

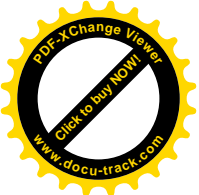
В.Л.Бенин, Е.Д.Жукова

## КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ И БОЛОНСКОЙ ПРОЦЕСС: КОММЕНТАРИИ К РАЗМЫШЛЕНИЮ

Как мы уже не раз писали (и это определение нам нравится), нашу систему образования образно можно уподобить водоему. Широко и спокойно расстилаются его воды, олицетворяя собой кажущиеся покой и стабильность. Но стоит нарушить эту зеркальную гладь, бросив «камень» новомодной образовательной идеи, как побегут по нему, все расширяясь, круги и охватит его реформаторская рябь, а там уже недалеко и до волнения, постепенно перерастающего в шторм. Очередным «камнем» подобного рода стала идея присоединения России к болонскому процессу. Ее радостно восприняли сотни выпускников сельских школ от западных границ Смоленщины до Забайкалья, давно мечтавшие о Сорбонне и вот, наконец-то, увидевшие реальный (и главное – недорогой) путь к обретению свободно конвертируемого диплома.

Говоря «высоким штилем» Гаврилы Романовича Державина, из сего предисловия проницательный читатель, конечно же, догадался, что материал ему предлагается полемический. Хотя, вроде бы, о чем полемизировать? Решение принято. Принято на самом верху и мнение вузовской общественности при этом мало кого интересовало. Остается исполнять. Конечно, исполним. Но, как говорил архивариус Шарлемань в «Драконe» Е.Шварца: «Если нельзя протестовать, то хотя бы поспорить». Поэтому мы просим проницательного читателя простить нам прегрешения против академической стилистики и решительно уходит на ниву научной публицистики, оставаясь, впрочем, при желании разобраться с поставленным вопросом, тем более, что в последнее время в нашей педагогической науке о культуросообразности образования не писал, что называется, только самый ленивый.

Начнем с тривиального: мир культуры безграничен. Ежедневно и ежечасно в культурный оборот человечества вводятся тысячи новых артефактов. Их суммарный объем, которым располагает человечество, в современных условиях удваивается в среднем раз в десять лет. При таком беспрецедентном возрастании роли информационных технологий темпы изменений научных и профессиональных знаний столь велики, что 30% знаний устаревают уже во время обучения студентов в вузе, а последующие после выпуска пять лет получили название "периода полураспада профессиональной компетентности" [9, с.15]. Уже сказанного достаточно для доказательства того, что современное человечество встало перед необходимостью создания качественно новой философии образования и вытекающей из нее новой методики. Требуют перемены сами исходные

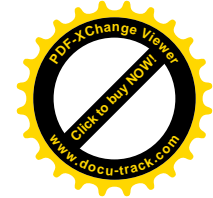
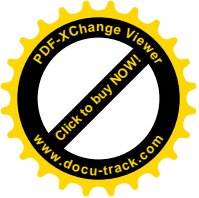


принципы обучения. На сегодняшний день даже «красный диплом» высшего учебного заведения не гарантирует любого специалиста от того, что через десять-двенадцать лет как профессионал он не будет безнадежно отставать в сфере своей деятельности.

Следовательно, основной упор в системе образования необходимо делать не на передачу обучающемуся конкретных знаний, умений и навыков (даже если их называть ключевыми компетенциями), а на привитие ему умений и навыков самостоятельного получения новых знаний и (что самое главное) желания заниматься самообразованием. В условиях стремительного роста объема информации иного, нежели самообразование, пути перед человечеством нет. Но отношение к образованию как к самостоятельной ценности в ментальности различных культур неодинаково, о чем ниже мы еще поговорим.

Но огромная масса новых культурных ценностей, которая ежедневно и ежечасно нарабатывается обществом, не отменяет значения суммы культурных ценностей, которые были выработаны человечеством ранее. Она лишь добавляется к ней («плюс к тому», а не «вместо того!»). Знание теории относительности не освобождает нас от необходимости знания законов классической механики. Появление живописи С.Дали не обесценивает живописное наследие П.-П.Рубенса. Применительно к личности, подчеркивает В.Т.Шапко, это приводит к драматическому противоречию - между абстрактной возможностью человека распределить любые ценности культуры в любом количестве и реальной возможностью осуществлять это в весьма узких количественных границах [17, с.101]. Понятно, что в рамках одной жизни освоить все это невозможно в силу того, что физиологические, психологические, интеллектуальные способности человека не могут вместить такое колоссальное количество информации. Поэтому культуру всегда осваивают избирательно. Не случайно кто-то из великих в шутку назвал культуру «великим кладбищем». Но в каждой шутке есть доля шутки, а остальное – правда. Огромное количество ценностей культуры на уровне каждого конкретного человека остается невостребованным. И эта невостребованность носит объективный характер.

Любой конкретно-исторический тип культуры несет в себе два необходимых компонента - актуальную культуру и культуру отложенную или культурную память. Актуальной называется та часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно проявляется в культуре труда, культуре быта и культуре поведения. Культурная память представляет собой те знания, умения и навыки, которыми мы располагаем, но не пользуемся, потому что обладаем более современными и удобными формами и методами решения аналогичных задач. Она не участвует непосредственно в воспроизводстве общественной жизни. Это как бы отложенные, но не стертые прогрессом



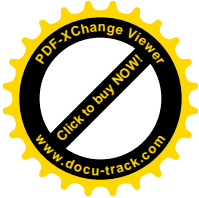
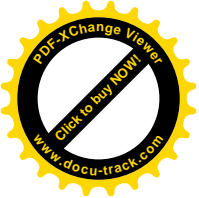
старые знания и умения, лежащие в основе современного уровня развития и при необходимости извлекаемые из забвения. Так, в деле извлечения огня элементом актуальной культуры для нас сегодня выступают спички. Элементом культурной памяти, применительно к тому же самому, будет получение огня при помощи трения. Мы знаем о том, что огонь можно добыть трением, но не пользуемся этим методом по той причине, что у нас есть более удобные, более комфортные, более современные методы решения данной задачи. Хотя при необходимости мы способны вспомнить древний способ и извлечь огонь трением.

