSR

Zakhov Aleksandr Sergeevich
Saint Petersburg State University
3axoff@gmail.com

The article considers the mechanisms of the settlement of the problem related to the division of the external debt of the USSR, as well as its foreign assets among the post-Soviet countries. The author studies normative-legal acts created for the resolution of this problem, the actions of the CIS and the post-Soviet space leaders and the role of the foreign creditors of the USSR. Special attention is paid to the Russian-Ukrainian mutual relations as the key ones in the settlement of the problem of the external debt of the USSR.

Key words and phrases: disintegration of the USSR; external debt of the USSR; foreign assets of the USSR; the Russian-Ukrainian relations; economic cooperation; coordinating bodies of the CIS countries; Paris Club.

УДК 130.2

Философские науки

В статье анализируется проблема нравственного воспитания в условиях духовной свободы личности. Противоречие свободы и долженствования порождает в воспитательном процессе множество затруднений. В перспективе их разрешение остается столь же проблематичным, как и в настоящий момент. Однако накоплен достаточный потенциал для формулировки новых идей педагогики воспитания. В частности, определенный интерес вызывают некоторые положения постмодернизма.

Ключевые слова и фразы: духовная свобода; экзистенциальный переворот; формирование личности; педагогика воспитания; кризис университета; идентичность.

Извеков Аркадий Игоревич, к. филос. н., доцент

Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург
Arkady.izvekov@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ КАК ПРОБЛЕМА ДУХОВНОЙ СВОБОДЫ[©]

Мы давно привыкли говорить о человеке в аспекте его духовной свободы, выраженной, прежде всего, в свободе формирования своего смысла бытия-в-мире. По умолчанию, и, вместе с тем, совершенно явно к этой установке приложено долженствование: человек обязан распорядиться свободой. Но, во-первых, любой мотив долженствования не согласуется с требованием самой свободы, и, во-вторых, в наше время нет и не может быть ни одного объективно «выверенного», установленного в качестве «истинного» варианта распоряжения ею. Поэтому все воспитательные попытки «наставить» личность на «правильный» путь

свободы, исходя из неких обязательств это сделать сродни императивному указанию на ее верный вариант, что есть противоречие, давно подмеченное еще представителями Франкфуртской школы [1; 13].

Единственным свободным результатом самоопределения относительно экзистенциального смысла, может быть только личностный миф, субъективный нарратив о нравственной картине мира. По некодифицированному условию духовной свободы такой миф обладает свойством перманентной незавершенности. Его конкретика переформируется личностью постоянно в зависимости от перипетий экзистенции. Экзистенциалы личностного «нарратива», повествующего о нравственном содержании мира, выявляются поэтапно, становясь вехами личностного становления.

Аксиоматика «правил» обнаружения смысла, объективно еще не установленная, точно так же находится в пределах только личностной компетенции. Такой вид компетенции не является даром, привнесенным кем-то или чем-то извне, он локализован в структуре личности и если и реализуется человеком, то только исходя из его собственного решения. Это предполагает личностную легитимность любого мифа о смысле в трех аспектах. Во-первых, до тех пор, пока миф не нарушает правила цивилизации, он автономен по отношению к ней, вне зависимости от того, наделяет ли миф ее смыслом, или обесмысливает. Что бы ни повествовалось в мифе, любое его содержание легитимно для личности до тех пор, пока она сама не решит обратного. Во-вторых, личностный миф о мире сокровенен и глубоко интимен, он открывается Другому только в свободном откровении человека, и это не означает, что поведенный миф будет принят слушателем как верный. Никто не может быть принужден ни к автоматической позиции реципиента, ни к положению «законного» ре-отправителя. Как следствие, в-третьих, личностная легитимность аксиоматики мифа сопряжена с доверием самой себе, и вмешательство «авторитетного» Другого содержит потенциальную угрозу духовной свободе. Аксиоматика, свободно составленная из религиозных заповедей, например, и сформированная их же посредством, но кем-то Другим – не одно и то же.

