

ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ

Всеволод Кузнецов

СУЩНОСТЬ И ПРИЗНАКИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Поводом для написания данной статьи послужило знакомство с работами Клиффорда Сискина, Вильяма Уорнера и Олега Перепелицы, которые понимают Просвещение как событие в истории медиации [SW 2010: 1; Перепелица 2014: 57]¹. Это знакомство побудило меня пересмотреть и уточнить кое-какие положения собственной концепции, изложенной в ряде моих статей и прежде всего в статье о Френсисе Бэконе [Кузнецов 2006], чтобы убедиться в совместимости моего прежнего, чисто культурологического подхода с предложенным названными авторами – медиативным, поскольку последний показался мне весьма перспективным.

Попытка такого совмещения не является чем-то самоценным. Любое исследование философии Просвещения всегда вызывает необходимость обосновывать принадлежность тех или иных идейных конструкций к просвещенческому континууму. Но критерии, которые можно использовать для решения данной задачи, весьма расплывчаты. Разговор о Просвещении всегда с отменной легкостью превращается в беседу о приключениях Одиссея, стиле, средствах массовой информации, порнографии, особенностях проекта «Модерн» и многих других замечательных вещах, но суть обсуждаемого феномена так и остается неуловленной. Поэтому историк философии может быть уверен, что попал в цель, если делает объектом изучения Локка, Вольтера, де Сада – словом, тех философов, на которых издавна поставлено клеймо просвещенца. Если же он хочет уйти, к примеру, в античность, то здесь любой выбор требуется серьезно обосновать. Критерии же расплывчаты...

В итоге расплывчатость, поименованная плюрализмом, становится конституирующим признаком Просвещения: «Литературная история и история идей позволяют нам прочувствовать глубокий плюрализм Просвещения. Ни на одном из этапов развития Просвещение не было конгломератом жестких доктрин или готовых к применению принципов. Скорее, стоит говорить о совокупности ценностей, которые объединяли образованную часть общества, вызвали споры, становились предметом обсуждения, принимались или отвергались. Мишель Фуко назвал Просвещение выражением “критической позиции как общей добродетели”. На смену истине, которая считалась догмой, магическим жезлом, управляющим душами и телами, пришло умение не подчиняться слепо этому управлению» [Ферроне... 2003: 579].

© В. Кузнецов, 2016

¹ Здесь и далее работы Сискина и Уорнера обозначаются следующим образом: [SW 2010] и [SW 2011].

Истинная добродетель всегда прекрасна – как общая, так и частная. Но что делать историку философии, который, скажем, подозревает Платона в причастности к античному Просвещению? Попытаться приписать платоновскому Сократу наличие *критической позиции как общей добродетели*? Или все же пойти старым испытанным путем, выискивая в текстах философа набор концептов, которые могут быть опознаны как просвещенческие? Последний вариант выглядит предпочтительнее, но для его реализации необходим *отказ от расплывчатости как добродетели*. Иными словами, нужно более-менее четко представлять, какие концепты и конструкты являются просвещенческими, а какие – нет. А значит, нужно ставить и решать вопрос *о сущности и признаках Просвещения*.

Сделать это, однако, оказывается не слишком просто, причем даже тогда, когда исследователи говорят об эпохе Просвещения как о сравнительно кратком отрезке времени. Примером могут служить разработки Джонатана Израэля – одного из наиболее солидных современных исследователей классического западного просвещенчества, автора фундаментальной трилогии, где всесторонне описывается данный феномен [Israel 2002; 2006; 2013]. Израэль интересен еще и тем, что согласно его концепции, история Просвещения есть история взаимодействия идей и социальной действительности («a story of the interaction of ideas and social reality») [Israel 2013: 5]. Идеи же, о которых идет речь, – это прежде всего философские идеи. Израэль полагает, что философия играет в просвещенческом континууме роль одной из главных действующих сил (и одного из посредников) в процессе социальных преобразований («<...> to restore the centrality of ‘philosophy’ rather than other things as the primary agent of betterment <...>») [ibid. 6]. Далее исследователь уточняет, что речь идет о своеобразной смеси философии и ряда частных наук («<...> that is, what we would term philosophy, science, and political and social science including the new science of economics lumped together <...>») [ibid. 7]. Впрочем, сами просвещенцы говорили именно о философии.

Иными словами, при последовательном развитии идей Израэля проблема Просвещения становится в первую голову проблемой историко-философской. Соответственно, работающая дефиниция Просвещения должна быть такой дефиницией, которой можно оперировать в историко-философских исследованиях.

Кажется, исследователь готов обеспечить нас ею. При этом он указывает на трудность выполнения данной задачи, а имеющиеся определения находит неудовлетворительными [ibid. 3], но смело обещает нечто более полное, нежели прочие дефиниции [ibid. 6].

И что же мы имеем на выходе? Израэль помещает классическое Просвещение в промежуток между примерно 1680 и 1800 гг. [ibid. 6-7] и определяет его «как стремление к коренному улучшению человечества» («as the quest for human amelioration»). Означенное улучшение должно произойти «путем фундаментальной революционной трансформации отбрасывающей идеи, привычки и традиции прошлого либо целиком, либо частично» («through a fundamental, revolutionary transformation discarding the ideas, habits, and traditions of the past either wholly or partially») [ibid. 7]. Если попытаться выделить здесь главное, то Просвещение окажется *стремлением к революционной трансформации человечества*. Расплывчатость вновь торжествует, дотошный историк философии снова остается ни с чем, а вопрос о сущности и признаках Просвещения проявляет тенденцию к превращению в вечный вопрос.

И все же у проблемы должно быть решение. И я ищу его в течение достаточно долгого времени. При этом я исхожу из предположения, согласно которому Про-

свещение действительно плюралистично и разнообразно, однако за этим цветущим разнообразием скрывается единая и достаточно жесткая парадигма. Соответственно, когда речь заходит об отнесении того или иного конкретного философа к просвещенцам, необходимо выяснить, выражена ли (а если – да, то насколько полно) данная парадигма в его учении. Ну и, естественно, эта парадигма должна быть соответствующим образом описана, что я и пытаюсь сделать.

В статье о Бэконе я сформулировал признаки классического европейского Просвещения [Кузнецов 2006: 89-96]. Теперь же речь пойдет о сущности и признаках Просвещения как такового, Просвещения вообще, Просвещения, которое может случиться в самых разных культурах. А начну я свое новое рассуждение с рассмотрения идей К. Сискина и В. Уорнера.

1. Просвещение и медиация.

Концепт Сискина – Уорнера можно с полным правом назвать орудийной теорией Просвещения. Ее творцы отталкиваются от бесспорного факта: процесс получения и распространения информации требует определенного инструментария, выполняющего тут посреднические функции [SW 2010: 5]. Кроме того, понятия *посредничество*, *посредник* применимы к различного рода связующим началам [ibid. 6]. С идеей посредничества связано бэконовское восстановление наук. Бэкон же обратил внимание на изменение форм посредничества во времени, на историчность медиации [ibid.].