«Но какое отношение все эти рассуждения имеют к образованию?» - может заметить проницательный читатель. Уверяем вас, самое непосредственное, выраженное в понятии «социодинамика образования».

В контексте социодинамики образования интересный и перспективный анализ актуальной культуры предложила И.Е.Видт. В педагогической культуре, показала она, как в программе социального наследования можно выделить три уровня. Первый - реликтовый, который включает в себя педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой и по традиции продолжающие существование в последующих эпохах, даже если объективных оснований для их функционирования уже нет. Это, прежде всего, этнопедагогика с ее фольклорным оформлением педагогических воззрений. Второй уровень - актуальный, он обеспечивает современное функционирование педагогического пространства. Это образец образовательно-воспитательной деятельности, выстроенный по требованиям актуального социального заказа. Третий уровень - потенциальный - содержит программы, обращенные в будущее. К нему относится педагогическая инноватика, цели которой - подготовить образовательные системы к требованиям завтрашнего дня. Очень часто эти программы не оцениваются по достоинству современниками, которые не могут увидеть этого «завтра». Устойчивость культуре как системе придает комплексное функционирование всех трех названных уровней [4, с.34-35].

В контексте размышлений о Болонском процессе уместно отметить, что актуальная культура – это прежде всего понятие временное, поскольку она есть у каждого исторического времени. Однако, хотя и в меньшей мере, это понятие пространственное, ибо актуальная культура, характерная сегодня для России, и актуальная культура, сегодня характеризующая Францию, как и актуальная культура современной Нигерии, в значительной степени будут отличаться между собой, хотя в глобальном отношении это актуальная культура одного и того же времени.

По своей структуре актуальная культура представляет собой довольно сложное образование, включающее пять основных компонентов. В нее входят не только новые культурные достижения, но и то лучшее, что



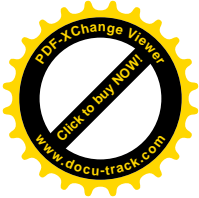
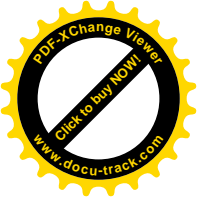
человечество выработало за всю предшествующую историю. От культуры любой эпохи, даже давно ушедшей в исторические небытие, остается нечто, обогащающее культуры последующих времен, как арабские цифры или египетские пирамиды. Поэтому первым компонентом актуальной культуры любого общества являются общечеловеческие ценности.

Общечеловеческие ценности – это то, что сближает культуры всех стран и народов. Нередко под общечеловеческими ценностями мировой культуры понимаются только гуманитарные ценности или даже еще уже – только ценности искусства. На наш взгляд, это неверно и глубоко ошибочно. Культура представляет собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности, а отнюдь не только в сфере искусства. В основе этой жизнедеятельности лежит предметно-практическое познание и преобразование мира и, следовательно, практические и естественнонаучные знания. Таким образом, научные и практические знания выступают важным составным элементом общечеловеческих ценностей. Поэтому в современных условиях незнание, допустим, строения атома или элементарных основ гигиены столь же предосудительно, как и незнание Шекспира или Пушкина. Более того, думается, что в составе общечеловеческих ценностей актуальной культуры элементы материальной культуры и естествознания доминируют.

При всем величии и мировом значении творчества Шекспира, это все же английский автор. Это великое явление прежде всего английской драматургии и поэзии; как П.И.Чайковский – явление прежде всего русской культуры. Но «бразильской национальной разливки стали» нет и быть не может, как не может быть «башкирского национального крекинг-процесса».

Второй пласт в структуре актуальной культуры представляет национальное культурное наследие. К нему относят достояния национальной культуры, которые в чужих культурах, как правило, известны лишь узко ограниченному кругу специалистов. Для примера можно сказать, что если Ф.М.Достоевский, П.И.Чайковский – это имена мирового уровня, имена, которые знает весь мир, то уже А.И.Куприн, А.П.Бородин – это русская национальная классика, которую за границами нашего отечества знают значительно меньше. Напомним, что культуру мы осваиваем избирательно и поэтому чужая национальная классическая культура нередко остается вне нашего поля зрения. Этот пласт значительно шире первого и в нем центр тяжести резко смещается в сферу гуманитарную и художественную.

В культуре диалектически объединено национальное и общечеловеческое. Она всегда национальна. Из лучших достижений всех национальных культур складывается единая общечеловеческая культура. Но «общечеловеческая» не значит «безнациональная». Обогадив



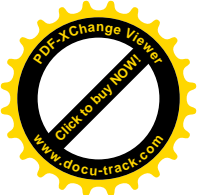
сокровищницу мировой культуры, М.Ю.Лермонтов и А.П.Чехов остаются именно великими русскими литераторами так же, как Гете – немецким, Марк Твен – американским, Диккенс – английским. И, говоря о культуре, одинаково ошибочно как стирание национального в мировой культуре, так и замыкание ее в ограниченное пространство узконационального. Попытка свести все многообразие мировой культуры к культуре только «своего» народа (что, увы, в последнее время встречается нередко), тенденция национально-культурного изоляционизма ведет к застою, отставанию от мирового культурного процесса и в итоге - к частичной деградации. В то же время полный отказ от национально-культурных традиций открывает путь мнимому новаторству, ломающему все устои, а потому ведущему к той же деградации, хотя и иным путем.