Вопрос о том, допустимо ли внешнее вторжение в процесс личностного формирования мифа, имеет один ответ духовной свободы – нет. Именно с этим «нет» неизвестно, что предпринять дальше. В лучшем случае современной педагогике воспитания известно что следует делать, чтобы научить быть «правильным» гражданином, то есть субъектом, обязанным выполнять некие правила социума. Но ей неизвестно что следует сделать, чтобы воспитать патриота, то есть личность, свободно выбирающую любовь к Родине. В самом банальном варианте об этом же можно сказать, что более или менее ясно как привить ребенку навык мыть руки перед едой. Но разъяснить, зачем это следует делать, кроме как, исходя из необходимости, следовать правилам гигиены, пока не удастся. Педагог в любой момент может получить отповедь нежелающего: я не собираюсь жить согласно правилам гигиены, чтобы умереть нескоро и здоровым. Можно даже услышать: я не хочу жить долго и здоровым; и этому толком нечего противопоставить. А слова о том, что следует сохранять себя для поиска смысла своего существования и реализации своей свободы самоопределения в нравственных категориях, оборачиваются либо пустой абстракцией, либо современной софистикой в постмодернистском духе, либо морализаторством, основанном на догмах любого происхождения.

С одной стороны, большинство кризисных симптомов трансформации структуры личности, наблюдаемые до сих пор, происходят от непознанности свободы образования смысла [6]. С другой, – все, что известно о ней, является недостаточным для того, чтобы обратиться к личности со словами увещания. Иначе говоря, нелегитимированность свободы «де-юре» полагает нелегитимными любые формы нравственного воспитания личности. Это и есть одна из главных проблем современных обществ, заключенная в нарушении одного из когда-то непреложных правил культуры: все новые поколения должны не только обучаться, но и воспитываться более старшими. Проблема отцов и детей, закономерно возникшая на первой волне кризиса культуры рубежа XIX–XX веков, имеет свое «сверхновое» продолжение. Студенческая шутка о том, что некоторые с годами становятся умнее, а некоторые – просто старше, содержит в себе более чем веские основания. Но даже и те, которые «умнеют», не имеют легитимных оснований встать в позицию воспитателя. И не остается ничего другого, как признать, что «педагогический» аспект философского нигилизма, корнящегося в кризисе культуры, актуален в современном педагогическом пространстве.

Разрыв со старой педагогикой воспитания стал в наше время еще большим, чем даже несколько десятилетий назад. Наиболее ощутимо это сказалось в положении современного университета. «Воспитывать» приверженность «старым» мифам было не то что проще, это было естественно. Со времен Сократа сложилось универсальное кредо воспитателя – это тот, кто «лучше» других познал «объективные» предетерминаты бытия и вместе с этим единственно верный способ составления аксиоматики смысла. В этих условиях оказывалось возможным получить право императивно высказываться относительно смысла в адрес всех остальных. Причем это было не просто повествование о своем взгляде на смысловое содержание миропорядка, а именно воспитание, то есть высказывание, предписывающее адресату определенный способ построения «единственно верных» целей, действий и оценок.

В силу исторически обусловленных причин, «сократическая» модель воспитания стала единственно возможной в средневековых университетах. Христианская догматика, весьма однозначно трактовавшая и смысл мира, и смысл человека в нем, и смысл того, что следует делать, чтобы сформировать «правильного» субъекта «вселенского» смысла, составляла твердую почву воспитательного процесса. В силу естественной исторической преемственности, университеты первых этапов Нового времени, постепенно ставшие университетами цивилизации «Общественного договора», исходили из аналогичных принципов: процесс воспитания строился «учителями», действующими в данном отношении аналогичным средневековью образом.

Ощутимые изменения появились лишь в Просвещении. Несмотря на возникшую претензию государства на лишение университетов их автономии, в них все же весьма робко воспитание стали понимать не как научение догмату, а привитие веры совсем иного рода – веры в могущество научной рациональности. Постепенно возникла форма нового университета, трактующая универсальный взгляд на мир как дело будущего, в котором

продукт научного знания обязательно раскроет действительно истинный, строго зафиксированный и объясненный, неоспоримый смысл мира. Процесс получения знаний безусловно сопрягался с идеей, что наука сама по себе несет и нравственную нагрузку. Тем самым, вера в науку по-прежнему обуславливала право – теперь уже не пастора, а профессора – на то, чтобы не только учить, но и воспитывать. Университеты по-прежнему оставались не просто образовательными центрами, но и «гуманитарными лабораториями», в которых принимались попытки отыскать нравственное содержание мира в купе с его научной истиной. Последней, и наиболее впечатляющей программой укрепления миссии университета была реформа В. Гумбольдта [4].