В процессе медиации действуют человеческое и технологическое начала [ibid. 10]. Поэтому исследователи, хотя и уделяют большое внимание средствам массовой информации, но в то же время подчеркивают, что набор орудий-посредников на самом деле значительно разнообразнее, что существует «широкий спектр объектов, форм, технологий, средств и взаимодействий» [ibid. 10-11]. Эти утверждения авторы практически дословно повторяют и в другой работе [SW 2011: 282].

Среди всего этого инструментария выделяются посредники особого рода, посредники, предоставляющие другим какие-либо возможности, полномочия, статусы. Исследователи именуют их кардинальными посредниками [SW 2011: 284]. Говоря об этой разновидности посредничества, Сискин и Уорнер обращают внимание на жанры, форматы, практики общения, протоколы и правила поведения [ibid.].

Орудийный подход противопоставляется рассмотрению Просвещения сквозь призму теории идей. Так, определяя Просвещение как посредничество в области знания, исследователи подчеркивают, что их интересует не только и не столько содержательный аспект, но в первую очередь аспект формальный [SW 2010: 20]. Мотивируется это тем, что пространственно-временная локализация медиумов и выявление закономерностей посредничества якобы даются исследователю легче, нежели отслеживание движения и взаимодействия идей [ibid. 11].

Противоположность истории идей и истории медиации поясняется на примере революций. В первом случае способность к активному действию приписывается именно идеям. Революции становятся источниками определенных идей, которые затем играют в истории самостоятельную роль, либо реализуются изменяющими мир героями. Во втором – главным условием революции становятся свободные медиа-коммуникации [SW 2011: 286].

Обращаясь к революциям, исследователи показывают, что разновидности посредничества, которые они рассматривают, связаны отнюдь не только с областью

знания. Речь идет о процессах общественных трансформаций вообще. Такой подход несомненно делает понятие Просвещения весьма широким и расплывчатым. Впрочем, рациональное зерно тут есть.

Отвергают Сискин и Уорнер и пресловутое Кантово определение Просвещения, поскольку оно, по их мнению, описывает не явление, а его продукт. Последний же произведен опять-таки изменениями инфраструктуры, жанров, форматов, протоколов, практик общения и правил поведения [ibid. 281].

И наконец, орудийная теория Просвещения отрицает возможность онтологизации последнего. Так, сопоставляя Просвещение и романтизм, исследователи указывают на несовпадение основных вопросов, возникающих при их рассмотрении. Вопрос о Просвещении формулируется ими: *как мы описываем событие?* Вопрос о романтизме – *как мы описываем состояние бытия после события?* [ibid. 283].

Само по себе отнесение Просвещения к истории медиации, как я уже говорил, любопытно и перспективно. Вопрос, однако, в том, с каким именно посредничеством мы тут имеем дело.

Прежде всего, смущает деонтологизирующая направленность дискурса Сискина – Уорнера. Просвещение для них событие (an event). Английский язык позволяет здесь онтологическую индифферентность, русский – нет. Событие – то, что собирает в бытии (со-бытие) и приводит к бытию, позволяет сбываться. И поскольку мой язык не дает мне забыть о бытии, я ощущаю необходимость в вопрошании не только о том, каково его – бытия – состояние *после и в результате* события, но и о том, что с ним происходит *во время* события. Кстати, *an event* – это еще и *исход, результат*. Слово не дает нам разводить явление и его последствия. Слово и тут как бы сопрягает перемены в бытии и конечные кондиции последнего. Словом, проблема Просвещения все же переводима на онтологический уровень (переводима словом). А раз так, позволительно спрашивать и об онтологических роли и статусе медиумов, задействованных в бытии.

Нельзя также отметить точку зрения Дэна Эдельштейна, призвавшего изучать и то, *что* было опосредовано, и то, *как* это было сделано [Edelstein 2010: 11]. А при таком широком подходе уже невозможно отделить онтологию посредничества и посредников от онтологии опосредуемого.

Противопоставление истории идей и истории медиации также вызывает вопросы. Конечно, в интересах исследования допустимо сужать его предмет и абстрагироваться от тех или иных сторон изучаемого объекта. При этом, однако, не следует забывать о существовании того, от чего мы временно абстрагировались.

Вдумчивое же рассмотрение посредников и посредничества сразу возвращает нас к истории идей.

Так, Джон Гуиллори пишет о феномене желательности посредничества самого по себе, об удовольствии, получаемом при использовании тех или иных медиумов, и о том, что означенное удовольствие побуждает людей множить посредников сверх необходимости [Guillogy 2010: 62-63].

Итак, посредники обладают собственной ценностью, становятся самоценными. Их использование способно доставлять пользователю наслаждение, делать его счастливым. И это дает нам право ставить вопрос об аксиологии инструментов. Но если посредники могут выступать в качестве ценности, не означает ли данный факт наличия неразрывной связи между посредниками и идеями, способности посредников воплощать идеи? Где же тогда граница, разделяющая историю медиации и историю идей?

Сискин и Уорнер много пишут о средствах массовой информации. Но современные СМИ не были бы тем, что они есть, без идей «четвертой власти», свободы информации и слова и т. д. СМИ есть форма и способ реализации определенного комплекса идей. Причем становление современных медиа и данных идейных конструкций – лишь разные грани одного и того же процесса.

Но самое главное в том, что хотя Сискин и Уорнер делают определенные оговорки, Просвещение в их концепции фактически оказывается тождественным средствам, формам и способам коммуникации, возникающим и развивающимся с начала Нового времени до наших дней. Оно понимается как нечто «производное от печатного станка» [Перепелица 2014: 57]. При этом не делается никаких попыток определить и определить изучаемое событие, обозначить его границы. Поэтому предельно точен Джеймс Шмидт, когда передает суть данного подхода к Просвещению следующим пассажем: «Это было *что-то* [курсив мой. – В. К.], что происходило в газетах и журналах, создавая мир, где авторы открывали новые способы использования печатных материалов и где читатели пытались не утонуть в потоке текстов, проносившемся над ними. Где-то около 1800 года это нечто стало жертвой собственного успеха и было заменено на что-то называемое романтизмом» [Schmidt 2011]. Как видим, непонятное *нечто* сменяется *чем-то* столь же непонятным.

Но это еще не все. Постоянно рассуждая о посредниках и посредничестве, авторы сборника «Это Просвещение» не формируют у читателя ясного представления, о каком именно посредничестве и каких посредниках они говорят, что за тип посредников возникает в ситуации общественных трансформаций (а о такой ситуации у нас как раз и идет речь).

Меж тем, существует определенный тип медиации, проявляющийся в ходе общественных изменений. Функционирующие тут посредники – люди, политические, социальные и культурные феномены, системы отношений, средства и способы коммуникации и проч. – являются *смыслоорудиями*. Они – носители смыслов, трансляторы смыслов, производители смыслов. Следует особо отметить: они не *просто переносят смыслы*, как грузовик перевозит груз, но *обладают собственной смыслонаполненностью*. Важнейшая (если не основная) часть их посреднической функции – трансформация существующих смысловых кластеров и систем или полная замена их на новые.