Третий элемент в структуре актуальной культуры – это культурные ценности, характерные для одной социальной группы и не характерные для других социальных групп одного и того же общества. Рассмотрим это на самом простом и популярном примере - примере танцев. Представьте себе два места, где собираются люди для того, чтобы приятно провести свободное время, потанцевать, если повезет - познакомиться. Но одно место называется дискотека тинэйджеров, а другое – клуб «Для тех, кому за тридцать» (дипломатично не уточняя на сколько «за»). И в первом и во втором случае это места, где собираются люди с одинаковыми целями. Но, как вы понимаете, и ритмы, и движения, и стиль общения в них будут серьезно отличаться между собой.

Четвертым элементом в структуре актуальной культуры являются культурные ценности, невостребованные при жизни их создателей и обогатившие культуру последующих поколений. Примеров тому достаточно много. Буквально за последние пятнадцать лет в наш культурный оборот вошли многие имена, которые до этого были как бы вычеркнуты из культурного обихода – Д.Хармс, А.Платонов, К.Кеслер и др. Но можно привести и иные примеры - Рембрандт, Гоген, Ван-Гог... Они умирали непризнанными, нередко в нищете. Потом проходило несколько десятилетий, а порой и веков, прежде чем оказывалось, что это гении, и их наследие возвращалось в культурный оборот.

Пятым элементом в структуре актуальной культуры выступает современный культурный поток - то новое, что ежедневно и ежечасно появляется в культуре. Это самый широкий пласт в любой культуре. В нем рождается все новое. Это тот поток, в котором на равных основаниях существуют и «бабочки-однодневки», которых уже завтра никто не вспомнит, и то, что с годами обогатит национальную культуру и то, что со временем, возможно, достигнет уровня общечеловеческих культурных ценностей.





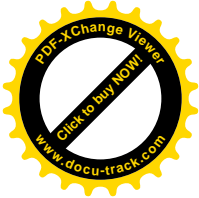
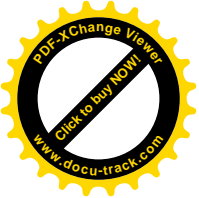
Из единства названных пяти элементов и состоит структура актуальной культуры. Разумеется, границы между ними весьма условны и подвижны.

Социализация индивида происходит за счет присвоения им актуальной культуры его времени. При этом определенные затруднения доставляет вопрос о соотношении нормативности и свободы выбора в освоении актуальной культуры, ведь, как уже отмечалось выше, мир культуры безграничен и человек осваивает ее избирательно. Можно ли, в таком случае, вообще говорить о какой бы то ни было нормативности? Думается, можно, если иметь в виду, что соотношение моментов нормативности и свободы выбора в разных элементах актуальной культуры не одинаково.

Применительно к общечеловеческим ценностям доминирующим выступает момент нормативности. Это, действительно, та часть накопленного мирового опыта, которую должен знать каждый, дабы не выпадать из культуры своего времени. Здесь, правда, следует сделать две оговорки.

Оговорка первая. Знать и любить – не одно и то же. Речь не идет о том, что каждый человек обязательно должен любить читать Достоевского или любить решать квадратные уравнения. Точно так же речь не идет и о том, что каждый человек обязательно должен знать всего Моцарта или все формы и методы оказания первой медицинской помощи. Но иметь представление о творчестве Моцарта и Достоевского, знать как решаются квадратные уравнения и как оказывается первая помощь при ожоге должен каждый человек, если он хочет отвечать требованиям актуальной культуры своего времени. При этом не следует путать знания в рамках актуальной культуры личности и знания в рамках профессиональной подготовленности специалиста. Разумеется, что уровень информированности о теории относительности филолога и физика будет различным, как различны их уровни информированности в шекспироведении. Иными словами, когда мы говорим об общечеловеческих ценностях, это не значит, что все люди должны обладать ими в одинаковом объеме. Но достаточно адекватное представление об этой группе ценностей необходимо иметь каждому человеку для того, чтобы он мог достаточно адекватно чувствовать себя в современной ему актуальной культуре.

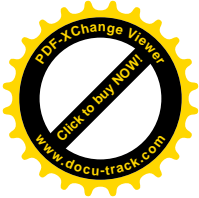
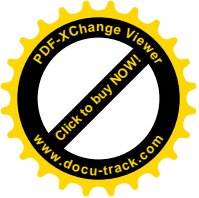
Вторая оговорка связана с противоречивым бытием художественной классики в системе актуальной культуры. Традиционно принято считать, что ее роль переоценить нельзя. Создатель принципа витагенного обучения, известный ученый-педагог из Екатеринбурга А.С.Белкин и его соавтор Л.П.Качалова отнесли литературную классику к важным источникам витагенного опыта: «Художественная литература, - пишут они, - особенно классика, также являются источником витагенного