По замечанию Ж.-Ф. Лиотара, в университете XIX века научное познание предстало как процесс либо самопознания «абсолютной идеи», содержащей в себе и истину, и мораль (германская модель), либо как процесс заботы об образовании народа с целью наставления его на путь прогресса (французская модель) [10]. 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 веков ницшеанское «Бог мертв» обозначило кризис доверия любым преддетерминантам бытия и, вместе с тем, ситуацию неопределенности «глобального смысла». Одно из последствий которой – кризис университета и как центра универсального образования, и как среды формирования личности. «Абитуриент» университета конца XIX века стал уже совсем иным. Ему хотелось и свободы от природной закономерности, в качестве познающего ее суть, и свободы от церкви, и от государства. Вольнодумие уже не могло быть уравновешено устаревающими нормами прежней университетской организации [9].

Радикализм не стал повсеместным лейтмотивом, и более распространенной угрозой устоям университета стала задача его встраивания в нормы общества производства и потребления. За утратой возможности апеллировать к трансцендентному критерию истины, «устраненному» вслед за отделением научного разума от веры, в университетскую среду стали проникать принципы «заботы о повседневности». Лейтмотивом стало требование эффективности, приведшее к примату формальных законов государства и материального благополучия во внутренней жизни университетов.

В начале XX века заговорили о проблеме эрозии целостности научного знания, спровоцированной ускоряющимся ростом потока обновляющихся данных. Х. Ортега-и-Гассет сказал об этом: «Разрыв между уровнем современных проблем и уровнем мышления будет расти, если не отыщется выход, и в этом главная трагедия цивилизации» [16, с. 329]. Таким образом, деструкция «старых правил» определения смысла оказалась сопряженной с разрушением философской основы университета Нового времени – идеи «хололизма». Из университетской среды постепенно «изымались» и великая программа модерна, направленная с эпохи Просвещения на системно-целостное научное видение природы, и концепция целостной личности. Поэтому университеты прогрессирующими темпами воплощали вполне естественное: отказ от своего назначения быть центрами формирования человека, обладающего универсальными образованием и мировоззрением.

Более того, их функция постепенно редуцировалась к одному из способов подготовки специалиста-функционера на каком-либо сегменте рынка труда. В итоге, приобретенные знания такого специалиста оказывались подчиненными вовсе не интеллектуальному чувству – любви к Истине, а требованию окупаемости. Возникла специфическая метафизика «воли к благополучию», вытеснившая «проповедь» профессора о нравственном стержне ученого. В то же время, лежащая в основе «сократической» педагогики воспитания уверенность, что воспитатель тот, кто больше знает и, соответственно, более мудр, стала все более ощутимо восприниматься скорее как курьез, нежели как неоспоримое условие воспитания личности. В университете не стало авторитета ни отца церкви, ни общепринятой «картины мира», ни разума, ни науки. Следовательно, не стало и того, кто «лучше» знает.

Впрочем, возникшая со стороны человека потребность «бегства от свободы» [18], выраженная в доверии идеологиям, все еще предполагала возможность его «квази-сократического» воспитания в тоталитарных обществах. Именно поэтому сохранялась воспитательная роль университета, например, в СССР. В университетах по-прежнему знание «истинного» смысла исторической перспективы общества оставалось условием «убедительности» воспитательных усилий педагога. Тем самым университет тоталитарного общества репрессивно «компенсировал» положение студента как простого реципиента комплекса профессиональных знаний тем, что параллельно ставил его в положение реципиента идеологии, более чем однозначно трактующей смысл бытия. Но еще до краха тоталитарных идеологий стало ясно, что «великая функция», возложенная на университет Нового времени, им же и исчерпана. К дальнейшему размыванию кризиса университета приводит целый ряд факторов, среди которых отмечают коммерциализацию, массовизацию и бюрократизацию [9].