То, что посредники обладают собственными смыслами, связанными с их еством, делает возможным ситуацию, когда смыслы, которые они только транслируют, входят в противоречие с сущностными смыслами, с натурой посредников. Поэтому в процессе трансляции смыслов медиаторы способны меняться. В зависимости от тех или иных характеристик процесса медиации в целом их природа проявляется, совершенствуется, очищается, трансформируется, искажается и т. д.

Приблизиться к разрешению проблемы связи данных медиаторов с Просвещением помогает знакомство с взглядами О. Перепелицы. Концепцию этого исследователя я уже рассмотрел в отдельной статье [Кузнецов 2016]. Повторю лишь один тезис. О. Перепелица дает подсказку относительно возможного выявления подлинно просвещенческих медиумов. Они должны служить мостом, перекрывающим какой-то существенный для Просвещения онтологический разрыв. И в поисках этого разрыва я перейду к собственной концепции Просвещения.

2. Просвещение как оно есть.

Изначально я рассматривал Просвещение как *культурный феномен, возникающий в результате выхода эдукационной деятельности за рамки существующей в каждом обществе эдукационной сферы*. Означенный выход осуществляется таким образом, что эдукационная деятельность перенацеливается на работу с Природой как обобщением вселенского целого (внешней природой) и внутренней природой вещей – прежде всего с естеством отдельного человека, различных человеческих общностей, а в предельных случаях также и космоса. Подобный подход неминуемо выводит эдукацию на онтологический уровень, превращает ее в способ манипулирования бытием.

Иначе говоря, *Просвещение есть совокупность способов и методов онтологизации эдукационной деятельности, а также набор культурных смыслов, служащих основанием для такой онтологизации и ее продуктом*. Означенные способы, методы и смыслы возникают в условиях резкого повышения цивилизационной значимости эдукации. Следует, однако, заметить, что эдукационные манипуляции с бытием могут повлечь за собой как повышение, так и понижение онтологического статуса объекта эдукации. Они бывают нацелены на вхождение в бытие, закрепление в бытии и, говоря хайдеггеровским языком, на ничтожение, забвение бытия. Поэтому можно утверждать, что *Просвещение пытается формировать стратегии онтологизации и деонтологизации тьмы вещей*.

Но почему возникает потребность в онтологизации эдукационной деятельности? Предпосылкой ее формирования становится *осознание разрыва между сущим и должным*. Специфика просвещенческой эдукации как раз и заключается в *нацеленности на устранение данного разрыва*. И такая нацеленность делает Просвещение медиативным феноменом, а просвещенческую эдукацию основным медиумом.

Сказанное означает, что любой просвещенческий проект нуждается в *эдукационной парадигме, включающей оценку наличного состояния сущего (его критику), представления о должном и о необходимых изменениях сущего, которые могут привести должное к бытию*.

При этом сам эдукационный процесс даже в своих формальных моментах и элементах демонстрирует предельную смыслонаполненность. Скажем, когда автор «Да сюэ» рассуждает о правильной организации системы обучения, он руководствуется идеей подражания древности, а ключевые слова здесь: «В древности обучали так <...>» [Ли цзи 1973: 111]. Принцип непрерывности самосовершенствования благородного мужа тоже находит отражение в определенных формальных требованиях к обучению: «Принципы великого учения таковы: в учебное время должны идти нормальные занятия, в каникулы следует учиться дома. <...> Поэтому благородный муж, в учении накапливая, совершенствуется, а отдыхая, [приобретает знания] в развлечении» [ibid. 112].

Пожалуй, можно говорить о нагруженности эдукационного процесса двумя типами смыслов: *парадигматическими* (каковые эдукация как медиум транслирует) и *инструментальными* (каковыми являются собственные смыслы эдукации как орудия и различных орудий эдукации). Парадигматические смыслы не тождественны парадигме как таковой. Это трансформации, возникающие при попытках ее реализации.

Обе смысловых группы удобно объединить под именем медиативных смыслов. Эдукационная парадигма и медиативные смыслы формируют просвещенческие ми-

ровоззрение, мировосприятие, просвещенческую модель мира. И когда мы говорим о признаках Просвещения, то обращаемся к базовым характеристикам такой модели.

Построение означенной модели в значительной степени осуществляется средствами философии. Поэтому можно согласиться с утверждениями Дж. Исраэля о том, что именно философия является теоретическим базисом Просвещения («Enlightenment is, hence, best characterized as the quest for human amelioration occurring between 1680 and 1800, driven principally by ‘philosophy’ <...>» [Israel 2013: 7]). Соответственно, при описании просвещенческой картины мира мы обращаемся прежде всего к истории философии, включая затем ее данные в более широкий социокультурный контекст².

Предположительно основных черт Просвещения всего три. Рассмотрим первую из них.

Итак:

I. Эдукационизм.

Это ведущий признак означенного мировосприятия. Он же определяет особенности просвещенческого культурного и социального действия.

Но что же такое эдукационизм? Во-первых, это есть *выдвижение на первый план проблем воспитания-обучения*. Во-вторых, это есть *осознанное или бессознательное стремление ставить все прочие проблемы в эдукационистский контекст*. Соответственно, *Просвещение* можно определить как *тип мировосприятия, стержнем которого является эдукационизм*.

Определяя эдукационизм в качестве главного признака Просвещения, я опираюсь на те же методологические принципы, из которых исходил Марк Петров при определении сущности Ренессанса. Исследователь писал: «<...> За последнее время все более проявляется тенденция рассматривать восстановление, реанимацию древности или как некую условность, так сказать, гиперболу (ибо всем известно, что исторически прошедшее возродить невозможно), или как второстепенный, даже третьестепенный признак, источник, формировавший Ренессанс (более важными многим представляются “освобождение и раскрепощение человеческой личности”, “борьба с религией”, экономические и политические факторы)» [Петров 1989: 160]. И далее: «Однако дело не в том, главный это признак или не главный, а в том, что решительное и радикальное обновление культуры на почве масштабной рецепции античной классики – *conditio sine qua non* любого Возрождения <...>» [ibid. 161].

Я же исхожу из того, что *стремление обучать и воспитывать* (равно как и попытки каким-то образом реализовать это стремление) – *conditio sine qua non* любого *Просвещения*. Причем названное стремление ни в коем случае не является чем-то периферийным. Повторю еще раз: просвещенческий эдукационизм есть попытка рассматривать все глобальные проблемы сквозь призму воспитания-обучения. *Воспитание-обучение становится здесь основным способом построения отношений человека с другими людьми, обществом, миром в целом*.

² Что же касается любого конкретного историко-философского исследования в области просвещенческой философии, то оно не может осуществляться без «наложения» просвещенческой модели мира на систему взглядов изучаемого философа. Поэтому как бы мы ни рассматривали означенную модель – философски, культурологически, социокультурно, медиативно и т. п., – ее изучение все равно является делом и уделом историко-философским.