опыта, и это правда! Насколько прочувствованным и эмоционально прожитым может быть любое явление, понятие психолого-педагогического пространства! Методы воспитания в педагогике не могут рассматриваться в отрыве от темы «Личность» в психологии — ее мотивов, критериев сформированности, механизмов идентификации т.д. Наверное, излишне говорить студентам, что внутренняя жизнь и развитие личности ребенка и даже взрослого человека намного облегчается, если она (он) имеет живой образец для подражания, например, в серьезности, преданности делу, творческой напряженности, общей жизненной позиции. И если такой пример для подражания - «авторитет» утрачен, то происходит надлом, разочарование, которые сопровождаются острыми переживаниями. В романе Э. Войнич «Овод» отчетливо развернута работа этого механизма. Вспомним... герой романа Артур проводит детство в тесном общении со своим учителем и наставником – священником Монтанелли. Это умный, образованный, высоконравственный человек. Мальчик тянется к нему, прислушивается к каждому его слову, боготворит его. Но вот он неожиданно узнает, что радге - это его настоящий отец и что сам он - незаконнорожденный сын Монтанелли. Обнаруживается, таким образом, в биографии этого человека - священника, давшего обет безбрачия, черное пятно, которое ставит под сомнение истинность и его веры, и его проповедей, и его идеалов. Идол в сознании Артура рушится, а вместе с ним рушится и весь его счастливый мир» [1, с.33-34]. В современных условиях особую значимость приобретает проблема актуализации классики в рамках современной культуры. «Вечное в искусстве не может существовать вне временного и независимо от него, - подчеркивал Л.Н.Коган, - оно проявляется только во временном и через временное, как бы "просвечивает" в нем и делает само временное вечным» [8, с.22]. Позволим себе инверсию: каждое вечное временно, ибо вечно лишь настолько, насколько отражает актуальные проблемы данного времени. Это еще более усложняет проблему нормативности в освоении общечеловеческих ценностей художественной культуры.

Национальные культурные ценности нормативны для людей, принадлежащих к данной национальной культуре. За границами этнической общности нормативность знания ее культурных ценностей уступает место избирательности. И момент нормативности применительно к национальной классике родного этноса становится моментом избирательным, когда речь идет о национальной классике чужого этноса.

Правда, и здесь следует оговориться. Практически на сегодняшний день моноэтнических стран в мире вообще не осталось. Но если во Франции все же доминирует французская национальная культура, а в Норвегии – норвежская, то в таких странах, как Канада, Австралия, Россия (и, в особенности, ряде ее регионов, к которым относится и Башкортостан),



где веками проходил мощный процесс межэтнического взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения культур, понятие «национальная классика» уже утрачивает свою «химически чистую» национальную специфику. Поэтому понятия «культура Канады», «культура Удмуртии», «культура Америки», «культура Башкортостана» и т.п. носят не этнический характер. Это результат синтеза культур тех народов, которые проживали на данной территории, взаимодействовали между собой, вели культурный обмен. В результате этого культурного обмена и появилось то, что называется культурой региона. И вклад в культуру данного региона внесли все народы, проживающие на его территории.

Когда мы говорим о третьем элементе актуальной культуры – о культурных ценностях, характерных для одной социальной группы и не характерных для других социальных групп одного и того же общества – здесь момент нормативности присутствует лишь по отношению к членам данной социальной группы, что ярко отражено в знаменитой поговорке про чужой монастырь и свой устав. Для того, чтобы человек был допущен в данную социальную группу, он должен нормативно выполнять те социокультурные нормы, которые в данной группе приняты. Но вне границ данной социальной группы момент нормативности уходит, уступая место полной свободе выбора.

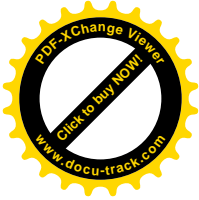
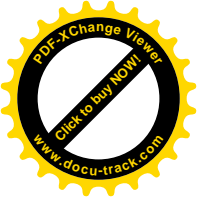
Наконец, в том, что касается современного культурного потока полностью превалирует свобода выбора, ибо в этой части актуальной культуры нет определенных жестких критериев.

Можно заметить, что мы забыли группу культурных ценностей, не оцененных при жизни их создателей и обогативших культуры последующих поколений. Но, как правило, они входят в актуальную культуру минимум на уровне национальной классики или даже как явление общечеловеческое по своей значимости, а потому представляют собой частный случай первых двух элементов.

Есть ли некая модель актуальной культуры, освоив которую человек мог бы сказать, что он в принципе интериоризовал культуру своего времени? Такая модель есть. Разумеется, как и любая модель, она проще и примитивнее реального явления. Актуальная культура всегда богаче и разностороннее своей модели. Но такая модель есть. Моделью актуальной культуры являются образовательные программы и прежде всего - программы общеобразовательной средней школы. Основная задача общеобразовательной средней школы как раз и состоит в том, чтобы приобщить очередное подрастающее поколение к актуальной культуре того общества, в которое этому поколению предстоит вступить.

Мы не одиноки в этом утверждении. О необходимости того, чтобы имеющее место субъективное проектирование образовательной модели и ее реализация были конгруэнтны признакам актуальной культуры и сопрягались с ее основными атрибутами, пишет И.Е.Видт [4, с.24]. В



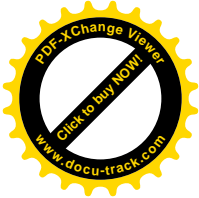
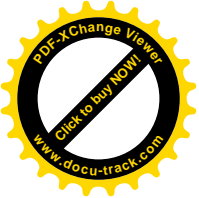


разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривает причины кризиса отечественной системы образования К.М.Левитан [11, с.3]. На сущностно-значимые для образования три аспекта культуры (культура как система непреходящих ценностей, культура как механизм передачи этих ценностей и культура как способ трансляции и умножения ценностей) указывает В.И.Загвязинский [6, с.12]. В.В.Краевский так определяет содержание образования: «Для нас базовым является определение, разработанное в рамках культурологической концепции содержания образования, трактующей его как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, то есть аналогичным по структуре (конечно, не по объему) социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры» [10, с.48-49].

