

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДЛЯ XXI ВЕКА

V международная научная конференция
Москва, 13–15 ноября 2008 г.

Доклады и материалы

Секция 9
**Высшее культурологическое
образование.**

Часть I

Издательство Московского гуманитарного университета

2008

Издание осуществлено при поддержке Российского гуманитарного
научного фонда (проект _____)

В93 **Высшее образование для XXI века:** V международная
научная конференция. Москва, 13–15 ноября 2008 г.: Доклады
и материалы. Секция 9. Высшее культурологическое
образование. Часть I / отв. ред. А. В. Костина (изд. 2-е., исправленное)
— М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. — 102 с.

В выпуске публикуются материалы докладов, представленные
участниками V международной научной конференции «Высшее
образование для XXI века».

ISBN

*Ответственный редактор:
доктор философских наук,
Костина А. В.*

© Авторы докладов, 2008.
© МосГУ, 2008.

Культурология сегодня: итоги и перспективы

*А. В. Костина** (Московский гуманитарный университет)

Культурология как наука, получившая свой официальный статус только в 90-е годы прошлого века, стремительно развивается. Это не означает, что те вопросы, которые активно обсуждались полтора десятилетия назад — о предмете, методе, категориальном аппарате этой науки — сегодня утратили актуальность. Однако многочисленные дискуссии, посвященные указанной проблематике, способствовали тому, что сегодня культурология воспринимается как целостная наука, обладающая собственным проблемным полем и методологией его исследования. Специфика современного понимания культурологии состоит в рассмотрении ее, во-первых, как науки, изучающей культуру в качестве сложного системного объекта, распадающегося на множество подсистем, отличающихся, в свою очередь, высокой степенью сложности, и, во-вторых, как комплексной гуманитарной науки, сформировавшейся на стыке истории, философии, социологии, психологии, антропологии, этнологии, этнографии, искусствоведения, семиотики, лингвистики, информатики, что выражает доминирующую в XX веке тенденцию интеграции научного знания о культуре (Кармин, 1997: 4), то есть, как науки, стремящейся к синтезу различных парадигмальных подходов и выработке на их основе универсальной междисциплинарной теории.

Культурология в советской науке и образовательной системе — как сложно совместимая с основами марксистского исторического материализма и научного коммунизма — распространения не получила. И это несмотря на то, что в границах философского образования еще с 1960-х гг. ее элементы были включены в отдельные программы подготовки по некоторым специализациям, а сама методология и проблематика культурологи широко применялась в научных трудах М. Бахтина, А. Гуревича, Г. Кнабе, Э. Маркаряна, Н. Злобина, Б. Туrowsкого и многих других исследователей, вошедших сегодня в «золотой фонд» науки. Отчасти это определялось маргинальностью культурологической проблематики в тех границах, где доминировали принципы марксистской философско-идеологической парадигмы. Отчасти — отсутствием прямых аналогов культурологии в принятых за рубежом классификациях наук, где в качестве основных наук о культуре выступали социология и новая культурная история, социальная и культурная антропология, структурная антропология и семиотика, обладающие, в значительной степени, социально-этнографическим содержанием (Флиер).

* Костина Анна Владимировна — доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой культурологии МосГУ. Эл. адрес: Anna_Kostina@inbox.ru

Культурология обрела свое развитие в «официальном статусе» в 1993 году, когда был утвержден Государственный образовательный стандарт по специальности «Культурология», разработанный специалистами Госкомвуза РФ при участии экспертов из ряда высших учебных заведений Москвы. В 1995 году культурология была введена Министерством науки РФ в номенклатуру специальностей научных работников. Одновременно решением ВАК РФ были введены ученые степени доктора и кандидата культурологических наук. Пятнадцатилетие культурологии позволяет подводить некоторые итоги ее развития и говорить о ее перспективах.

Если проанализировать институциональный облик культурологии в начале 90-х гг., то уже в трактовке содержания самой дисциплины можно отметить отсутствие единства. Культурология понималась и как изучающая «наиболее общие закономерности развития культуры, принципы ее функционирования» (Добрынина, 1993), и как совокупность наук о культуре (Арнольдov, 1993), не образующих однако некоей интегральной целостности, и как теория и история культуры, что, соответственно, предполагало и наличие разных предметов и методов исследования (Введение в культурологию, 1992). Все это приводило к чрезмерной широте образовательных целей, неконкретности формулировок решаемых ей теоретических и практических задач, методической невыверенности, которая проявлялась, в частности, в большой вариативности форм проведения занятий — от лекций до выездных занятий и творческих работ, что было во многом связано с привлечением к преподаванию академических ученых, искусствоведов, музейных работников, ранее в вузах не работавших¹.

Вместе с тем, можно отметить, что уже в первом Госстандарте по данной специальности была во многом преодолена известная эклектичность культурологического знания, а все составляющие его конструкции элементы в виде концепций западной социальной и культурной антропологии, веберовской и сорокинской социологии культуры, культурно-исторических типологии, шпенглеровской и тойнбианской цивилизационных теорий, ценностного, символического, семиотического, герменевтического и т. п. концептуальных подходов, были сведены в целостную программу, обладающую достаточной систематизированностью.

Интенсивность осмысления культурологии и активность обсуждения многих ключевых вопросов дисциплины привели к тому, что к середине

¹ В этом смысле можно согласиться с исследователями (Багдасарьян), отмечающими, что процесс становления культурологии как учебной дисциплины имел более сложную и разнообразную конфигурацию, чем это описано в фундаментальном труде «Теоретическая культурология» (М., 2005. С. 3), где говорится о том, что в кафедры культурологии преобразовали «кафедры, связанные с историческим материализмом и научным коммунизмом».

1990-х гг. в преподавании культурологии был накоплен значительный опыт. Стало очевидно, что культурология, наряду с теоретическим знанием, связанным с ее фундаментальными проблемами, должна — ориентируясь на задачи профессиональной подготовки самых разных специалистов и помогая им овладеть профессиональной культурой — включать и прикладное знание.

Сегодня культурологию, включенную во все стандарты образования, изучают практически во всех вузах России — как в гуманитарных, так и технических. Существует Высшая школа культурологии, в большинстве вузов страны созданы кафедры культурологии, выпускники со специальностью «культуролог» успешно реализуют свои знания на практике. Интенсивно развивается Российский институт культурологии, осуществляющий разработку культурологической проблематики в стране. Значительным научным авторитетом обладают такие журналы, как «Вопросы культурологии» и «Обсерватория культуры».

Наконец, сложилась группа культурологических наук (Флиер, 1998: 367-371), в границах которых выделяются гуманитарно-культуроведческие науки, осуществляющие феноменологическое описание явлений культуры, социально-культурологические, направленные на их теоретическое осмысление и систематизацию на основе его ценностных, знаковых, коммуникативных и регулятивных характеристик, и прикладные, ориентированные на социокультурное прогнозирование и регулирование. Согласно логике данных направлений формируется деятельность подразделений в научно-исследовательских институтах. Так, в РИК функционируют три направления — гуманитарных исследований, исторической культурологии, теоретической и прикладной культурологии.

Все это говорит о том, что культурология по праву заняла то место, на которое она претендовала в момент своего конституирования.

С чем связано это особое значение культурологии в современном научном и образовательном пространстве? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к документу под названием «Политика в области образования для демократического гражданства и социального единства. Проблемы и стратегии Европы», рассмотренном в марте 2000 года на заседании европейских министров образования. Среди основных проблем, с которыми столкнулась политика в сфере образования, были названы: 1) многообразное общество; 2) подвижность, глобализация, интернационализация; 3) влияние новых технологий; 4) серьезные изменения в сфере труда; 5) обучение в течение всей жизни и организация обучения; 6) участие в жизни общества и социальное единство; 7) качество, справедливость, эффективность (Ильинский, 2005: 36). Эти же идеи стали основой Национальной доктрины образования в Российской Федерации и утвержденной правительством России Кон-

цепции модернизации российского образования, где в качестве основных стратегических целей образования на период до 2025 г., тесно увязанных с проблемами развития российского общества, определены: «преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики; создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России» (Национальная доктрина образования в РФ).