Поскольку необходимость обучать и воспитывать неотвратимо возникает во всех обществах и культурах, да и тенденции к глобализации эдукационной деятельности отнюдь не редки, следует либо признать, что Просвещение существует всегда и везде (или почти всегда и почти везде), либо допустить наличие иных типов эдукационизма, кроме просвещенческого, и согласиться с достаточно простой мыслью: *не всякая культура, в которой сильны эдукационистские интенции, может быть названа культурой Просвещения.*

Я в своих работах обращаю внимание на два автохтонных Просвещения, развившихся в конфуцианском Китае, а также в Европе в период античности и позже – от начала Нового времени до наших дней. Кроме того, я говорю о заимствованных Просвещениях и рассматриваю данное явление на примере русского Просвещения.

Можно назвать еще два феномена, которые возникают в результате выхода эдукационной деятельности за рамки эдукационной сферы. Это – *просветительство* и *религиозная пайдейя*. Соответственно, *их конституирующим признаком также является эдукационизм*. При этом Просвещение и просветительство явно состоят в достаточно близком родстве и способны переходить друг в друга. С религиозной пайдейей дело обстоит несколько сложнее, но и она в чем-то сходна с Просвещением. В данной работе я лишь называю эти феномены и констатирую, что они имеют сходство с Просвещением и отличия от него. Проблеме четкого их отграничения от Просвещения будет посвящена специальная работа.

Пока же речь идет исключительно о специфике самого Просвещения. Первым шагом к пониманию такой специфики должно стать понимание условий формирования просвещенческого континуума.

Исходным моментом здесь является *состояние общества*. Просвещение может быть связано с *трансформационными процессами*, а может выполнять и *стабилизирующую функцию*. Однако есть все основания считать стабилизирующую функцию *вторичной*, возникающей в процессе развития уже готового Просвещения. Возникновение же последнего следует связывать именно с *общественными и даже цивилизационными трансформациями*.

Первым фактором, влияющим на возникновение Просвещения, являются *ситуации культурной недостаточности или даже культурного кризиса, несущие в себе, однако, трансформационные возможности*. Вторым становится *возобладание в обществе трансформационных тенденций*. Иными словами, речь идет о ситуации, когда *осознан разрыв между сущим и должным и наличествует стремление к его устранению*.

Перечисленные условия являются хоть и необходимыми, но отнюдь не достаточными. Для того чтобы решение возникающих проблем та или иная культура попыталась искать именно на просвещенческих путях, требуется еще один важный компонент. *Культура должна сформулировать ряд задач, работа над которыми предполагает возможность перехода на позиции просвещенческого мировосприятия*. Такие задачи первоначально могут носить *общекультурный просветительский* (еще не просвещенческий) *характер*. Изначально речь также может идти и о *собственно просвещенческих задачах*, приобретающих (или пытающихся приобрести) хотя бы на короткое время *общекультурное значение*. Я выделяю два типа подобных задач. Первый я называю *глобальными эдукационными задачами Просвещения*. Второй – *ограниченными эдукационными задачами Просвещения*. Первый тип – это скорее *задачи-мечты*. Они отличаются высокой степенью абстрактности. Второй тип

*более приближен к действительности. Такая близость к действительности может в конечном счете оказаться химерой. Но в некоторых случаях сближение с реальностью усиливается настолько, что можно говорить о **частно-практических задачах Просвещения**.*

Так, например, в Китае *глобальной эдукационной задачей Просвещения стало воспитание человека, способного интериоризировать ритуальные нормы, делая их категорическим императивом, и, следовательно, могущего осуществлять ритуал, не отделяя его от собственной жизни, чтобы через ритуальное жизнедействие гармонизировать себя, общество и космос. Ограниченной задачей здесь являлось создание всеобъемлющей системы воспитания-обучения, способной привести к познанию свойств своей природы каждого человека в Поднебесной – от крестьянина до Сына Неба, а **частно-практической – подготовка этически ориентированных управленческих кадров.***

Как видим, постановка означенных задач определяет характер медиации. Здесь мы фиксируем *выбор эдукации в качестве единственного или главного медиума.*

И, наконец, последний момент. Любое Просвещение безусловно связано с бессознательным культуры. И в то же время оно всегда является *осознанно создаваемым феноменом. Поэтому для его возникновения требуются люди, проникшиеся задачами Просвещения и сознательно берущиеся за их выполнение (т. е. речь идет о потребности в медиумах-людях).*

Впрочем, и тут нельзя обойтись без существенных оговорок. Главная из них: *никто, нигде и никогда не осознает всего объема насущных требований культуры. Поэтому в каждом конкретном случае требуется специально выяснять, какие именно задачи и в какой именно форме были действительно осознаны просвещенцами, а какие действовали как бессознательный культурный импульс. К тому же Просвещение – это и мировоззрение, и социальное действие. Поэтому во многих случаях можно говорить о **практическом и теоретическом Просвещении.** И как раз просвещенцы-практики реально могут осознавать очень мало, что обычно вовсе не мешает им четко действовать в русле тех или иных просвещенческих задач.*

Все сказанное о причинах возникновения Просвещения можно суммировать следующим образом. *В условиях разветвления в культуре и различных сферах общественной жизни трансформационных процессов, сопровождаемых кризисными явлениями, достаточно часто усиливается роль эдукации. Связано это прежде всего с тем, что в подобных ситуациях обычно происходит переоценка всех ценностей, а следовательно, в центре внимания оказываются морально-этические проблемы и проблемы воспитания. Кроме того, серьезные общественно-культурные и тем более цивилизационные трансформации часто сопровождаются формированием новых систем знания, что опять-таки придает особое значение эдукации (ее обучающей компоненте). И, наконец, в условиях трансформации может возникнуть, так сказать, кадровый вопрос: изменения в обществе обычно требуют подготовки специалистов в каких-то сферах деятельности (например, в управленческой сфере). И если в условиях усиления роли эдукации трансформирующаяся культура сумеет сформулировать определенного рода задачи, катализирующие процесс возрастания значения эдукационизма, и породить людей, готовых и способных приступить к выполнению данных задач, то на свет явится Просвещение. Этому, однако, способна воспрепятствовать сильная религия, подчиняющая себе и ассимилирующая просвещенческую тенденцию, переводящую ее в иное русло.*

Особенности просвещенческого эдукационизма:

1. Эдукационизм не просто одна из черт Просвещения. В силу того, что эдукационизм является осью всего просвещенческого мировосприятия, его главные особенности сливаются с другими особенностями означенного мировосприятия, плавно перетекают в них. Иными словами, главные черты эдукационизма, свойственные тому или иному типу Просвещения, теснейшим образом связаны с такими деталями картины мира данного Просвещения (или даже материнской культуры³ в целом), как восприятие космоса, общества и человека.

2. Решающая роль человеческого эдукационного усилия.

Просвещенцы могут выстраивать многоступенчатые иерархии учителей/воспитателей, включая в число последних, скажем, Бога или (в конфуцианском варианте) Небо, но при этом главным субъектом эдукационного процесса фактически является человек (даже если автор той или иной просвещенческой концепции пытается утверждать обратное).

Сказанное означает, что Просвещение всегда ориентировано преимущественно на посредника-человека. Развитие техногенной цивилизации, конечно, порождает стремление выдвинуть на первый план иные разновидности медиумов, но такое стремление искажает саму суть Просвещения и повергает его в кризис.