Коммерциализация науки выразилась в том, что свою собственную легитимацию она вынужденно стала осуществлять через производительность. Этот доминирующий принцип, полагает Лиотар, изначально навязывается субъекту образования [11]. Коммерческая эффективность может быть измерена некоторыми количественными характеристиками, но нравственное служение Истине – никогда, если не осмысливать его в терминах более вероятного успеха. Выбирая направление жизненного поприща, студент должен думать о том, как он «вернет» средства, затраченные на обучение. Иными словами, насущный вопрос «можно ли его (полученное образование) продать?» становится в итоге вопросом об эффективности знания. И так как нравственное вовсе не всегда эффективно, оно становится все менее очевидным элементом процесса познания. Требование, чтобы наука была результативна, исключает возможность, чтобы она была при этом и средством отыскания смысла. Или, как отмечает А. Согомонов, важны стали не знания сами по себе, а умения выигрывать при их помощи – «искусство жизни» во всех смыслах этого слова [17]. Ж.-Ф. Лиотар совсем не безосновательно провозгласил, что «упор на результативность звонит отходную по эре профессора» [11, с. 129].

Массовизация, то есть рост числа студентов, привела к возрастанию нагрузки на профессуру, у которой оставалось меньше времени и сил для чего-то большего, чем преподавательская рутина, и это еще одна причина, по которой задача педагога вполне закономерно стала сводиться только к преподаванию дисциплин. Но еще важнее стало изменение мотиваций студентов в сторону превалирования прагматизма и утилитаризма [9]. Таким образом, «усеченная» ответственность за эффективность, а не нравственная ответственность, приобрела двойное обоснование и со стороны спроса на образование, и со стороны предлагаемых образовательных услуг.

Бюрократизация – неизбежное следствие массовой меркантилизации образования – выразилась не просто в возрастающей роли аппарата управления, но и в дивергенции его собственной логики с научно-педагогическими принципами существования университетов. Более того, оказалось, что университетская и государственная бюрократия склонны к мезальянсу. «Для местной власти, – полагает А. Согомонов, – обретшей в последние годы во всем мире большую самостоятельность, университеты становятся как предметом распределения властного престижа, так и значимой площадкой публичной жизни местного сообщества. Иными словами, число “заказчиков” университетов в наше время существенно возрастает» [17, с. 124].

Все вместе взятое образует проблему отношения между научными институтами и обществом. Социальная коммуникация строится не на одном, а на основе целого комплекса видов высказываний. Сфера собственно науки, напротив, становится профессией или особым социальным институтом, существование которого поддерживается квалифицированными партнерами по его внутренней и изолированной языковой игре. В ней нарративная – касающаяся экзистенциальных вопросов – «компетенция» человека иссечена из дискурса и изгнана из сферы интересов как нечто, не относящееся к правилам игры [11]. Вместе с тем, не формируется и социальная «компетенция», понятая в смысле определенности относительно моральных категорий. Студент, усваивая правила только научного сообщества, в нравственном отношении оказывается одиноким, а в моральном – «изолированным» от общества.

Бесспорно, такая изоляция никогда не бывает полной. Т. Кун полагает, тем не менее, что нет ни одного профессионального сообщества, где индивидуальная творческая работа столь непосредственно была бы адресована к членам профессиональной группы и оценивалась бы только ими [8]. Правила оценки – это те же правила научной аксиоматики; что, в принципе, касается и поэзии и теологии. Даже там языковые игры устанавливаются на собственных, присущих игре, правилах. Но теперь это такая имманентность правил, которая предполагает их исключенность из других языковых игр, в частности и тех, в которых формируются и нравственные, и моральные категории. Обучая студента азам языка науки, его обучают им и только им. Ни о чем, кроме легитимности денотативных высказываний, данные правила судить не могут. Такая легитимность не предполагает возможности ее распространения на трансляцию высказываний о справедливости или смысле. Посвящая студента в те или иные «договоренности», в ту или иную научную аксиоматику, высшая школа посвящает его только в правила установления легитимации науки. Аксиоматика науки и аксиоматика основания личностного мифа оказываются при этом в непересекающихся плоскостях.