Характерно, что все эти проблемы не только осмысливаются и учитываются, но и отчасти разрешаются в границах культурологического знания. Культурология исходит из того, что именно культурно-цивилизационная специфика в большей степени, чем уровень экономического развития, становится тем маркером, который определяет современную геополитику и особенности национального экономического развития. Именно эту специфику имел в виду С. Хантингтон, говоря о столкновении цивилизаций (Хантингтон, 1994). Именно эта специфика становится основой национальных моделей вхождения в информационное общество. Культурные различия в условиях глобализации становятся одним из факторов современного развития, способных создать условия для расцвета и свободного взаимодействия различных культур и обеспечить более широкие и сбалансированные культурные обмены во всем мире в интересах взаимоуважения культур и культуры мира.

В современном противоречивом и конфликтном мире с обострившейся демографической ситуацией в условиях гиперурбанизации, существенной неравномерностью плотности населения и массовой миграцией, обостряющей конфликтность в наиболее благополучных регионах, культура формирует те созидательные механизмы, которые могут препятствовать распространению агрессии и разрушительных тенденций. Эти механизмы необходимо выявлять, исследовать, учиться овладевать их возможностями (Багдасарьян), что и составляет основную задачу культурологии, которая, продолжая философско-антропологическую традицию, позволяет человеку осознать содержание и ценность как своей, так и иных культур. Это первое обстоятельство, позволяющее говорить об особой востребованности культурологического знания.

Второе обусловлено тем, что в условиях распространения глобализации усиливаются тенденции, связанные с кризисом идентичности. При этом многие из социальных и культурных систем распадаются, естественные связи в их границах уступают место функциональным социально-экономическим отношениям, что приводит к социокультурной маргинализации общества, а

человек теряет способность сопоставлять свой образ мира с общепринятым в рамках этноса, нации, государства, класса или любой иной общности. Эти процессы являются общемировыми, но особенно ярко они проявляют себя в России, находящейся в условиях обретения новой идентичности и самоопределения в рамках новых границ, новой идеологии, нового экономико-политического проекта. В этой ситуации культурологическое знание, способствуя осмыслению специфики культурных миров, роли ценностей и норм, законов культурного развития, основывающегося на гармоничном взаимодействии традиции и инновации, облегчая процедуры коммуникации, способствует установлению его собственной идентичности, в том числе, социальной и политической. Если же говорить о национальной культуре, средоточием которой являются музеи, библиотеки, университеты, театры, то приобщение к ее ценностям и создание национально-культурной идентичности возможно только в процессе образования. Как отмечает Э. Геллнер (Геллнер, 1991: 92–94), у основания современного социального строя стоит «не палач, а профессор», а основным инструментом и символом современной государственной власти является «не гильотина, а государственная докторская степень».

Особая роль культурологического знания обусловлена также ситуацией современного антропогенного кризиса, связанного с неспособностью человека управлять собственным техногенным могуществом. Подобные периоды в истории человечества уже случались — например, так было в эпоху верхнего палеолита, когда благодаря применению новых орудий охоты была разрушена природная среда и вдвое сократилось население Евразии. И не случайно «осевое время», характеризующееся появлением мировых религий, последовало за открытием способов обработки железа и появлением эффективного оружия (Назаретян, 1999: 112–126). В подобных ситуациях цена риска может быть существенно снижена вследствие применения современных способов моделирования социокультурной динамики, основанных на накопленном в социально-гуманитарном знании научном потенциале (Багдасарьян). Кроме того, культурологическое образование позволяет осознать, что технологический детерминизм приводит не только к негативным экологическим последствиям, но отрицательно сказывается и на развитии личности, начинающей воспринимать инструментально ценности, сводя их к потребностям, пытающейся глубокие аспекты духовности и нравственности заключить в рамки чисто экономических соображений. Становится очевидным, что развитие общества возможно только в той ситуации, когда сама культура развивается гармонично. Это третье обстоятельство, свидетельствующее об актуальности и культурологического знания и культурологического подхода.

Наконец, четвертое, обобщающее содержание всех предыдущих положений, связано с тем, что культурология сейчас является практически единственной дисциплиной, формирующей нравственные стороны личности, мировоззренческие позиции, ценностные представления (О том, что образование утрачивает признак идеологичности в самом широком смысле этого слова, шла речь на II Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века» (Высшее образование XXI века — элитарность или массовость?)), а также способность человека не только воспринимать окружающий мир как целостность, но и понимать его. При этом понимание становится не только процессом раскрытия смысла явления, но и процессом его формирования в конкретных деятельностных и коммуникативных ситуациях. Оно проявляется не только в способности субъекта определенным образом осмысливать текст культуры, но и в способности выражать собственное к нему отношение и действовать в соответствии с социокультурным контекстом. Именно с дефицитом понимания, как показано в исследовании И. М. Ильинского, во многом связано кризисное состояние современного общества (Ильинский И. М., 2002).

Преодоление кризиса понимания на уровне геополитическом может способствовать установлению стабильности в межгосударственных отношениях, на уровне индивидуальном — гармоничному развитию личности в ее взаимоотношениях со всеми членами социума, на уровне профессиональном — к открытию того, что смыслом деятельности является создание ценностей, воплощенных в предметах и явлениях. Характерно, что Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века, принятая ЮНЕСКО в 1998 году (Всемирная декларация, 1999) зафиксировала в качестве основной функции высшего образования помощь в области культурного, социального и экономического развития, направленного на «понимание, интерпретацию, сохранение, расширение, развитие и распространение национальных и региональных, международных и исторических культур в условиях культурного плюрализма и разнообразия». В наиболее концентрированном виде эти установки и это понимание содержатся именно в культурологическом знании.

Однако скептики могут возразить, сказав, что все перечисленные функции культурологического знания обозначены как бы в аспекте долженствования, то есть, того, что может и должно давать культурологическое образование. Однако — могут они спросить — как быть в той достаточно сложной ситуации, в которой сегодня оказалась и культурология и высшее образование в целом, и каковы перспективы развития культурологии?

Действительно, ситуация не простая. Ее объективная сложность связана, прежде всего, с демографическим спадом, который начался в 2000 году и продлится до 2011 года, что приведет к тому, что по сравнению даже с 2006 годом к 2010 году абитуриентов станет в два раза меньше. Это уже привело к высокой конкуренции вузов на рынке образовательных услуг, вынужденных в условиях реформы образования, ориентированной, в частности, на сокращение количества высших учебных заведений, ориентироваться, в первую очередь, на развитие тех специальностей и направлений, тех образовательных ресурсов, которые оказываются более рентабельными. Кроме того, необычайно острым вопросом как о конкурентоспособности выпускников отечественных вузов, так и об экономической эффективности самой подготовки этих специалистов, становится и в связи с включением России в болонский процесс. Здесь напрямую встает вопрос о том, какие преимущества на рынке труда может дать культурология и для тех, кто обучался по этой специальности, и для «не культурологов». Одно из преимуществ, представляемых современному специалисту культурологической подготовкой, состоит в развитии его творческой составляющей, его способности и стремлению к постоянному самосовершенствованию. Необходимость постоянного образования подтверждают исследования американских ученых, опирающихся на экономические показатели и на информационную теорию стоимости. Они рассчитали объем производства валового внутреннего продукта, осуществляемого работниками трех образовательных групп: имеющих суммарное образование 10,5 лет, 12,5 лет и 14,5 лет. Оказалось, что третья группа лиц производит более 50 % ВВП. Подобные исследования проводились и в России в 1989 г. и позволили сделать вывод, что работники с образованием в 14,5 лет, которые составляют 24 % от общего числа трудоспособного населения, производят 56 % прибавочной стоимости (Сударенков, Грачев, Буслов, 1998). Непрерывность образования в качестве одной из основных его целей и задач провозглашается Национальной доктриной образования в Российской Федерации. Она становится одним из факторов достижения такой стратегической цели, как перевод страны на качественно новый, инновационный, уровень развития (Фурсенко, 2008).