3. Нацеленность эдукационного процесса на обработку природы объекта эдукации.

Такая установка может обострять интерес к проблеме природного и стимулировать изучение человеческой природы и природы всей тьмы вещей (естества вещей), а также внешней природы, Природы как мирового целого (в дальнейшем естество вещей и человека постоянно будет обозначаться как *природа* или *внутренняя природа*, а мировое целое как *Природа* или *внешняя природа*; понятие же *природное начало*, сопрягаемое как с природой, так и с Природой, взятое само по себе, без указаний на внутреннюю или внешнюю природу, будет обозначать природу в самом широком смысле). Декларируемой или молчаливо подразумеваемой целью подобных штудий является *изучение свойств эдукационного материала и выработка стратегий его обработки*. При нацеленности на Природу эдукационный процесс обычно приобретает особую масштабность.

Впрочем, разделять природу и Природу имеет смысл лишь тогда, когда речь идет о *чисто исследовательских интенциях* Просвещения, когда же дело доходит до эдукации как таковой, то просвещенцы всегда хотят иметь дело именно с *внутренним*, с *сутью*. Вопрос лишь в том, чья это суть: отдельных микро-, макро-, мегаобъектов или Универсума в целом.

Работа с естеством вещей и человека может преследовать такие цели: 1) максимальное выявление всех свойств природы, всемерное развитие означенных свойств, обретение природой некоей полноты; 2) очищение и исправление поврежденной природы; 3) трансформация природы; 4) наделение природой. В последнем случае постулируется наличие меонизированного⁴ (в той или иной степени) объекта, а также возможность наделения его через эдукацию сущностью и бытием.

³ Материнская культура – культура, породившая тот или иной тип Просвещения.

⁴ Речь идет об использовании определенной просвещенческой стратегии. Объект эдукации подвергается деконструкции и опознается как пребывающий в состоянии относительного не-

4. Обязательная постановка проблемы взаимоотношений внешней и внутренней природы с культурой, а также природного начала и общества. Цель здесь та же, что была обозначена в п. 1: изучение свойств эдукационного материала и путей его переработки.

5. Противоречивое сочетание утопичной космичности с реалистичным прагматизмом.

С одной стороны, эдукационный процесс тяготеет к обретению вселенскости. Его объектами могут выступать Природа (космос в целом), разум, общество, народ, человек вообще, а субъектами – те же Природа и Чистый разум, наука и т. д. Его человеко-субъекты и даже человеко-объекты, достигшие определенной ступени и степени просвещенности, претендуют на управление космосом, установление гармонии в обществе и вселенной и проч. С другой стороны, в процессе эдукации постоянно возникают реальные педагогические задачи: скажем, воспитание джентльмена, подготовка управленческих кадров и т. п. И даже при решении вполне утопических задач могут разрабатываться реально действующие эдукационные методики. Следует подчеркнуть, что речь в данном случае идет не только об определенных моментах во взаимоотношениях глобальных и ограниченных или частно-практических задач Просвещения. Прагматизм, ведущий к формулированию в высшей степени конкретных целей, может присутствовать в качестве компоненты самых абстрактных эдукационных задач Просвещения. В то же время, как уже говорилось, любая ограниченная задача может выглядеть в достаточной степени абстрактно.

6. Противоречие между восприятием просвещения (воспитания-обучения) как универсального средства осуществления стоящих перед просвещенцами целей (просвещение как всеобщее средство) и явным или скрытым признанием самодостаточности просвещения (воспитания-обучения), несводимости его к любым внешним ему целям (просвещение как всеобщая цель). В более глобальном плане данное противоречие проявляется как противоречие между стремлением Просвещения (как культурного феномена) к самодостаточности и признанием им неких целей, которым оно будто бы служит.

7. Отсутствие дистанции между процессом познания мира и эдукационным процессом (здесь это две стороны одного и того же процесса).

Здесь необходимо уточнение: когда в данном случае речь идет об эдукации (обучении-воспитании), имеется в виду именно воспитательная составляющая эдукационного процесса. Ведь всякий познавательный акт неминуемо связан с обучением, ибо всегда расширяет объем информации, которой владеет познающий, и совершенствует методический инструментарий последнего. С воспитанием же прямой и непосредственной связи тут обычно нет. А Просвещение такую связь как раз и пытается установить, причем двояким образом. Во-первых, декларируется зависимость конечного торжества добродетели в обществе от обретения его членами определенных познаний, а, во-вторых, процесс самопознания человека отождествляется с процессом самовоспитания.

8. Подчиненность эдукационного процесса действию определенных формул посредничества.

бытия, из которого возможно возведение к бытию. Означенное возведение к бытию и становится целью последующих эдукационных манипуляций.

Одна из формул посредничества описана Аласдером Макинтайром [MacIntyre 2007: 52-53]. Правда, сам философ так и не понял, что именно описывает, поскольку рассматриваемые им проблемы не требовали такого понимания. Формула была обнаружена Макинтайром в сфере этики. И это вполне объяснимо: этика учительна по сути своей.

Сам Макинтайр говорит о некоей моральной схеме, которая затем была пересмотрена мыслителями эпохи Модерна. Данная схема восходит к Аристотелю, позже ее используют мыслители средних веков [ibid. 52]. Таким образом, она связывает античное Просвещение с христианской пайдейей, демонстрируя определенное родство этих двух явлений.

Макинтайрова схема трехкомпонентна. Ее составляющие: 1) людская природа, не подвергавшаяся еще эдукационной обработке; 2) предписания рациональной этики; 3) людская природа, какой она может стать в результате осознания собственного телеса [ibid. 53].

Перед нами одна из разновидностей формулы посредничества. Причем известно, что такая разновидность используется как Просвещением, так и христианской пайдейей. Требуется же найти максимально обобщенную просвещенческую формулу.

Последняя тоже может быть трехчленной. Я бы охарактеризовал ее элементы так:

- 1) *человеческая-природа-как-она-есть*;
- 2) *человеческая-природа-какой-она-должна-быть-и-может-быть* (введение телеологической проблематики – опять-таки частный случай);
- 3) *система ценностей и набор инструментов и технологий (в определенных случаях также и система институтов), которые служат для обработки человеческой природы (система ценностей является здесь шаблоном, по которому означенная природа обрабатывается)*.

Но поскольку объектом просвещенческой эдукации выступает не только человеческая природа, то вышеприведенный вариант схемы оказывается всего лишь частным случаем. В общем же виде схема должна выглядеть следующим образом:

- 1) *природа-объекта-эдукации-как-она-есть*;
- 2) *природа-объекта-эдукации-какой-она-должна-быть-и-может-быть*;
- 3) *система ценностей и набор инструментов и технологий (система институтов), которые служат для обработки природы объекта эдукации*.

Третий элемент схемы часто включает в себя и человеческий фактор – *Учителя-Воспитателя, являющегося носителем эталонных ценностей и владеющего всем инструментарием, необходимым для обработки природы объекта*. Но почему бы тогда не представить данный элемент таким образом: *система ценностей + набор инструментов и технологий + Учитель-Воспитатель*? В некоторых частных случаях дело именно так и обстоит. Но для просвещенческой эдукации характерна тенденция к превращению Учителя-Воспитателя в один из *инструментов*. Поэтому, когда я употребляю термин *инструменты*, то подразумеваю и *Учителя-Воспитателя*.