К сожалению, программы отечественной школы, как в недавнем прошлом, так и ныне, не являются моделью актуальной культуры того общества, в котором мы живем. В них практически полностью отсутствуют два компонента из тех пяти, о которых говорилось выше – современный культурный поток и культура социальной группы. Причем (что наиболее трагично) это культура той самой социальной группы, которая сидит за партами – молодежи и юношества. К слову сказать, молодежные программы электронных средств массовой информации, наоборот, ограничиваются исключительно культурой данной социальной группы, что в сознании учащихся приводит не к дополнению, а к противопоставлению элементов актуальной культуры, получаемых по школьным каналам и молодежной субкультуре, получаемой по каналам СМИ. А это далеко не безобидно. Ю.В.Сенько абсолютно прав, утверждая: «...если открытость навстречу молодежной субкультуре – одна из примет гуманитаризации педагогического процесса, то апологетика этой культуры таит в себе опасность регресса в охлократию, подмены подлинной духовности ее многоликими суррогатами» [14, с.10].

Во-вторых. В области естествознания отечественные школьные программы останавливаются на рубеже XIX и XX веков. Практически самое «свежее» крупное научное открытие, которое серьезно рассматривается в рамках школьной программы, это таблица Менделеева. Все то, что произошло в естествознании XX века и кардинально изменило картину мира в представлении современного человека (теория относительности, квантовая механика, ядерная физика, химия полимеров, кибернетика, молекулярная биология, синергетика), в курсе естествознания средней школы фактически не рассматривается.

Наконец, и в сфере гуманитарного знания целый ряд областей, которые весьма важными составляющими входят в структуру актуальной

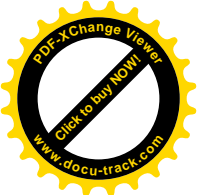


культуры, в нашей средней школе отсутствуют. В ней не преподается логика (ходя до середины 50-х годов она преподавалась), история естествознания и техники, элементарные историко-философские, историко-религиозные, этические и эстетические знания, основы психологии и истории мировой культуры. Робкие попытки ввести некоторые из них в расписание факультативных занятий отдельных «образцово-показательных» школ и гимназий не меняют картины, ибо осуществляются бессистемно, без должного теоретического и методического обеспечения и, как правило, являются данью моде. Узкая специализация новомодных лицеев и колледжей лишь усугубляет положение.

Является ли сказанное характерной чертой именно отечественной системы образования? Вряд ли. В современном образовании, тяготеющем к некой всеобщности, фактически назрел конфликт между формированием образованной личности, базирующейся на менталитетных основах национальной культуры, и все более стандартизирующимися и теряющими национальные черты системами образования.

«Но какое отношение все эти рассуждения имеют к Болонскому процессу?» - вновь может заметить проницательный читатель. Да самое непосредственное. В современных образовательных системах явно просматриваются качественные изменения: ориентация на содержательную поликультурность; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. При этом, с одной стороны, образование выступает как средство решения социокультурных проблем и проникает во все сферы жизни общества, с другой – оно аккумулирует в себе все новые составляющие и формы человеческой активности, становится самоценным. Это вновь приводит к противоречию, так как создание всеобщей образовательной сети включает в себе запрограммированные потери ориентации на личность не как на некую отвлеченную социальную форму, а как на совокупность индивидуальных и не программируемых черт, качеств, свойств в культуре.

Примером подобного рода может служить процесс вхождения отечественной системы образования в европейское образовательное пространство. Именно он предопределил на первый взгляд парадоксальное явление - высшее образование в России превращается в один из инструментов массовой культуры. Оно становится по европейски широко доступным и массовым, но при отсутствии строгой европейской иерархической структуры и преемственности. В результате образование постепенно утрачивает свои внутрикультурные функции, выпадает из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно было бы их определять. Перемены в культуре мало что меняют в образовании, вернее, смыслы культуры мало влияют на смыслы образования. Они существуют почти автономно.



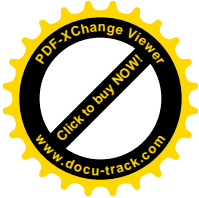
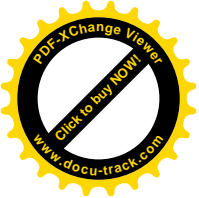
Европейское образование складывалось как целостная система. С первых своих шагов, имея интернациональные корни городской культуры, оно сразу включало и рыночный эквивалент, и производственную обусловленность. Вспомним хотя бы рождение системы всеевропейского университетского образования. Оно изначально базировалось на предметном, а не абстрактно-эмоциональном основании. Стержнем этого образования выступало упорядоченное естественнонаучное начало и эмпиризм сенсуалистической культуры.

На Востоке знание было сокращено. Оно рассматривалось как удел немногих, не являясь синонимом мудрости, которая ценилась более знания. И если в европейской традиции от всех наук и их начала - семи свободных искусств, образование шло к апогею – философии, то на востоке знание и есть философия, что, собственно, и помогло восточной традиции ментально выстоять перед западными технологичными формами.

В отличие от Востока, Европа уже давно осознала экономическое, политическое, идеологическое значение образования (М.Вебер). Поэтому определенная европоцентричность в построении системы образования обновленной России в современных рыночных отношениях закономерна. Но при этом следует учитывать, что организация внутренних взаимодействий этой системы и, тем более, ее содержание все же видятся отличными от западных конструкций. И здесь опять нельзя не вспомнить менталитетные основы образования.

Широко распространено мнение, что в России знания вообще и грамотность особенно всегда рассматривались как безусловная ценность, а их отсутствие - как недостаток и ущербность. В доказательство тому приводились пословицы и поговорки типа: “Грамоте учиться всегда пригодится”, “Кто грамоте горазд, тому не пропасть” и им подобные.