В таком ракурсе рассмотрения упускается момент влияния бюрократических институций государства на личность в университетской среде. П. Бергер и Б. Бергер обращают внимание на положение Э. Дюркгейма, согласно которому социальный порядок интернализуется посредством образования в моральный порядок личности. В обществе потребления это означает, что «на индивида возлагается обязанность достижений, *желания достижений*. Это с неизбежностью означает достижения *с позиций, установленных образовательной системой*. Напротив, неудачи в достижениях интерпретируются как моральный дефект» [2, с. 199]. Развивая этот тезис, А. Согомонов приходит к выводу, что высшее образование не представляет собой ничего иного, кроме эффективной программы инсталлирования в сознание человека механизмов внешнего и внутреннего самоконтроля. [17, с. 128]. Поэтому проникновение институтов государства в образование оказывается бесполезным для возрождения воспитательной миссии университета. «Знание уже не символизирует могущество государства, – полагают Ю. Марков и Л. Шевякова, – а производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным» [12, с. 470].

Давно подмечено, что чаще всего современная педагогика игнорирует проблему воспитания вообще. Как отмечается в аналитической статье А. Огурцова, только крайне редко можно встретить осмысленные попытки сконструировать нечто «новое» в системе воспитания – это так называемая «антипедагогика», предполагающая «самоформирование» личности [14]. Постмодерн положил немало сил в обоснование переинvented версии утопии Руссо, дав ей новое название. Но на деле получилось специфическое обоснование постмодернистского права на «произвол», вместо нововременного рационалистического понимания «свободы, как осознанной необходимости». Разумеется, «произвол» не стоит трактовать слишком буквально. В «симуляционной» реальности исчезает лишь общезначимый нравственно-смысловой сегмент, а не вся реальность целиком, что в проблеме воспитания означает отрицание общезначимых ценностей и релятивизм, не предполагающий выдвижения каких-либо общепризнанных критериев воспитания.

Несмотря на здоровое зерно, состоящее в требовании отказа от подавления, постмодернизм проигнорировал весьма существенную составляющую «сверхновой» эпохи – а именно корни происхождения «антипедагогика». Изменение внутриличностных условий синтеза аксиоматики смысловой сферы, предопределило отсутствие в наше время прежнего субъекта воспитательного процесса. «Сократическая» модель воспитания могла существовать только до того момента, когда человеку перестало быть свойственным изначальное доверие «лучшему» варианту смысла, познанного и рассказанного «более мудрым» Другим. Только до этого момента существовала возможность вмешательства в формирование сферы смысла со стороны тех, кто «лучше» понимает ее «верное» содержание. Только в тех условиях учитель мог стать еще и воспитателем. Следовательно, кризис воспитания имеет косвенное позитивное значение: профессиональная компетенция,

равно как и формирующие ее условия рыночной ликвидности, социальной пригодности и формальной нормативности и не должны вторгаться в свободную внутриличностную сферу смысла.

Успех карьерного роста и нравственную самореализацию, по всей вероятности, следует взаимосвязывать, но университет, как и образование в целом, принужден современной ситуацией сосредоточиться только на первом. По крайней мере, до тех пор, пока не будут освоены принципиально новые методы обращения к квинтэссенции смысловой сферы – нравственному ядру личности. Поэтому сосредоточенность университета на формировании профессии и, через нее, на инсталлировании принципов социальной пригодности уже не главный симптом кризиса. Кризис – в неспособности предложить личности еще что-то кроме этого.