О конкурентоспособности специалистов, обладающих, кроме узкой специализации, широким кругозором и разнообразной подготовкой, свидетельствует состояние рынка труда в развитых странах. Здесь большим спросом пользуются именно те специалисты, чья работа оказывается экономически более эффективной. Социально-научная и гуманитарная компонента выступает важной структурной составляющей профессиональной культуры и общей компетентностной характеристики

выпускников. Она позволяет успешно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Знание законов функционирования культуры в широком смысле этого слова не только способствует освоению технологий корпоративного взаимодействия и создает базу для деловой коммуникации, составляющей необходимую компоненту профессионального успеха, но и облегчает поиск оптимальных решений в трудных профессиональных обстоятельствах, помогает высветить как ее узкопрофессиональный, так и человеческий смысл.

Иными словами, — и в этом утверждении можно согласиться с Н. Г. Багдасарьян — культурологическая компонента позволяет постичь культурный смысл профессии. Именно с этим связаны перспективы развития культурологии. Так, если специалист получил образование, позволяющее ему осуществлять экономическую *деятельность*, это приведет к принятию им компетентных решений. Если же специалист овладел экономической *культурой*, это позволит ему принимать решения не только экономически эффективные, но и учитывающие возможность минимизации их негативных последствий. Специалист, владеющий культурой профессии, не сможет принять решение о постройке казино — рядом с местами национальных духовных святынь, плотины и водохранилища — на месте памятников истории, газопровода — на территории проживания коренных народов, ведущих традиционное хозяйство. Специалист, владеющий культурой профессии, при разработке экономических программ будет исходить не только из их эффективности, но будет прогнозировать пути для разрешения их возможных негативных последствий для наименее защищенных групп граждан, рассчитывать, как изменится структура профессиональной занятости, приведет ли это к трудовой миграции, и повысится ли в связи с этим национально-культурная напряженность, а если да, то посредством каких культурных механизмов ее можно привести в норму, как изменится этническая и гендерная структура региона и как повлияют эти трансформации на демографическое его состояние, каковы пути преодоления негативных последствий этих процессов и т. д. и т. п. И если подобные проекты создаются не просто специалистами, овладевшими экономической деятельностью, а специалистами, овладевшими экономической культурой, тогда при принятии решений они будут учитывать не только экономическую аргументацию, но и социокультурную. Основная цель культурологии как раз и направлена на формирование социокультурной компетентности специалиста как способности, необходимой для ответственного решения профессиональных задач, осмысленных в социокультурном контексте.

Все эти факторы обусловили интенсивное развитие в последние несколько лет прикладного пласта культурологического знания. И здесь также открываются значительные перспективы. По прогнозам, именно в культурологических специальностях прикладного характера возрастает потребность. Специалисты-культурологи выступают экспертами, способными выявить и оценить гуманитарные риски в инженерных, экономических, социальных, политических проектах, они востребованы в органах центрального и территориального управления, в системе госслужбы и частных компаниях, в издательствах, СМИ — в качестве менеджеров, референтов, культур-атташе, консультантов по вопросам культуры. Специалисты-культурологи работают экспертами художественных ценностей, арт-дилерами в музеях, антикварных магазинах, художественных салонах, галереях, консультантами по дизайну, таможенными экспертами, арт-бизнесменами и маркетологами в области искусства, менеджерами в сфере культуры, владеющими теорией управления, администрированием, культурой деловых отношений, психологией бизнеса, международным этикетом и протоколом, рекламным делом, public relations, иностранными языками.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что в развитии культурологии ориентироваться в основном на прикладные технологии не только не целесообразно, но и губительно. Содержание прикладных профессий — вслед за развитием технологий, потребностями общества и даже модой на те или иные специальности — столь стремительно меняется, что достижение значительных результатов в профессиональной деятельности невозможно без фундаментальных знаний. Так, в рекламном проспекте одного из вузов не без юмора отмечается, что «наибольшее прикладное значение в гуманитарном образовании имеют те дисциплины, которые, по видимости, «бесполезны», как, например, латынь в программе классических университетов прошлого». Этим обосновывается необходимость введения в учебный план подготовки специалистов-культурологов таких курсов, как «Основные стратегии гуманитарного знания», «Методология гуманитарного знания» и т. д. (Бак, 2002).

Если же говорить серьезно, то фундаментальное знание о культуре является безусловной основой не только прикладных культурологических специальностей и специализаций, но выступает в качестве составляющей профессиональной компетентности специалистов и в сфере гуманитарного и естественнонаучного знания. И здесь можно выразить категорическое несогласие с мнением отдельных авторов о том, что для формирования целостной личности, способной самостоятельно осмысливать действительность, необходимо преподавание не «философии культуры,

социологии культуры и т. д.», а «культуры повседневности», которая принесет «больше пользы» для понимания особенностей «современной российской социокультурной среды» и демонстрации того, «что значит быть патриотом России сегодня» (Любичанковский). Представляется, что именно фундаментальность подготовки позволяет студенту глубоко понимать смысл происходящего, в том числе, представленного в средствах массовой коммуникации. Лишь полное, а не частичное знание, ограниченное какой-либо из сфер культуры — пусть и значительной — может позволить студенту сопоставлять различные культурные миры, видеть их специфику и осознавать роль каждого из них в мировом развитии. Именно здесь заключается возможность формирования патриотизма, который зиждется не на чувстве исключительности, а на понимании того, что в границах разных культур и цивилизаций существуют разные представления человека о мире и различные ценностные системы.

И культурологически образованный человек — несмотря на осознание своей причастности к собственной культуре и глубоко патриотические чувства — не отрицает и существования иных миров и иных образов мира. Культурологическое образование позволяет понимать, что необходимый запас прочности общественного и культурного развития связан, в большой степени, с разнообразием культур, инновационный потенциал которых может быть востребован в любой момент как способный противостоять разрушительным тенденциям, что диалог — это единственная приемлемая основа современного культурного и цивилизационного равновесия.

Итак, культурология необходима обществу потому, что помогает ему осознать многие процессы современного развития мира в их целостности — не только в виду того, что культура как высокосложная и полифункциональная система включает в себя в качестве элементов или подсистем и государство, и политику, и экономику, и науку, и общество, а не только литературу и искусство, — но и в виду того, что культура как становящаяся, так и накопленная, помогает обществу выжить. Точно так же, как человеку знание о культуре необходимо не только для того, чтобы знать законы развития культуры и научиться ими грамотно пользоваться — в профессии и в повседневной жизни, — но и для того, чтобы быть, по слову В. Межуева, культурным человеком эпохи (Межуев, 2001).