Однако реальное отношение россиян к знанию было более сложным и не столь однозначным. В старообрядческих, казачьих и купеческих семьях грамоте детей учили и грамотность ценили. Без нее нельзя было успешно торговать, тем более выйти в промышленники. Что же касается крепостных крестьян, то В.Д.Семенов отмечает не только их поголовную безграмотность (что, собственно, не ново), но и негативное отношение к грамотности [13, с.16]. И это объяснимо, поскольку в лице образованных людей (чиновников, господ, представителей власти вообще) крестьяне видели для себя только вред и старались держаться от них подальше. Показательно, что составленный В.И.Далем сборник пословиц русского народа богат выражениями типа: “Ныне много грамотных, да мало сытых”, “Перо сохи легче. Грамотей - не работник”, “И сам тому не рад, что грамоте горазд”, “Книга, а в ней кукиш, да фига”, “Уложенье читает, а дела не знает” [12, т.2, с.211- 212]. Показательно и то, что церковно-приходские



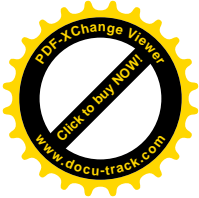
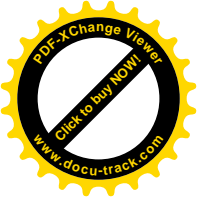
школы в народной молве нередко назывались “скотско-приходскими”. Нам трудно увидеть во всем этом большое почтение к знанию.

Появление системы земского образования принципиально не изменило аксиологических установок основной массы населения России - крестьян. Профессор А.Н.Энгельгардт вспоминал, как однажды к нему пришел мужик и попросил защиты, потому что у этого мужика “не в очередь” брали сына в школу [13, с.23]. Обучение в школе в его представлении приравнивалось к отбыванию повинности. Своеобразное отражение подобные взгляды получили и в народнической среде. Н.А.Бердяев отмечал: “В 70-е годы (XIX в. - авт.) было у нас даже время, когда чтение книг и увеличение знаний считалось не особенно ценным занятием, и когда морально осуждалась жажда просвещения” [2, с.7].

В традициях российской ментальности, отношение к образованию всегда было особенным. Мы, например, не найдем в таком монументальном труде, как «Константы: Словарь русской культуры» статьи, посвященной образованию [15]. И это не удивительно, потому что, вопреки укоренившемуся мнению, образование никогда по-настоящему не входило в структуру ценностей российского общества. Система профессионального образования здесь вообще выстраивалась не на национальных корнях, а была привнесена (зачастую насильственно) из Европы. Однако в России она сразу же получила некое преимущество перед западной системой образования тем, что была «декомерциализирована». В результате образование, в известной мере, отрывалось от реальной жизни, моделируя идеальные образцы должного, но не пытается встраиваться в жизнь. Знаменитая фраза заводского мастера, обращенная к вышедшему из институтских стен свежее испеченному молодому специалисту - «Забудь все, чему вас учили. На деле это будет так ...» – многим поколениям россиян знакома и близка как символ вхождения в новую, взрослую жизнь, жизнь без иллюзий.

Будучи дотационным, не имеющим рыночных основ существования, российское образование позволяло себе роскошь создавать модели воспитуемого, совершенно оторванные от существа жизни, стремящиеся к неким идеалам, зачастую весьма абстрактным. Сами же учащиеся постоянно прибывали в зависимости от государства, допустившего их к знанию. Гражданское начало, создаваемое в воспитании самими обстоятельствами учения, также имело своеобразные последствия. Получивший образование отрок спешил послужить на пользу Отечества, порой, совершенно не представляя себе, в чем эта польза состоит.

Об этом наглядно свидетельствует история нашей Родины. Вспомним хотя бы реформы Петра Великого. Радея о пользе Отечества, не жалея ни людей, ни средств, он посылал к просвещенному Западу своих «птенцов». Но вместе с европейским образованием, посланцы России получали и соответствующее культурное «приложение» – новые для российского



социума идеи. Однако, не сменив собственное православно-созерцательное мировосприятие на европейское протестантско-прагматическое, «птенцы гнезда Петрова» остались, по сути, не понятыми на родине. Хотя именно они, согласно Н.А.Бердяеву, стали истоком интеллигенции - сугубо российского социокультурного феномена.

За ними пришли декабристы – лучшие из образованных людей своего времени, «страдающие за народ сердца». Их учили быть честными, справедливыми, заботящимися о благе России, а значит народа. Однако, со своим образованием народу они были непонятны, равно как и пришедшие за ними разночинцы.

Победоносный Октябрь разрушил традиционный патриархальный уклад жизни, но не повысил ценности знания в глазах основной массы населения страны, поскольку после революции выдвижение на руководящие посты, а с ним и доступ к соответствующим привилегиям, осуществлялся вне зависимости от образовательного уровня человека. Показательно, что в 30-х годах 40% секретарей ЦК компартий, крайкомов и обкомов и 70% секретарей горкомов и райкомов ВКП (б) имели лишь начальное образование. Среди комсомольских работников эти показатели были намного хуже [3, с.196].

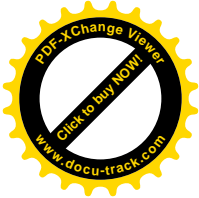
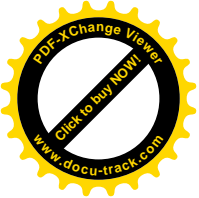
Перечитывая «Истоки и смысл русского коммунизма», волей-неволей приходишь к выводу о том, что по сути значения образования ни общество, ни власть в России никогда до конца не осознавали.

В отечественной литературной классике даны интересные свидетельства существования двух взглядов на образование в России. Н.Г.Чернышевский полагал, что можно не знать математики, химии, греческого языка и быть образованным человеком, но не знать истории страны может только человек умственно неразвитый и недалекий. А.Чаянов в статье «Методы высшего образования» подчеркивал, что самое главное, что дает высшая школа – это особая, присущая только ей культура. Культурное забвение грозит нам «духовным босячеством», предупреждал в 1918 году А.Изгоев. Ранее это же в «Бесах» предрекал Ф.М.Достоевский.