Одно из заключений А. Согомонова состоит в том, что сегодняшнее высшее образование уже обязательно и недостаточно для достижения жизненного успеха; соответственно становится самоочевидной глобальная потребность в реформе университета [17, с. 129]. Это положение вполне укладывается в рамки более общей концепции, предложенной Р. Инглхарт, о принципиальном «сдвиге» ценностей модерна к так называемым «постмодерным» [7]. Вероятно, что следующая, и вполне посильная задача – осознанное создание условий осмысления духовной свободы. Слова М. Хайдеггера обращены и к нашей эпохе: «У осмысления другая сущность, чем у осознания и научного познания, и даже другая сущность, чем у культуры и образования. Слово “образовывать” значит выставлять образец и устанавливать предписание. Его другое значение – формировать уже имеющиеся задатки. Образование показывает человеку образец, по которому тот организует свое действие и бездействие. Образование нуждается в заранее путеводном образце и во всесторонне укрепленной позиции. Выработка всеобщего образовательного идеала и его господство предполагают не стоящее под вопросом, во всех направлениях обеспеченное положение человека. А это условие должно иметь своей основой веру в непререкаемое могущество непоколебимого разума и его основоположений.

Наоборот, осмысление впервые только и выводит нас на простор к месту нашего пребывания» [19, с. 252]. Осмыслить устаревший «парадокс» постмодерна и признать, то как никуда не исчез субъект, человек, личность постмодерна, так не исчез и субъект воспитания, еще только предстоит. Равно как предстоит осмыслить основы того нового, что должно прийти на место исчерпанных методов обращения к нравственному ядру личности. Общество не может не сохранять за собой воспитательную функцию, но ее современная область содержит в себе неопределенное пока поле. За его «квантовыми» границами находится неизведанное внутриличностное духовное «пространство», исследование которого затруднено не менее чем то, что скрыто в глубинах происхождения материи.

Дает ли это повод и дальше замыкаться на цикле «катастрофических» умозаключений «антипедагогики»? Одно из свершений общественного строя, принятого называть демократическим, состоит в том, что социальные институты власти наделены легитимностью репрезентировать прагматические цели увеличения всеобщего благосостояния, но не критерии нравственного самоопределения. В современной России данное обстоятельство осложнено тем, что модернизации (демократизации) в Западном смысле не произошло, как отмечает Н. Голик [3]. Вместе с тем, находятся ли институты государства в конфликте или консенсусе с образовательными институтами – не имеет принципиального значения. Массовый спрос новых поколений на «формулу успеха» жизненных практик будет подталкивать их к совместному формированию соответствующего предложения. Обе стороны прагматически заинтересованы в одном и том же. Но каково бы ни было положение дел, вопрос о том, существует ли при этом внутриличностный запрос на смысл или нет, от них не зависит.

Сформулированная экзистенциальной философией мысль о том, что сущность человека не предзадана его существованию, а формируется им самим в процессе экзистенции, не новая догма, не измысленная интеллектуальная спекуляция. «Сверхновый» человек, появившийся после экзистенциального «переворота», действительно живет, существует и пребывает в процессе своего становления. И кризис культуры, и кризис воспитания – две связанные составляющие болезненного перехода, который кажется растянутым во времени только в масштабе человека. Историческое время кризиса – скоротечно.

Ситуация неопределенности смысла стала привычной человеку, но она все еще настораживает его. Духовная свобода личности, даже если и не осознается человеком как наличествующий факт, остается уже его неотъемлемой чертой. Констатирующая Э. Фроммом проблема бегства от свободы преобразовалась в ее новую, значительно видоизменившуюся форму – бегство от ответственности за собственную идентичность. И образование, сосредоточенное только на образовании, оставляет человека в одиночестве нравственного вопрошания о смысле. Но возможно ли донести до личности, не вторгаясь в пределы ее свободы, что она должна нести ответственность за свою идентичность? Где или в чем обнаруживаются критерии ответственности? Кто или что может их сформулировать? И нужно ли это делать, не станет ли это средством подавления свободы к идентичности? Ответов на эти вопросы пока еще нет.