Список литературы

- Арнольд, А. И. (1993) Введение в культурологию. М.
Багдасарьян, Н. Г. Место культурологии в образовательном процессе // http://hischool.ru/mesto_cult.html
Бак, Д. П. (2002). Институт европейских культур // <http://www.iek.edu.ru/>

- Ведение в культурологию. Конспект лекций (1992) М.
- Геллнер, Э. (1991) Нации и национализм. М.
- Добрынина, В. И. (1993) Культурология. М.
- Ильинский, И. М. (2005) ЮНЕСКО: учиться жить вместе // Болонский процесс: взгляд на проблему. Сборник материалов для участников IX Всероссийской конференции заведующих кафедрами рекламы, связей с общественностью и смежных дисциплин. 21–23 апреля 2005 г. М.
- Кармин, А. С. (1997) Основы культурологии. Морфология культуры. СПб.
- Любичанковский, В. А. Ценностная ориентация культурологического образования студентов // Теоретический журнал "Credo". URL: <http://credonew.ru/content/view/356/28/>
- Межуев, В. М. (2001) Культура как предмет философского знания // В диапазоне гуманитарного знания. Вып. 4. СПб.
- Назаретян, А. П. (1999) Векторы исторической эволюции // Общественные науки и современность. № 2.
- Национальная доктрина образования в РФ // <http://mon.gov.ru/press/smi/1578>
- Сударенков, В. В., Грачев, В. А., Буслов, Е. В. (1998) К вопросу о разработке национальной доктрины образования Российской Федерации // Российское образование: проблемы реформирования. Выпуск II / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ, № 12 (79).
- Флиер, А. Я. Культурологическое образование // Высшая школа культурологии — Культурологический словарь // <http://ru.philosophy.kiev.ua/edu/ref/vsk/01.html>
- Флиер, А. Я. (1998) Культурологические науки // Культурология. XX век. Энциклопедия. СПб.
- Фурсенко, А. А. «Комплексная модернизация образования как механизм обеспечения инновационного развития социально-экономической сферы» на Правительственном часе в Государственной Думе РФ 03.09.2008 г.
- Хантингтон, С. (1994) Столкновение цивилизаций // Полис. № 1.
- Концепция формирования информационного общества в России // <http://www.iis.ru/library/riss/>
- Конвенция ООН «Об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (20 октября 2005 г.).

Перспективы культурологии в исследовании социальных функций культуры

*А. Я. Флиер** (Высшая школа культурологии)

Практически все, пишущие об образовании в последние два десятилетия, отмечают рост массового спроса на практико-ориентированное образование в ущерб фундаментальному научному. То есть принцип «зачем

* Флиер Андрей Яковлевич — доктор философских наук, профессор, ректор Высшей школы культурологии. Эл. адрес: av6648-1@comtv.ru

думать, когда нужно делать» в предпочтениях потребителей образовательных услуг преобладает и продолжает расти в своей популярности. Эта сфера называется прикладной, поскольку в ней знание не обладает самостоятельной ценностью, а только интеллектуально обслуживает практическую деятельность. Сейчас все хотят заниматься деятельностью (за это платят), а не осмысливать ее результаты (за это не только не платят, а еще и наказывать могут). Показательно, что согласно принципам, положенным в основу образовательной Болонской системы, на которую переходит отечественное высшее образование, студентов должны учить не *знаниям*, выстроенным в соответствии с внутренней иерархией их содержаний, а *компетенциям*, выстроенным в соответствии с логикой решения тех или иных технологических задач. Таков социальный заказ времени.

Впрочем, в фундаментальном знании еще остаются зоны, которые навряд ли когда-нибудь потеряют практическую актуальность. К числу таких «вечно актуальных» и «вечно прикладных» проблем можно отнести проблему постоянного переосмысления социальных функций той или иной сферы деятельности или общественной жизни, что позволяет выстроить и соответствующие прикладные рекомендации по повышению эффективности. Это в полной мере можно отнести и к культуре. Подготовка культур-технологов навряд ли может стать подлинно социально эффективной и так и останется на уровне инкубации тысяч массовиков-затейников, нужных скорее для статистики учреждений культуры, чем населению, пока не будет выстроена социологически, а не идеологически обоснованная иерархия социальных функций культуры в обществе. И именно в интеллектуальной работе с проблемами социальных функций культуры и ее практической полезности обществу видится перспектива отечественной культурологии и социального заказа на культурологическое образование.

Итак...

Показательно, что практически все используемые наукой определения культуры (культура как искусственная среда обитания, культура как социальный опыт, культура как «социальная конвенция», культура как символический мир и т. п.) говорят о том, чем она является по своему происхождению (генезису), а не зачем она нужна, в чем ее социальная функция, цель и значимость, чем она социально полезна. Отраслевое определение «культура как досуговая сфера» по-своему более функционально. Предполагается, что целеориентированность культуры и так сама по себе очевидна и не нуждается в специальной рефлексии. «Культура служит тому, чтобы все было хорошо и чтобы всем было хорошо». Боюсь, что это опасный стереотип сознания. Все хорошо и всем хорошо сразу не

бывает. Не так устроен наш мир. И культура служить всему и всем сразу не может.

Мы утверждаем, что лучше быть культурным, чем не культурным, и практически никогда не задумываемся о том, а почему? Почему лучше быть добрым, а не злым, щедрым, а не скупым, общительным, а не угрюмым, вежливым, а не грубым?

Начнем с самого бытового примера. Каждому из нас хочется жить в окружении дружелюбных, коммуникабельных, т. е. упрощенно «культурных» соседей. А что значит быть культурным соседом? Значит, быть человеком, не нарушающим общепринятые правила коллективного общежития, не совершающим поступки, наносящие вред окружающим, ведущим себя и общающимся с окружающими в соответствии с общепринятыми нормами соседского этикета.

То же самое мы можем сказать и о «культурности» в любой сфере жизнедеятельности. Быть культурным — это вести себя в соответствии общепринятыми нормами, в соответствии с профессиональной или общегражданской этикой, т. е. не нарушать общепринятые нормы коллективного бытия. Убийца, преследующий свою жертву, и полицейский, ловящий этого убийцу, делают, в конечном счете, одно и то же, но полицейский (в идеале) делает это на основе государственной санкции и по утвержденным правилам. А преступник не имеет такой санкции и делает свое дело не по легально принятым правилам.

То есть поступать культурно — это поступать в соответствии с действующими правилами, социальными конвенциями, определяющими, как поступать следует, а как не следует. А конвенции — есть продукт согласия хотя бы двух человек. Робинзон Крузо до появления Пятницы на его необитаемом острове не был культурным человеком, ибо рядом не было другого, по отношению к которому нужно было вести себя по неким правилам, а можно было вести себя, как угодно. «Как угодно» — это и есть некультурно, даже если это и не приносит непосредственного вреда, но может стать плохим примером (особенно, если остается безнаказанным). Культурное — это есть упорядоченное в соответствии с общепринятыми нормами. Потому что культура возникает только тогда, когда какие-то нормы поведения и оценочные взгляды на мир, начинают разделять хотя бы двое. Мой поступок становится социально правильным, когда появляется кто-то, который тоже считает, что я поступил правильно. Что-то признается красивым только тогда, когда хотя бы два человека согласны в том, что это красиво.

Итак, культурно — это правильно. А кто определяет, как правильно? Общественное мнение. Оно возникает стихийно на основе реального

социального опыта многих поколений и отбирает только те акты поведения и суждения, которые не нарушают режима добрососедского сосуществования людей. Таким образом, культура — это правила поддержания добрососедского существования, конструктивного взаимодействия, заинтересованного взаимопонимания. Этому, в конечном счете, служат и искусство, и религия и даже организованный досуг. Культура — это то, что поддерживает нашу социальность. Точнее говоря, культура — это и есть наша социальность, воплощенная в практике жизнедеятельности и продуктах нашего труда. Отсюда более культурным является то, что эффективней способствует социальной коммуникации, а бескультурным то, что нарушает ее.

Почему вежливость культурней грубости? Потому что в режиме доброжелательного взаимоуважения люди быстрее и лучше договариваются, нежели ругаясь друг с другом. Почему щедрость предпочтительнее скупости? Потому что она стимулирует большее доверие, а стало быть, быстрее ведет к согласию.