В то же время, для России всегда было традиционным несколько упрощенное представление об образовании для народа. Так, К.П.Победоносцев считал, что «истинное воспитание должно утверждаться на религии». Религиозное воспитание обеспечит должный уровень образования и воспитания. А.А.Мусин-Пушкин полагал, что общекультурные знания, история, например, не имеют ценности для массы, не нужны народу. «Исторические традиции народа, заветы древнего мира не имеют для массы никакой культурной цены. Она интересуется исключительно современностью, злобою дня...».

К сказанному следует добавить, что существовавшие в России два взгляда на образование – реальное образование («для массы») и



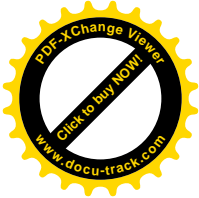
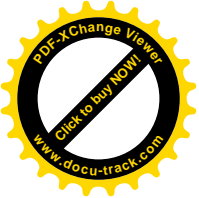


классическое образование («для элиты») – имели лишь умозрительное оправдание, не имеющее ничего общего с продуманной образовательной политикой. В Российской культуре образование изначально теряет смыслы, не успев их приобрести. Оно не воспроизводит родную культуру и не получает ценностного статуса в глазах всего общества.

Исторически ситуацию спасала традиционная целостность социальных страт русской общности и воспитание в них человека на высоких нравственных и созерцательно-эстетических началах. В этом и соприкасались образование и русский человек. Образование не стало для России продуктом или инструментом, связанным с рыночными, производственными отношениями. Оно стало мерилom духовности и гедонистической «отдушиной» для человека мыслящего, найдя, таким образом, опосредованную нишу в российской культуре. Это либо величайший из парадоксов российской культуры, либо очередное следствие ее бинарности. Роль образования в России – создавать гуманитарный буфер в социальных и полиэтнических коллизиях. Вовремя не осознанная, эта роль была безвозвратно утеряна.

Советский период в политике образования стал приемником российской традиционности. Будучи признаком духовности, попав в руки революционеров, образование становится оружием духовной борьбы, тем более, что религия как духовное явление была отвергнута. На этом культурном поприще советское образование действительно становится одним из лучших в мире. Ни одна национальная система образования не может похвастаться такими успехами в выведении «породы» нового (советского) человека в столь короткие сроки. Ни одна система образования не может похвастаться такими успехами в реализации гипотетических моделей. В известном фильме по уже упоминавшейся философской сказке Е.Шварца «Дракон», последняя сцена – это определение вектора борьбы за человека. Она весьма наглядно демонстрирует тот факт, что и после очередного «перестроечного периода» еще не одно поколение выходит воспитанным на идеалах прошлого. Инертность советской системы образования и поколенческая преемственность хоть и надолго, но все же затормозила вестернизацию российской культуры в перестроечный период.

Предпосылки массовости европоцентричного образования сенсуалистической культуры понятны, ибо заложены в скрытых общезначимых смыслах естественнонаучного и технического знания. Последнее вытеснило не собственно гуманитарное знание как таковое, а его содержание, лишив, тем самым, образование национального, ценностного характера. В процессе стандартизации образования все очевиднее выявляется проблема его маргинализации. Примером может служить компетентностный подход к структуре содержания образования. Его основная задача состоит в том, чтобы создать социально-мобильного



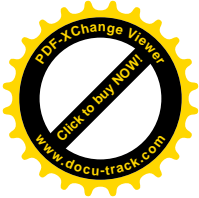
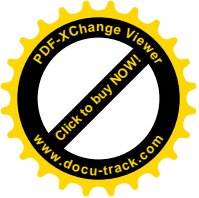
специалиста, способного достаточно легко передвигаться как в горизонтальной, так и вертикальной общественной системе страт. Это требование современной динамики развития мирового сообщества. Прежде всего, оно обслуживает процесс социализации личности.

Специалист–профессионал должен быть готов к самореализации не только внутри собственных культурных границ, но и за их пределами. Процесс инкультурации в данном подходе тоже должен обслуживаться, по мнению специалистов, набором компетенций. Совет Европы выделяет компетенцию, связанную с жизнью в многокультурном обществе; А.В.Хуторской подобную компетенцию опрежеляет как общекультурную [16, с.4]; Э.Ф.Зеер – как социальную компетенцию, подчеркивая, что все ключевые компетенции многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, многомерны и требуют интеллектуального развития [7]. Однако достаточно сложно представить некую компетенцию (или их набор), способную отразить всю совокупность ценностных представлений культуры, включающих эмоциональную, чувственную, ментально-архитипическую и прочие составляющие.

Что касается ценностного содержания образования – оно автоматически придается компетенциям, связанным либо с общесоциальными, либо с общекультурными качествами специалиста. Национальная составляющая утрачивает свое значение, так как производство стали, станкостроение, политические, экономические и педагогические технологии должны стать безлики, иначе они утратят значение общеприменимых.

В любом случае, история с поисками подобной ключевой компетенции приведет к содержательным потерям, аналогично «улыбке» Д.Карнеги, после прочтения книги которого воспринимаемой лишь как инструмент достижения цели, но не как выражение чувств или свидетельство одобрения. И если видеть в названных компетенциях лишь набор знаний и навыков, реализованных в различных социальных ситуациях, то тогда, в новых мозаичных координатах существования, образование фактически будет нацелено на производство маргинала, находящегося на поверхностях культур, и, следовательно, не имеющего привязанностей в культуре; такого «Ваньку-Встаньку», всегда готового отшатнуться в сторону внешних сил, т.е. чрезвычайно удобного субъекта для политических, экономических и прочих манипуляций.