Социальная и профессиональная нормативность, превращенная в догму смысла, равно как и религиозный догматизм, сейчас, как и прежде, скорее подавляют свободу, нежели дают ей перспективу простора. Ни то, ни другое, ни третье недееспособно в сфере воспитания свободы смысла, так как ее «пространство» давно находится вне обозначенных ими координат. Маркировка границ – реальная задача, осуществление которой возможно в рассказе о ней. «Осмысление требуется <человечеству> как отзывчивость, которая среди ясности неотступных вопросов потонет в неисчерпаемости того, что достойно вопрошания, в чьем свете эта отзывчивость в урочный час утратит характер вопроса и станет простым сказом» [19, с. 253]. В этом контексте педагогика имеет новые, хотя пока еще и неясные перспективы. Осмысление духовной свободы – безусловная сфера компетенции личности, социальные институты образования могут ее только лишь направить к этому, сообщив в неимперативном повествовании о том, что уже осмыслено на этот счет.

Список литературы

1. Адорно Т. Проблемы философии морали. М.: Республика, 2000. 239 с.
2. Бергер П. Л., Бергер Б. Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004. 608 с.
3. Голик Н. Философское завещание Просвещения // Перспектива человека: сб. ст. межевззовской науч.-теоретич. конф. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2014. С. 6-20.
4. Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации научных исследований в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). С. 5-10.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.
6. Извеков А. Рождение личности постмодерна в кризисе культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 9 (23). Ч. 1. С. 92-96.
7. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. 1997. № 4. С. 6-33.
8. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2002. 214 с.
9. Куренной В. Бастард модерна: о текущем кризисе университета // Неприкосновенный запас. 2011. № 77. С. 185-183.
10. Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Архетип. 1997. № 2. С. 61-66.
11. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 159 с.
12. Марков Ю., Шевякова Л. Антропологические основания образования // Мир философии и мир человека: приложение к журналу «Философские науки». М.: Гуманитарий, 2007. С. 464-480.
13. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: REFL-book, 1994. 341 с.
14. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодерна // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 54-68; № 5. С. 39-48.
15. Огурцов А. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. 516 с.
16. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика: философия культуры. М.: Искусство, 1991. 588 с.
17. Согомонов А. Кризис идентичности постсоветского университета // Неприкосновенный запас. 2007. № 3. С. 116-130.
18. Фромм Э. Бегство от свободы: человек для себя. Мн.: ООО «Поппури», 1998. 672 с.
19. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.

FORMATION OF SPHERE OF EXISTENTIAL MEANINGS AS A PROBLEM OF SPIRITUAL FREEDOM

Izvekov Arkadii Igorevich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Institute of Special Pedagogy and Psychology named after R. Wallenberg
Arkady.izvekov@gmail.com

The article analyzes the problem of moral education under the conditions of the spiritual freedom of the personality. The contradiction of freedom and necessity causes a lot of difficulties in educational process. Prospects for their solution are problematic, whether in the present or in the future. But we have enough potential to formulate new ideas of the pedagogics of education. In particular, certain provisions of post-modernism are of interest.

Key words and phrases: spiritual freedom; existential revolution; formation of personality; pedagogics of education; crisis of university; identity.

УДК 271.2-725-475.5(470.324)«19»

Исторические науки и археология

В статье рассматриваются вопросы правового положения приходского духовенства Русской Православной Церкви второй половины XIX – начала XX века. Имперское законодательство касалось не только светских вопросов, но и декларировало обязанности и права священно-церковнослужителей. На основе архивных материалов и опубликованных источников делается попытка показать наличие в Своде законов Российской империи противоречий церковного и светского права, приводивших к затруднительным ситуациям в приходской практике православных клириков.

Ключевые слова и фразы: Православная Церковь; Воронежская епархия; приходское духовенство; каноническое право; Свод законов Российской империи.

Иконников Сергей Анатольевич

Воронежский государственный университет
ikonnikovsergey88@mail.ru

**ПРОТИВОРЕЧИЯ НАЧАЛ СВЕТСКОГО И КАНОНИЧЕСКОГО ПРАВА
В РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ВОРОНЕЖСКОЙ ЕПАРХИИ) ©**

Во второй половине XIX – начале XX века Православная Церковь занимала особое место в Российской империи. Жизнь духовенства регламентировалась целым рядом норм и законов. Юридический статус клириков определялся как церковными, так и светскими постановлениями, и не всегда последние гармонично