Таким образом, культура по своей основной социальной целеустановке является совокупным способом коллективного существования людей, суммой правил поведения, направленности суждений, образных отображений реальности и т. п., которые поддерживают коллективное общежитие людей. На этом основываются и все культурные ценности. Добро — это то, что идет на пользу коллективному существованию, зло — то, что угрожает ему. Красота — есть продукт согласия людей в положительной оценке, безобразие — то, что не соответствует такой оценке. Итак, культура призывает нас к тому, что правда жизни — в ее коллективном характере, поддержанию которого культура и служит.

Но у этой красивой медали есть и обратная сторона. Ведь доминанта коллективных интересов неизбежно ведет к ущемлению интересов индивида. И культура неустанно репрессивует индивида, ограничивая его в тех формах удовлетворения его интересов, которые даже потенциально могут представлять опасность для коллективного общежития. Зло — отнюдь не inferнально. Оно представляет собой вполне утилитарную угрозу социальности: взаимодействию, согласию, доверию. Красота — это результат согласия в неутилитарной положительной оценке, а безобразие — в отрицательной.

Читатель может упрекнуть меня в вульгарной социологизации очень сложных проблем. И будет прав. Конечно же, такие высоко абстрактные категории, как добро и зло, красота и безобразие, нельзя сводить к унылой утилитарной пользе. Но я сознательно редуцирую проблему к заре человеческой истории — палеолиту. Для неандертальцев и кроманьонцев

добро и красота отнюдь не были абстрактными категориями, а абсолютно утилитарными факторами выживания. Добро — это то, что идет на пользу коллективному содружеству людей, а красота объединяет их в единой ценностной оценке, т. е. тоже идет на пользу их совместному сосуществованию.

При этом важно учитывать следующее. Добро и красота полезны не абстрактному человеку, не конкретному индивиду и не человечеству вообще. Они полезны локальному коллективу людей — сообществу, народу. Ради этого они угнетают индивида, ограничивая его притязания интересами сообщества. Да и вся культура — это форма разделения человечества на конкретно-исторические сообщества и формирования локальных комплексов правил поведения и суждения, основанных на социальном опыте каждого сообщества. Отсюда, антикультурное — это не античеловеческое, а только антиобщественное. Смертная казнь одного — вполне культурна. А вот геноцид целого народа в любом случае антикультурен. Культурное — это содержательное наполнение всего социального. Но только социального. Не индивидуального и не видового. Личность — это социализированный индивид. И чем более он социализирован, тем более он культурен. Самыми культурными людьми в истории были первобытные люди. Они были социализированы на уровне стадных животных. А потом начался процесс выделения индивидуальности, т. е. фактически процесс частичного «раскультуривания» человека.

У читателя может возникнуть вопрос: а куда же при таком раскладе делось творчество? Отвечаю. Культура не стоит на месте. По мере смены обстоятельств своего существования, она адаптивно меняет и свои формы. Вот создателем этих новых форм и является человек-творец. Конечно, писатель, когда пишет роман, не думает о том, что, в конечном счете, он манифестирует приоритет общего над индивидуальным, коллективных интересов над личными и иллюстрирует это с помощью художественных образов и жизненных коллизий своего романа. Скорее всего, он вообще над этими проблемами не задумывается. Но творец принадлежит к определенной культурной традиции, а эта традиция жестко требует от него, чтобы он пропагандировал именно идею торжества добра над злом (т. е. победу социального согласия над нарушителями этого согласия). И даже если он воспекает зло (как ему субъективно кажется — это характерно для многих философов, писателей и художников второй половины XIX — XX веков), все равно между строк его песни явственно читается ностальгия по недостающему добру. Как известно, классической коллизией мировой литературы является конфликт частного интереса с установками общественного сознания, т. е. личности и культуры. И культура в этом

конфликте всегда побеждает. Как бы не было нам жалко Анну Каренину, но ее победила культура (в данном случае в лице окружающих ее людей и стереотипов их сознания). Мы славим непокорную личность, но никогда не удивляемся тому, что толпа ее топчет. В культуре по-другому не бывает.

Только в XX веке этот конфликт стал осознаваться на культурологическом уровне. Наиболее известна на этот счет позиция Зигмунда Фрейда, который усматривал в сломанной психике человека результат воздействия прежде всего культурных ограничений (Фрейд, 2007). Фрейд акцентировал внимание на ограничениях в сфере сексуальных отношений, хотя, конечно, угнетающее воздействие культурных норм на психику в своей предметной области много шире. Человек лишается рассудка в первую очередь потому, что культура запрещает ему быть животным — homo и заставляет быть только sapiens'ом. Выясняется, что это не для всех посылно. Современная философия постмодерна в существенной мере направлена на рассмотрение судьбы современной личности в океане традиционной культуры и того, как культура ломает человека, манипулирует его сознанием, обобществляет его индивидуальность. Мишель Фуко в своей «гипотезе подавления» утверждает, что именно культура является наиболее общей формой проявления власти общества над индивидом (Фуко, 1996).

Но все это — протесты в пустоту. Сущность культуры останется неизменной до тех пор, пока сохраняется деление человечества на народы и их «локальные стратегии выживания» (Лем, 2005: 390), т. е. культуры. Впрочем, и в случае возникновения единой общечеловеческой культуры, трудно предположить, что она явится более доброжелательной к индивиду. Потому что социальная функция любой культуры — ограничение индивида в интересах коллектива.

Таким образом, культурологии пора расстаться с мифологемой об абсолютной полезности культуры. Мир оказался сложнее. И культура оказалась более поливалентной. Она абсолютно хороша для сообщества (являясь по существу его воплощенной идеологией), но очень трудна для индивида, когда он начинает проявлять не полную социальную лояльность.

Как представляется, именно на пути смещения акцентов в рассмотрении социальных функций культуры культурология сможет отойти от искусственного изобретательства прикладного, деятельностно-ориентированного профиля, который в сегодняшнем проблемном наполнении ей не свойственен. Этот профиль возникнет сам собой, когда культурология перейдет к анализу культуры как инструмента поддержания общественного порядка и тех методов, которые при этом используются и являются наиболее эффективными. Тогда и появятся специализации и квалификации культурологов, имеющие естественную (вытекающую из содержательных

функций деятельности), а не искусственно придуманную прикладную направленность.

Список литературы

- Лем, С. (2005) *Философия случая*. М.
Фуко, М. (1996) *Порядок дискурса* // Фуко М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. М.
Фрейд, З. (2007) *Тотем и табу*. М.

«Культурное измерение» как принцип построения новых образовательных программ

Г. И. Зверева (РГГУ)*

1. Проблемы реформирования университетского образования, активно обсуждаемые в российском обществе и профессиональных академических сообществах, концентрируются вокруг вопросов обеспечения качества подготовки выпускников. Формирование новой, соответствующей современным социальным и научным запросам, образовательной модели, предполагает смещение акцентов на результаты образования и компетенции выпускников, достижение в процессе обучения тесных взаимосвязей между фундаментальной профессиональной и прикладной, социально-практической подготовкой (знаний — «что» и способностей/умений — «как»).

Введение в высшей школе системы многоуровневого образования в контексте Болонского процесса (в который Россия вступила в 2003 году) переводит в практическое русло задачи построения уровневых образовательных программ с четким описанием конечных результатов обучения на каждой ступени, ясным определением целей и способов академической подготовки. Выдвигаемые на первый план идеи системного построения основных образовательных программ в связке со школьным и послевузовским образованием (аспирантура, докторантура) требуют от университетских организаторов учебно-научного процесса нового понимания содержания своей работы.

Система российского образования приобретает более гибкий характер, поскольку в нее начинают включаться личные образовательные программы обучающихся («индивидуальные образовательные траектории»), чья деятельность может выстраиваться в соответствии с личностной стратегией «образования на протяжении жизни», проходить в нескольких образовательных учреждениях (последовательно или параллельно).