Вообще просвещенческая эдукация часто осуществляется так, что можно говорить о функционировании *эдукационной машины*. Прежде всего это касается западного Просвещения, начиная с рубежа Нового времени. Здесь, несомненно, есть внутреннее противоречие. Но это противоречие не логическое, а фактическое. И оно постоянно препятствует нормальному функционированию эдукационной машины,

ибо Учитель-Воспитатель явно или неявно противодействует собственной инструментализации и тем вызывает сбой в работе эдукационного механизма. Но это когда Учитель-Воспитатель – человек. А он может быть и абстрактной сущностью. Абстрактный Учитель-Воспитатель – это Природа, Чистый Разум, Наука и проч. При подобной постановке вопроса инструментализаторские тенденции усиливаются.

При характеристике разбираемой схемы следует учитывать противоречие, названное в п. 4. От того, какой путь его разрешения оказывается наиболее предпочтительным в рамках того или иного эдукационного континуума, зависит количество элементов схемы.

Если преобладает тенденция к превращению просвещения (и Просвещения) во всеобщую цель, тогда элементов три. Природа-объекта-эдукации-какой-она-должна-быть-и-может-быть становится промежуточной ценностью-целью, оправдывающей стремление Просвещения к самодостаточности. Конечной же ценностью-целью тут является всеобщее торжество Просвещения (и это ситуация, когда природа всех возможных объектов эдукации должным образом обработана).

Если же верх начинает брать тенденция, порождающая ориентацию на внеположные просвещению (и Просвещению) ценности-цели, то к схеме добавляется четвертый элемент и возникает следующая конструкция:

- 1) *природа-объекта-эдукации-как-она-есть*;
- 2) *природа-объекта-эдукации-какой-она-должна-быть-и-может-быть*;
- 3) *система ценностей и набор инструментов и технологий (система институтов), которые служат для обработки природы объекта эдукации*;
- 4) *сверхценность-сверхцель, задающая характеристики чаемого идеального состояния природы объекта эдукации и определяющая систему ценностей, в рамках которой действуют субъекты эдукации, необходимый последним инструментарий, а также стратегию преобразования природы объекта эдукации*.

В этом случае природа-объекта-эдукации-какой-она-должна-быть-и-может-быть сохраняет статус промежуточной ценности-цели, но становится в то же время инструментом достижения сверхцели и необходимой ступенью на пути к ее осуществлению. Что же касается сверхценности-сверхцели, то она играет роль структуры-аттрактора как для данной разновидности эдукационного континуума, так и для данной разновидности просвещенческого культурного континуума в целом.

Все элементы рассматриваемой схемы взаимосвязаны: служат друг другу опорой и основанием. Поэтому эдукационная машина (равно как и менее инструментализованные формы эдукации) в сущности не нуждается в освящении внешним авторитетом. Эдукационная машина (и шире – просвещенческий эдукационный процесс) – род вечного двигателя, она сама продуцирует авторитеты, заставляющие ее работать. Авторитеты, поддерживающие функционирование просвещенческой эдукации, суть:

- 1) *авторитет Учителя-Воспитателя (даже в тех крайних случаях, когда Учитель-Воспитатель уже полностью низведен до положения одного из инструментов, такой инструмент все равно сохраняет функцию продуцирования симулякров авторитета)*;
- 2) *авторитет институтов, если эдукационный процесс институционализован*;
- 3) *авторитет самого просвещения (эдукации) – чистый случай самоосвящения эдукационного процесса*;

4) *авторитет сверхценности-сверхцели.*

За рамками Просвещения часто встречаются упрощенные формулы посредничества. Там, к примеру, мы видим схему: *необученный человек – система ценностей, определяющая характер обучения, и набор эдукационных инструментов и технологий – обученный человек.* Разница между просвещенческими и непросвещенческими формулами во многих случаях состоит в том, что *вторые подразумевают поверхностную обработку человека (и только человека!), не затрагивающую его природы.*

9. *Вербализм (временами переходящий в логоцентризм) и дискурсивность.*

Посредником между сторонами эдукационного процесса служит слово. Велика также роль *книжного текста.* Соответственно, и *взыскуемое знание стремится облечься в вербальную (вербально-дискурсивную) форму.* Следовательно, когда речь идет преимущественно о передаче знания «от сердца к сердцу», или об обретении высшего постижения через экстаз, через медитацию и проч., или о том, что главным инструментом эдукации становятся техники тела, то перед нами эдукационизм непросвещенческого толка.

Но какой бы значимой (или даже сакральной) не представлялась роль слова в том или ином варианте просвещенческого мировоззрения, оно всегда включается в формулу посредничества в качестве *одного из инструментов эдукации.* И это весьма важная поправка к построениям О. Перепелицы.

Здесь также заложено противоречие. И когда в той или иной версии просвещенческого мировоззрения верх берут лого- и текстоцентрические установки, они всегда ограничены сущностной инструментальностью слова и текста. Данное противоречие может побуждать слово и текст к выходу за собственные пределы, к превращению их в некое надвербальное начало.

Нечто подобное мы наблюдаем в Китае: «Еще Конфуций говорил, что все его наставления и всю его жизнь пронизывает “одна нить”. Надо полагать – нить морального усилия, *вечнопреemptование воли.* Но это усилие не есть некая абстрактная идея; она воплощает конкретное жизненное качество, как бы “энергетическую фигуру”, в которой мы реально сообщаемся с вечно живым в нас. Об этом еще во II веке писал ученый Цай Юн, автор одного из первых в Китае сочинений об искусстве каллиграфии. Цай Юн выделил девять “силовых конфигураций письма” и оценил их значимость в духовной жизни в следующих словах: “Когда девять фигур силы воспроизведены по порядку, тогда сам собою, без наставлений учителя соединяешься с мудрецами прежних времен”» [Малявин 1997: 209].

То, что слово – лишь *один из инструментов,* означает неизбежность наличия других соперничающих со словом орудий. Поэтому *рядом со словом* может найтись место и техникам тела, и экстазам, и медитации. К медитации, кстати, прибегают конфуцианцы [ibid. 209-218]. В китайском и западном Просвещении значимо изобразительное искусство. В XX – начале XXI века во всех Просвещениях большую роль начинает играть кинематограф.

10. *Существенная роль рациональной обработки знания.*

Это положение *вовсе не предполагает абсолютного главенства рационализма,* хотя и не исключает его. Дело в другом. *Характер знания, получаемого и используемого в процессе эдукационистского познания и эдукационистской же обработки мира и человека, может быть каким угодно, даже мистическим (и, кстати, довольно часто оказывается именно таковым).* Однако *приобретенное знание в дальнейшем с необходимостью подвергается рационалистической отделке,* иногда приводящей к

существенным его трансформациям. Правда, и *типы рационализма здесь могут быть самыми разными*. С другой стороны, *рационализму довольно часто ставятся ограничения*. Он может самым причудливым образом *сочетаться с иррационализмом* и т. д. Кроме того, рационализм относится к тем признакам Просвещения, которые *проявляются в просвещенческом континууме в целом*, в то время как отдельные просвещенцы вполне могут выступать с критикой рационализма.