На наших глазах происходит аксиологический крах образования. Потеряв свои смыслы в культуре, образование перестало быть культурной ценностью. Российское же образование, не имея исторических константных основ, являющееся относительной ценностью лишь отдельных социальных групп, сегодня, в условиях интеллектуальной вседоступности и обезличивания, утратило последнее – свое гедонистическое значение. На фоне последних данных о ценностных



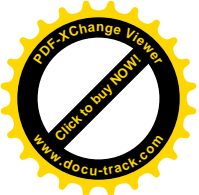
ориентациях выпускников школ (чистая совесть, приношение пользы обществу являются для них лишь периферийной группой ценностей, а желание иметь доступ к общечеловеческой культуре и вовсе является ценностью низшего статуса [5, с.86]), потери образования несут невосполнимый характер.

Поиск решения проблем развития российского образования, очевидно, должен быть связан не только с изменением его структуры сообразно мировым стандартам, но и созданием системы сохранения и развития его приоритетных гуманитарных содержательных форм. Первым шагом в этом направлении может стать признание того, что современное европоцентричное образование является инструментом массовой культуры. В таком случае, совершенно иначе начинает восприниматься и региональная, и вариативная составляющие стандартов образования.

Одной из заявленных тенденций является культурологический ориентир образования. Сегодня авторы достаточно часто пользуются понятием культурологизация, вкладывая в него собственные смыслы. С нашей точки зрения, речь идет о полной пространственной реконструкции системы образования индивида в системе культуры в целом. Критерии культурного человека имеют относительный характер. Их содержание зависит от социально-экономического развития общества, к которому он принадлежит, от национальных и культурных традиций, в которых он вырос. Становление культурного человека – это процесс активного, целенаправленного развития и саморазвития в направлении постижения, воспроизводства и приумножения культурных ценностей. Прежде всего, деятельность культурного человека характеризуется умением «обращаться» с культурой и в культуре; способностью к воспроизводству и приумножению культуры, а также к самопроизводству в культуре.

Наконец, нельзя не подчеркнуть, что любая профессиональная деятельность заключается не только в воспроизводстве неких рациональных знаний, навыков и умений. Кроме них она требует и то, что не поддается точному описанию, и выражается в понятии «умение чувствовать». Вспомните преображение героя Олега Янковского из кинофильма «Влюблен по собственному желанию», когда он почувствовал то, что называется «вкусом к своему делу». Но такое умение развивается только по мере усвоения культуры.

Каким же образом учесть все изменения культуры, а соответственно и жизни в образовании современного человека? Как сделать его актуально-гибким, но насыщенным знанием исторического опыта? Как добиться того, чтобы всеобщность не выхолащивала из образования самобытность конкретных культурных ценностей? Сегодня таких вопросов больше чем ответов. Нам же одним из направлений поиска видится обращение к культурной парадигме образования и разработке теории и практики культуросообразной школы. Тем более, что поиск базовых положений



культуросообразности вновь обращает нас к опыту прошлого, к статье Адольфа Дистервега «О природосообразности и культуросообразности в обучении», в которой педагогический классик выделяет основные принципы культуросообразия. Они предельно просты:

каждый человек находит при своем рождении свое окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить;

каждый предназначен воспитываться на определенной ступени существующей культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех воздействующих факторов;

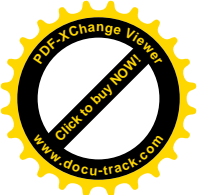
все, что существует, имеет для этого достаточное основание и обладает, поэтому правом на существование;

состояние культуры представляет ту среду, в которую вступает каждый человек; эта среда влияет на него; он – «продукт своего времени», однако будущее каждого лица и народа в целом может быть предсказано лишь отчасти.

«Но позвольте, - слышится авторам неодобрительный возглас проницательного читателя, - это только ваша точка зрения. Кто дал вам право считать ее истинной?». Скажем прямо – никто. Более того, мы уверены, что по многому из здесь сказанного можно и нужно спорить, а потому приглашаем коллег к дискуссии. И если она состоится, мы будем считать, что не зря отняли у Вас время, наш уважаемый проницательный читатель.

## Литература

- Белкин А.С., Качалова Л.П. Опора на витагенный опыт в процессе интеграции психолого-педагогических знаний // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. -2000. -№ 4.
- Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. -М.,1990.
- Бурлацкий Ф. После Сталина // Новый мир. -1988. -№10.
- Видт И.Е. Культурологические основы образования. –Тюмень,2002.
- Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников // Социологические исследования. 2004. №2.
- Загвязинский В.И. Основные контуры стратегии развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. -2000. -№ 4.
- Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в уральском регионе в XXI веке: научные основы развития. Тез. докл. научно-практич. конф. Ч.2. – Екатеринбург, 2002.



- Коган Л.Н. Жизнь в поколениях. Классика и современность. –Екатеринбург,1995.
- Кощеева И.К. Качество образования как социологическая проблема. Дисс. ... канд. социол. н. –Екатеринбург,2003.
- Краевский В.В. Проблема разработки образовательных стандартов в контексте модернизации образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы. –Ч.1. –Оренбург,2002.
- Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург, 1999.
- Пословицы русского народа. Сборник В.Даля: В 3-х т. -М.,1993.
- Семенов В.Д. Социальная педагогика: История и современность. - -Екатеринбург,1993.
- Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. –М.,2000.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. –М.,2001.
- Хуторской А.В. Методологические основы личностно ориентированного направления модернизации российской школы // Педагогический журнал. 2002. №4.
- Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры // Социс. -1997. -№ 10.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бенин Владислав Львович - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета, Заслуженный работник народного образования Башкортостана.

Жукова Елена Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Башкирского государственного педагогического университета.