* Зверева Галина Ивановна — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой истории и теории культуры РГГУ. Эл. адрес: galazver@mail.ru

В этих условиях для организаторов университетского образования приобретает особую важность свободное владение и умение практически использовать при разработке уровневых академических программ по социально-гуманитарным направлениям принцип «культурного измерения» качества подготовки.

2. Гуманитарно-личностная образовательная модель, которая положена в основу построения уровневых программ, согласуется с современными целями и задачами реформирования российской высшей школы. Ее реализация предполагает выработку у выпускников критического и системного мышления, способностей к лидерству, самостоятельной постановке и решению профессиональных и социальных задач, навыкам коммуникаций и командной работы.

Возможности для формирования этих и других компетенций открываются при условии создания общего «культурного поля» образовательной программы. Параметры «культурного поля» определяются многообразными способами и средствами смыслополагания, процессами производства разделяемых значений в процессе обучения, их передачи, закрепления и практического освоения. Они содействуют развитию студентами качеств субъектности, критической рефлексии и саморефлексии. Такие качества складываются в ходе студенто-центричного, интерактивного проблемного обучения при условии ответственного использования студентами ресурса времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, — общей трудоемкости учебной работы, выражаемой в кредитах, — умения оптимально распоряжаться личным временем при освоении учебной дисциплины, модуля, программы. «Культурно измерить» качество подготовки на каждом уровне образовательной программы означает установить наличие и степень развитости у выпускников соответствующих компетенций.

В целом, по завершении первого уровня обучения студент приобретает следующие компетенции:

- обладание основами общенаучного и профессионального знания,
- способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины,
- умение демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между субдисциплинами,
- способность логично и последовательно представить освоенное знание, понимать взаимосвязь между содержанием знания и структурой и формой его представления,
- умение обмениваться полученными профессиональными знаниями
- определять место новой информации и интерпретировать ее в контексте своей профессии;

- способность профессионально использовать методы критического анализа и техники исследования в данной предметной области
- умение показывать понимание методов проверки научных теорий путем экспериментов и наблюдений.
- способность оценивать качество исследований в данной предметной области

Завершение программы первого уровня является необходимым условием допуска ко второму уровню.

Компетенции выпускника второго уровня (степень магистра) являются расширением компетенций выпускника первого уровня (степень бакалавра) и углублением системных взаимосвязей. Это связано с доминированием в социально-гуманитарной сфере исследовательской модели компетентностей, отсюда появление в ряду компетенций второго уровня таких позиций, как умение включать полученные в собственных исследованиях результаты в контекст существующих в данной области теорий, концепций, методов.

Вместе с тем, компетенции выпускника второго уровня отражают дальнейшую специализацию подготовки студента (умение самостоятельно сформулировать новые задачи прикладных исследований в избранной предметной области).

Это означает, что в перечне компетентностей выпускника второго уровня по сравнению с перечнем для первого уровня наращиваются общенаучные и специальные компетенции.

В целом, компетенции второго уровня предполагают:

- владение предметной областью на продвинутом уровне: использование новейших методов и техник исследования, знание современных теории и их интерпретаций, углубленное понимание их относительности, умение критически осмысливать развитие теории и практики
- владение методами и техниками независимого исследования и умение представлять его результаты на продвинутом уровне
- способность вносить оригинальный вклад в предметную область в соответствии с ее профессиональными правилами, в том числе, в рамках квалификационной работы,
- способность к выработке инновационных способов представления и передачи профессионального знания обществу,
- умение демонстрировать творческий подход и способность к производству нового знания.

На третьем уровне компетенции в основном соответствуют видам профессиональной и социальной деятельности, которые определены для второго уровня образовательной программы, отличаясь от них большей глубиной освоения знаний и навыков работы.

3. Каким образом принцип «культурного измерения» может быть реализован при построении уровневой образовательной программы (создания дизайна программы)? Ответ на такой вопрос сопряжен с решением проблемы системной организации образовательной программы, согласования ее целей и результатов с целевыми и результативными установками предшествующего и последующих уровней подготовки.

Построение университетской образовательной программы в соответствии с болонскими принципами — не линейно (как это представлено в государственных образовательных стандартах 2000-го года), а вертикально, «сверху вниз», то есть, от конечной цели подготовки выпускника, его компетенций и способностей к решению профессиональных и социальных задач, что создает новые возможности для модернизации российской высшей школы.

С определения базовых установок начинается построение любой университетской образовательной программы, которая должна работать не столько на формирование у студента свода репродуктивного знания, сколько содействовать выработке у выпускника необходимых социально-личностных, общенаучных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход к подготовке студента предполагает достижение системной взаимосвязи общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Он дает выпускникам возможность применять полученное знание в разных сферах интеллектуальной, экономической и социальной жизни с помощью процедур и приемов их «культурного измерения».

Подготовка бакалавра и магистра в многоуровневых образовательных программах выстраивается с учетом определенных функциональных задач, которые предстоит решать выпускникам в соответствии со своей академической степенью (квалификацией). Эта открытая система может варьироваться с тем, чтобы студент, выстраивая в рамках выбранной им образовательной программы индивидуальную траекторию, имел возможность практиковать также подготовку по дополнительной (к основной) специальности. В такой многоуровневой и многоцелевой системе складывается содержательная взаимозависимость между общепрофессиональной подготовкой, квалификационной подготовкой и определенными компетенциями.

Подготовка бакалавра и магистра позволяет обеспечивать выпускнику в профессии и в обществе социально-личностные, организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные и специальные компетенции. Набор компетенций выпускника, как правило, общий для обоих уровней образования — бакалаврского и магистерского. Основное

различие состоит в объеме выполняемых функциональных задач, конкретное решение которых определяется спецификой областей, объектов и видов профессиональной деятельности.

В конечном счете, виды и задачи деятельности бакалавра и магистра определяются необходимостью подготовки компетентных и конкурентоспособных на рынке труда профессионалов, способных удовлетворять научные, культурно-образовательные и социально-практические потребности общества в динамичной, меняющейся социальной среде.

Третий уровень подготовки — аспирантское обучение, написание и защита диссертационного исследования, — органично связан с предыдущими двумя уровнями. Его освоение означает углубление и качественное развитие общенаучных, социально-личностных и специальных профессиональных компетенций, возможности осознанного свободного управления знаниями и новый важный шаг к личностному пониманию необходимости «обучения на протяжении всей жизни». Освоение этого цикла развивает у аспиранта творческие способности изменять при необходимости свои индивидуальные профессиональные и социальные стратегии.

Принцип «культурного измерения», используемый в дизайне многоуровневых образовательных программ, требует от их организаторов определения общего алгоритма и конкретных «шагов» построения таких программ:

- уяснение ключевых компетенций (по первому уровню и образовательной программе в целом), определяющих принципы организации знаний, которые отвечают конкретным целям обучения;
- определение направления образовательной программы второго уровня обучения (специализированной подготовки магистра) и уяснение ключевых компетенций, отвечающих продвинутому уровню специализированного образования;
- установление требований к результатам обучения, которые подтверждают обретение специальных и общих компетенций, соответствующих каждому уровню обучения;
- определение принципов и критериев «модуляризации» образовательной программы с выделением кредитов (зачетных единиц);
- определение продуктов и результатов обучения и ключевых компетенций в каждом модуле;
- выявление системных взаимосвязей между обучающими модулями и тематико-проблемными областями знания в рамках каждого уровня обучения;

- способы формирования и проверки компетенций при многообразных подходах к обучению, преподаванию и оценке;
- описание основных отличительных черт образовательной программы, где компоненты обучения выражены в терминах компетенций;
- внутренний мониторинг и совершенствование программы.