Итак, когда речь заходит о Просвещении, мы постоянно сталкиваемся с *синтезом рационального и иррационального*. И хотя базовые установки того или иного варианта Просвещения иногда, казалось бы, предполагают тотальную и тоталитарную власть рационализма, *всеядность Просвещения в отношении источников и форм знания ставит рационализму предел*. Впрочем, и *совсем без рациональности Просвещению обойтись невозможно*.

11. Сущностная недемократичность эдукационного процесса.

Собственно, этот признак не следовало бы выделять как признак именно *просвещенческого* эдукационизма, поскольку *недемократичен любой эдукационный процесс* (даже если его настойчиво пытаются демократизировать). *Эдукация не может осуществляться в принципе, если не наличествует исходное неравенство просвещенного-и-просвещающего (учителя-воспитателя) и непросвещенного-но-просвещаемого (ученика-воспитуемого), если обучаемый-воспитуемый не подчинен внешнему авторитету*. Иначе говоря, *эдукационный процесс всегда, как минимум, авторитарен* (правда, авторитаризм может быть как *жестким*, так и *мягким*, но это не меняет сути дела). Однако я вынужден акцентировать внимание на этом пункте, поскольку именно Просвещение постоянно связывают с идеалами Свободы, Равенства, Братства и демократизма на том весьма сомнительном основании, что европейские просветители XVIII века любили порассуждать на эти темы. Кроме того, следует учитывать, что отдельные идеологи Просвещения могли ставить задачу предельной демократизации эдукационного процесса. В последнем случае неминуемо возникало явное или скрытое противоречие между сущностью эдукационного процесса и декларируемыми целями.

12. Этизация эдукационного процесса, которая уравнивает инструментализаторские и технологизаторские тенденции, порождаемые действием эдукационных машин.

Это означает две вещи: во-первых, *просвещенческий эдукационный процесс не может быть направлен на формирование нравственного нейтрального «эффективного специалиста» (поэтому воспитательная составляющая означенного процесса ни при каких обстоятельствах не может быть устранена, усечена или редуцирована к формированию чисто профессиональных добродетелей)*, а во-вторых, *хотя тенденция к инструментализации учителя-воспитателя здесь всегда действует и периодически торжествует, она никогда не может восторжествовать полностью*.

Примерно так выглядят, по моему мнению, главные особенности эдукационизма. Возможно, некоторые из названных здесь характеристик следовало бы рассматривать как признаки Просвещения в целом. Думаю, что смогу уточнить этот вопрос в дальнейших своих исследованиях. Далее я полагаю уместным обсудить возможность выделения еще двух черт Просвещения – *квазирелигиозности* и *утопизма*.

Итак:

II. Квазирелигиозность.

Предпосылкой для возникновения и нормального развития Просвещения является некая религиозная недостаточность материнской культуры. Тут довольно легко выделяются три основных варианта. Во-первых, для материнской культуры может быть характерна изначальная слабость, недооформленность, невыраженность религиозного начала, требующая компенсации. В этом случае Просвещение может взять на себя компенсаторные функции. Во-вторых, потенциально сильная религия может находиться в процессе становления. И пока эта религия не достигла еще полноты самовыражения, открывается простор для формирования как просвещенческих тенденций, так и полноценного Просвещения. Однако, став на ноги, сильная религия либо умертвит Просвещение полностью, либо пригасит его до состояния неких слабых интенций. В-третьих, некогда могущественная религия может вступить в фазу кризиса и открыть простор для возникновения феноменов, которым ранее не давала проявляться. Однако в ситуации тотального господства религиозного начала полноценное Просвещение никогда не возникает. Конечно, некая просвещенческая тенденция в принципе способна зародиться и в таких условиях, но она никогда не получит завершения (похоже, именно так и произошло в Индии).

В ситуации религиозной недостаточности (прежде всего в первом и третьем вариантах) открывается возможность для возникновения *суррогатных заменителей религии. Суррогатным заменителем религии я называю культурный феномен (некое учение, течение и т. д.), который объективно берет на себя (или пытается взять) функции религии в культуре, хотя чаще всего неспособен взять на себя ее транскультурные функции. При этом субъективно данное учение, течение и проч. может не признавать себя религиозным (или даже декларировать свою враждебность религии). В такого рода заменитель может превратиться (или: может стремиться превратиться) и Просвещение. Во втором варианте (а в определенных ситуациях и в третьем) Просвещение скорее будет пытаться паразитировать на религии, предлагать какой-то свой вариант ее и т. д.*

Говоря о квазирелигиозности Просвещения как такового, следует отметить, что *в процессе своего развития оно способно давать чисто религиозные побеги или втягивать в свою орбиту какие-то религиозные и мистические течения* (например, гностицизм был порожден античным Просвещением, а масонство ассимилировано Просвещением классическим). В своей религиозной эволюции то или иное просвещенческое течение способно зайти достаточно далеко. В этом плане весьма показателен опыт конфуцианства. Кроме того, история европейского Просвещения демонстрирует отменную легкость в установлении связей между просвещенческим и *магическим* мировосприятием.

III. Утопизм.

Просвещенческое мировоззрение представляется мне в значительной мере утопическим. Эта черта связана со стремлением любого Просвещения устранить разрыв между сущим и должным. Следует, однако, определить, что такое утопия? Утопия есть произвольное конструирование образа некоего идеального состояния реальности. Можно выделить три основных типа утопий: 1) социальные (конструирование образа идеального общества и государства); 2) антропологические (конструирование образа идеального человека и/или системы идеальных межличностных отношений); 3) утопии среды обитания (конструирование образа идеальной естественной или ис-

кусственной среды обитания и/или идеальных взаимоотношений человека со средой) [Кузнецов 2000: 72-73]. Причем конкретная утопия может быть просто игрой ума и воображения, а может – и проектом, предназначенным к реализации.

Просвещение прежде всего *продуцирует антропологические утопии, моделирующие идеал человека*. Последние бывают полными и частичными. Полные дают целостный образ идеального человека, частичные утопизируют отдельные человеческие качества и свойства. К примеру, частичной антропологической утопией является характерная для классического европейского Просвещения утопия Разума, моделирующая совершенный разум, часто абстрагированный от физических носителей [Кузнецов 2006: 93].

Другие разновидности утопий Просвещению также не чужды, причем *антропологическая утопия часто бывает теснейшим образом связана с социально-политической*. А поскольку деятели Просвещения обычно настроены на претворение своих идей в жизнь, то и утопии их по большей части являются проектами, нацеленными на реализацию.

При этом для Просвещения характерна утопизация самой эдукационной деятельности. Означенная утопизация связана с *выдвижением антропологической утопии на роль эдукационного идеала*. Иными словами, одной из главных целей эдукационного процесса становится реализация этой самой утопии.