При проектировании учебного плана образовательной программы важны смысловая проницаемость и согласованность всех ее составных частей. Базовая часть (курсовая единица, модуль) в уровневой образовательной программе — это формально структурированная единица знаний и навыков в рамках установленных компетенций. Она выражает содержательную целостность знания, соответствующую академической дисциплине или ее логической, структурной части, и формализуется в кредитах.

При условии соблюдения принципа «культурного измерения» многоуровневой образовательной программы на каждом ее уровне обеспечиваются системные связи, позволяющие достигать необходимых результатов обучения. Так, системные связи внутри курсовых единиц и модулей задаются родством компетенций, понятийной и методологической целостностью тематико-проблемных областей знаний и умений. Системные связи между модулями формируются логикой междисциплинарного проблемного обучения, общей ориентацией образовательного процесса на приобретаемые компетенции и концептуальным единством частей тематико-проблемных областей знания. А системные связи между модулями и тематико-проблемными областями знаний создаются посредством построения структурной и содержательной взаимозависимости различных форм и видов учебно-научной аудиторной и самостоятельной работы студентов, с ее общей направленностью на конечные результаты. В целом, преподавание и обучение в системе уровневого образования ориентировано на выявление парадигмальных и семантических связей между концептами, теориями, познавательными подходами, техниками анализа и установление междисциплинарных взаимодействий. В дизайне уровневых программ должна быть ясно выражена установка на инструментализацию научного фундаментального знания в практической социальной и конкретно-профессиональной сферах деятельности выпускников.

4. Что значит — учитывать принцип «культурного измерения» при использовании современных образовательных технологий в рамках уровневой подготовки?

Качественные результаты «студенто-центричного» обучения и соответствующие компетенции могут быть достигнуты использованием студентами различных видов, методов, техник обучения. Среди них: освоение лекционных курсов, работа в семинаре и спецсеминаре,

интерактивная работа в группе, проектно-проблемные виды работы, тренинг практических умений, написание письменных работ возрастающей сложности, овладение методиками и процедурами критического анализа различных видов текстов, аналитическое чтение научной литературы, работа с учетом отведенного времени, написание и презентации курсовых работ, самостоятельное исследование выбранной проблематики, практики, индивидуальное обучение и пр.

Критерии оценки форм обучения должны быть «прозрачными» и четкими, чтобы иметь возможность определить, что студент «на выходе» действительно обладает необходимыми компетенциями. Для организаторов уровневых образовательных программ они определяются посредством описания всех видов и содержания образовательной деятельности студента, при выполнении которых достигаются необходимые для каждого уровня результаты обучения. Средства и процедуры измерения объема выполненной работы — это оценивание всего спектра письменных, устных и практических тестов/экзаменов, проектов и личных портфолио, используемых для оценки качества обучения студента по курсу или модулю.

В конечном счете, роль «культурного измерения» как своеобразного индикатора качества подготовки состоит в том, чтобы в ходе обучения на разных уровнях образовательной программы студент мог осознанно развивать в себе качества рефлексивности, субъектности, свободно реализовывать потребности в личностной и групповой самоидентификации, формировать устойчивую личную потребность к «образованию на протяжении всей жизни».

Список литературы

- Байденко, В. И. (2006) Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.
- Байденко, В. И. (2006) Болонский процесс: поиск общности Европейских систем образования (проект TUNING). М.
- Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под ред. В.И. Байденко, В. И. (2002) Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М.
- Васенёв, Ю. Б. (2007) Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения: Учеб. пособ. М.
- Граничина, О. А. (2006) Контроль качества образовательного процесса в вузах России и за рубежом. М.
- Гребнев, Л. С. (2004) Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании» // Высшее образование в России. № 3.

- Козырев, В. А., Шубина, Н. Л. (2005) Высшее образование России в зеркале Болонского процесса. М.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. (2002) М.
- Муравьева, А. А., Кузнецова, Ю. Н., Червякова, Т. Н. (2005) Организация модульного обучения, основанная на компетенциях: Пособие для преподавателей. М.
- «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс./ Гл. ред. проф. А. Ю. Мельвиль. (2005). М.
- Олейникова, О. Н., Муравьева, А. А., Коновалова, Ю. В., Сартакова, Е. В. (2005) Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: Учебное пособие. М.
- Смирнов, С. А. (2003) Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад. Под ред. Л. Г. Ионина. М.
- Смирнов, С. А. (2003) Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад. М.
- Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М., Шибанова, Г. Н. (2002) Управление образовательными процессами. М.

Векторы переосмысления гуманитарных наук в XXI веке и университетское образование

*М. В. Глостанова** (Российский университет дружбы народов)

Рубеж XX и XXI веков оказался отмечен в глобальном масштабе кризисом монокультурной модели образования и знания, которая господствовала в мире в течение последних трех столетий и сегодня перестала отвечать в своих гносеологических, эпистемологических, герменевтических и иных основаниях современной социокультурной реальности, условиям глобализирующегося мира, отмеченного ростом миграций, усилением поликультурных тенденций, актуальностью межкультурного диалога и переосмыслением дискурсов национального государства. Растущее число людей, живущих в реальных условиях культурной и эпистемологической диверсификации, отказывается воспроизводить европоцентристскую монокультурную модель образования в качестве универсальной для всего мира. Простая экспансия западной модели университета и образования более не может удовлетворить многочисленные группы, чьи локальные истории разворачивались на границах или вне основного пути западной модерности — иммигрантов,

* Глостанова Мадина Владимировна — доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории культуры РУДН. Эл. адрес: tlostanova@post.ru

представителей нехристианских религий, этноменьшинств, аборигенное население и т. д. Как никогда актуальными становятся в этих условиях поиски путей выхода из кризиса образования и (по)знания. Они ведутся на разных философских основаниях и на стыке разных наук о человеке.

В современном мире, как известно, господствует тип образования, основанный на обучении определенным навыкам и связанный с менеджеристской прагматической, узко потребительской моделью. Университеты все больше управляются в соответствии с материальными интересами, условиями и задачами точных наук, технологий и конкретных узких профессий. В глобальные замыслы развития человеческого знания, увы, практически никто из его архитекторов сегодня не включает гуманитарное знание. Последнее понимается лишь в рамках точных и естественных наук, причем только в той мере, в какой они могут способствовать экономическому росту (лиссабонский проект «Европа знания»). В результате, происходит глобальный закат гуманитарного образования. Как отмечают американские ученые К. Дэвидсон и Д. Т. Голдберг (Davidson Cathy N., Goldberg David Theo., 2004), ситуация в этой области и в США плачевна. Корпоративный университет, основанный на принципах эффективности и превосходства и являющийся зачастую проводником ценностей неолиберального государства, нужд корпораций и претендующих на гегемонию концепций универсального знания, не только лоббирует технологическое умение вместо гуманитарного знания, но и неизбежно подменяет гуманитарное знание социальными науками, которые выступают идеальным инструментом навязывания определенного типа модернизации и определенной модели знания.

Маргинальный сегодня тип образования, который должен уравновесить перевес технократического образования, основан не просто на реабилитации гуманитарного знания. Это образование, направленное к справедливости, критическому самосознанию и мышлению, культуре диалога на равных, осознанию заново важности и ценности жизни (как жизни отдельных людей, стран и народов, так и жизни планеты) с тем, чтобы смягчить негативные эффекты технократического типа образования. Центральной здесь является идея этической и политической ответственности тех, кто продуцирует и транслирует знание.

Такое образование неизбежно окажется связано с возрождением гуманитарных наук, которые в идеале действуют в сфере понимания, вчувствования и актуализации критического, а не только позитивного знания. Оно направлено к тому, чтобы использовать технологии с точки зрения потребностей тех или иных многообразных культурных, национальных, этнических, религиозных и иных идентичностей, как групповых, так и

индивидуальных, а не наоборот. Технологии должны снова уступить место критическому гуманитарному образованию, превратившемуся, по словам Дж. Ваттимо, в «вымирающего динозавра» (Vattimo J., 2006).