Такова в исправленном и дополненном виде концепция Просвещения, предлагаемая автором данного текста. Означенная концепция отнюдь не претендует на полноту, всеохватность и завершенность. Напротив, я полагаю, что представленные здесь идеи нуждаются в дальнейшем развитии, в ходе которого вполне возможен пересмотр тех или иных утверждений. Но это дело будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кузнецов, В. Г. (2000). Русский путь. In В. Г. Кузнецов, & Л. Г. Нерушева, *Вселенная Россия: истины и мнимости* (с. 7-197). Винница: ЧП Усатюк.
- Кузнецов, В. Г. (2006). Френсис Бэкон и формирование классической просвещенческой парадигмы Нового времени. *Sententiae*, 14-15(1-2), 89-113.
- Кузнецов, В. Г. (2016). Просвещение и медиация (размышления над книгой О. Перепелицы «Медиумы просвещения: обценные отклонения»). *Sententiae*, 34(1), 161-169. <https://doi.org/10.22240/sent34.01.161>
- Ли цзи. (1973). In Ян Хин-шун, (Сост.), *Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах*. (Т. 2, сс. 99-140). М.: Мысль.
- Малявин, В. В. (1997). *Молния в сердце. Духовное пробуждение в китайской традиции*. Москва: Наталис.
- Перепелица, О. Н. (2014). *Медиумы просвещения: обценные отклонения*. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина.
- Петров, М. Т. (1989). *Проблема Возрождения в советской науке. Спорные вопросы региональных Ренессансов*. Ленинград: Наука.
- Ферроне, В., & Рош, Д. (Ред.). (2003). *Мир Просвещения. Исторический словарь*. М.: Памятники исторической мысли.
- Edelstein, D. (2010). *The Enlightenment: A Genealogy*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226184500.001.0001>
- Guillory, J. (2010). Enlightening Mediation. In C. Siskin, & W. Warner (Eds.), *This is Enlightenment* (pp. 37-63). Chicago: The University of Chicago Press.
- Israel, J. I. (2013). *Democratic Enlightenment: Philosophy, Revolution, and Human Rights 1750-1790*. Oxford: OUP.
- Israel, J. I. (2006). *Enlightenment Contested: Philosophy, Modernity, and the Emancipation of Man 1670-1752*. Oxford: OUP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199279227.001.0001>

- Israel, J. I. (2002). *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650-1750*. Oxford: OUP.
- MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Siskin, C., & Warner, W. (2011). If this is Enlightenment then what is Romanticism? *European Romantic Review*, 22(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/10509585.2011.564447>
- Siskin, C., & Warner, W. (2010). This is Enlightenment: an Invitation in the Form of an Argument. In C. Siskin, & W. Warner, (Ed.), *This Is Enlightenment* (pp. 1-33). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmidt, J. (2011). Mediation, Genealogy, and (the) Enlightenment/s. *Eighteenth-Century Studies*, 45(1), 127-139. <https://doi.org/10.1353/ecs.2011.0042>

Получено 2.03.2016

REFERENCES

- Edelstein, D. (2010). *The Enlightenment: A Genealogy*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226184500.001.0001>
- Ferrone, V., & Roche, D. (Ed.). (2003). *World of the Enlightenment. Historical dictionary*. Moscow: Pamjatniki istoricheskoy mysli.
- Guillory, J. (2010). Enlightening Mediation. In C. Siskin, & W. Warner (Eds.), *This is Enlightenment* (pp. 37-63). Chicago: The University of Chicago Press.
- Israel, J. I. (2013). *Democratic Enlightenment: Philosophy, Revolution, and Human Rights 1750-1790*. Oxford: OUP.
- Israel, J. I. (2006). *Enlightenment Contested: Philosophy, Modernity, and the Emancipation of Man 1670-1752*. Oxford: OUP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199279227.001.0001>
- Israel, J. I. (2002). *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity 1650-1750*. Oxford: OUP.
- Kuznetsov, V. G. (2016). Enlightenment and mediation (reflections on the book «Mediums of the Enlightenment: obscene deviation» by O. Perepelitsa). [In Russian]. *Sententiae*, 34(1), 161-169. <https://doi.org/10.22240/sent34.01.161>
- Kuznetsov, V. G. (2006). Francis Bacon and the formation of the classical Enlightenment paradigm of modern times. [In Russian]. *Sententiae*, 14-15(1-2), 89-113.
- Kuznetsov, V. G. (2000). Russian Way. [In Russian]. In V. G. Kuznetsov, L. G. Nerusheva, *Universe of Russia: truth and imaginary* (pp. 7-197). Vinnytsia: PE Usatyuk.
- Liji. (1973). [In Russian]. In Yang Hin-shun, (Ed.), *A Philosophy of Ancient Chine*. Anthology in 2 vol. (Vol. 2, pp. 99-140). Moscow: Mysl.
- MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Malyavin, V. (1997). *Lightning in heart. Spiritual awakening in the Chinese tradition*. [In Russian]. M.: Natalis.
- Perepelitsa, O. (2014). *Mediums of the Enlightenment: obscene deviation*. [In Russian]. Kharkov: University of Kharkov.
- Petrov, M. T. (1989). *Renaissance problem in Soviet science. Controversial issues of regional renaissance*. [In Russian]. Leningrad: Nauka.
- Siskin, C., & Warner, W. (2011). If this is Enlightenment then what is Romanticism? *European Romantic Review*, 22(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/10509585.2011.564447>
- Siskin, C., & Warner, W. (2010). This is Enlightenment: an Invitation in the Form of an Argument. In C. Siskin, & W. Warner, (Ed.), *This Is Enlightenment* (pp. 1-33). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmidt, J. (2011). Mediation, Genealogy, and (the) Enlightenment/s. *Eighteenth-Century Studies*, 45(1), 127-139. <https://doi.org/10.1353/ecs.2011.0042>

Received 2.03.2016

Vsevolod Kuznetsov

Essence and Characters of Enlightenment

In this article the author proves his own concept of the spirit of the Enlightenment and describes the basic features of this phenomenon.

At the beginning of the work the author examines the concept of scientists who believe that the Enlightenment was an event in the history of mediation (C. Siskin, W. Warner, O. Perepelitsa). The author agrees with the basic idea of these researchers, however, he believes that it is necessary to find out about what kind of mediation in question.

The author argues that the Enlightenment is always an attempt to bridge the gap between what is and properly. But education and training is becoming the medium that connects the edges of this gap. The main goal of the Enlightenment is always to make the nature of man, society and the universe the way it should be.

Then, the author identifies three main characteristic of the Enlightenment: educationism, quasi-religiosity, utopian. These characteristics mean that the Enlightenment: 1) creates a world whose axis is problems of education; 2) trying to take on the cultural function of religion; 3) produces a variety of utopia.

Vsevolod Kuznetsov, Senior lecturer of Philosophy Department at Vinnytsia National Technical University.

Всеволод Кузнецов, старший викладач кафедри філософії Вінницького національного технічного університету.

Всеволод Кузнецов, старший преподаватель кафедры философии Винницкого национального технического университета.

e-mail: okkuznetsov@rambler.ru