Для этого и само гуманитарное образование должно освободиться от влияния сциентизма и фактографии. В полной мере это касается и культурологии, которая просто не сможет конкурировать с техницистским образованием, если будет действовать его же методами и инструментами, ограничиваться дескриптивностью, уходить целиком в сферу диахронного изучения культур, игнорируя современность, подменять критическое понимание простым «изучением» разнообразных культур как объектов в рамках изобретенной в постренессансной Европе оппозиции модернность/традиция, тяготеть к так называемым «area studies» (региональным исследованиям), построенным неизменно на объективации иной культуры и ее присвоении. Ценность культуроцентристских подходов по-видимому должна заключаться как раз в их способности, к сожалению не всегда реализуемой на практике, ставить под сомнение сциентистские методы и инструменты (по)знания, дезавуировать эпистемологические основания риторики модерности, которые в господствующей системе образования предстают как единственно возможные и верные, деконструировать саму таксономию западных дисциплинарных делений и научных принципов. Технократическое образование должно быть подчинено гуманитарно ориентированному, связанному с критической, этической и политической ответственностью ученых и преподавателей за продуцирование, распространение, трансформацию и применение знаний.

Существует несколько современных моделей образования, претендующих на переосмысление соотношения гуманитарного и технократического элемента, фактологии и герменевтики. Это, в частности, мультикультурная, интеркультурная и транскультурная модели. Все они определяются так или иначе отношением к нации-государству и к национальной культуре и идентичности, заостряя или сглаживая вопрос о необходимости иной, не мононациональной модели образования, которая бы помогла дать ответ вызовам унификации и стандартизации.

Наиболее мягкая форма переосмысления национальной модели — это мультикультурное образование, связанное в основном с опытом США и Канады, которое сохраняет идею господства нации-государства. При этой модели нация-государство со своей официальной, нормативной системой образования позволяет меньшинствам практиковать их культуру (мультикультурное знание, осознание), но в ограниченном виде и оставляя за собой право надзирать и определять официальные нормы в сфере культуры и образования. Смысл мультикультурного образования в конечном счете — в

интеграции, в ассимиляции меньшинств или иммигрантов. Студенты тогда лишь получают возможность продегустировать иную культуру или знание. Но они при этом не выходят за рамки своей национальной, этнической или иной субъектности. В мультикультурализме не меняется ни снисходительно-покровительственное отношение к иному и его объективация, ни жесткая установка на его исключение из области принятия решений. Мультикультурная модель образования при всех своих претензиях на эгалитарность и уважение к иному, остается в целом в рамках монодисциплинарной герменевтики в духе Х.-Г. Гадамера. Ей соответствует монодисциплинарный подход и эпистемология нулевой точки отсчета, при которой познающий (западный) субъект изымается из картины познаваемого им объективируемого мира.

Р. Форнет-Бетанкур предлагает модель интеркультурного образования в дисциплинарных рамках философии (Fornet-Betancour, 2002). Он стремится открыть ее иному знанию и, помимо европейской модели, услышать голоса и мнения других традиций с тем, чтобы кардинально изменить философию как науку. Интеркультурная философия является практической и диалогической в основе, направленной к герменевтике, а не к гносеологии, к идее служения, а не эгоистического господства, к формулированию нового типа рациональности, к коалициям «экстериорности» (внешности), а не эгологии западной философии. Интеркультурной модели соответствует диатопическая герменевтика — путь реализации интеркультурности в диалоге между локальными историями разных стран и культур в области социальных и гуманитарных наук. Модель диатопической герменевтики была предложена Раймундо Паниккаром. Она представляет собой необходимый метод интерпретации в условиях, когда расстояние, которое надо преодолеть для приближения к пониманию — не просто расстояние в рамках одной культуры (морфологическая герменевтика), или временное расстояние (диахроническая герменевтика), но расстояние между двумя (или более) культурами, которые развивали независимо в разных пространствах свои собственные методы философствования и пути достижения понимания и понятности. Буквально это означает искусство понимания путем пересечения мест или традиций (*dia-topoi*), которые не обладают общими моделями понимания и понимаемости (Panikkar, 1988).

Интеркультурная философия и модель образования остаются в рамках существующих дисциплин, но осуществляют диалог между ними: они междисциплинарны в своей основе. Если в монодисциплинарной герменевтике тот или иной объект просто изучался разными дисциплинами с помощью их инструментов, то в диатопической герменевтике и в интеркультурной модели различные знания диалогизируют о том, что такое знание как таковое. Тем

самым исчезает объект в западном понимании. Вместо него возникают проблемы, которые могут обсуждаться с самых разных позиций, а также, задается вопрос о том, какое знание необходимо, чтобы сделать мир более справедливым для всех. В отличие от мультикультурного образования, которое даже в самых радикальных проявлениях выступает, в основном, за *признание*, интеркультурный проект требует *участия* в принятии решений всех групп населения, а интеркультурное образование призвано их к этому подготовить.

Транскультурной модели соответствует плюритопическая герменевтика. В ее рамках происходит преодоление эпистемологии нулевой точки отсчета. Если аналектика Э. Дусселя (Dussel, 1985) позволяет радикально переосмыслить объект понимания, описания, интерпретации, то плюритопическая герменевтика ставит под сомнение позицию и однородность понимающего субъекта (Mignolo, 1995). Транскультурная модель обеспечивает разрыв с прежними дисциплинами и трансдисциплинарность в смысле преодоления дисциплин и включения в поле образования не только академического и университетского знания, но и тех форм знаний, которые оказались дискредитированы в монотопической герменевтике и превращены в подчиненные. Транскультурное образование основывается на выходе за пределы категорий, навязанных западной эпистемологией и повышенном внимании к гендерным, этно- расовым и иным ранее маргинальным аспектам геополитики и телесной политики знания (Mignolo, 2006), которые в сегодняшних условиях постепенно занимают место западной эго-политики знания, господствовавшей в течение последних столетий. Пока эта модель образования остается скорее идеалом, в условиях господства корпоративного университета, практически не реализуемым. Цель его — воспитание особой субъектности, в рамках которой иная культура, традиция, цивилизация, индивид, философия и образование рассматриваются не как препятствие, нуждающееся в приведении к общему знаменателю своего, а как вполне самостоятельный субъект или явление с собственными диспозициями и характеристиками, с которыми надо вступать в диалог на равных, в эгалитарное интеллектуальное и культурное взаимодействие, а не присвоение иного. Эта новая транскультурная субъектность неизбежно выйдет за рамки национального, но при этом окажется лучше адаптирована к новым глобальным потокам информации, масс-медиа, людей и капиталов. Образование такого индивида будет основано не на снабжении его суммой мультикультурных фактов, а на культивировании критического мышления, повышенной этической и политической ответственности и тонкого слуха в отношении истории, памяти, языков и космологий тех групп людей, которые оказались

выброшены из проекта модерности и из модели эффективного технократического образования.

Успешнее всего такое образование реализуется именно в сфере гуманитарной, где и рождаются и манифестируются эти новые субъектности, а также в движении прочь от строгой дисциплинарности к вхождению в те области, которые традиционно не рассматривались серьезно наукой. Тем самым легитимированные западные гуманитарные и социальные науки становятся равноценными различным маргинализированным в модерности формам знания (например, нерациональному знанию), входя в транс-эпистемологическое взаимопроникновение и полилог с ними. И это одно из множества возможных определений модели образования XXI века (Глостанова, 2008).

Концептуализация гуманитарно ориентированных моделей образования будущего по видимому должна опираться на метод компаративных исследований (в виде кросс-культурного диалога, выходящего за рамки традиционного сравнения) и импаративной философии (от лат. *imparare* — обучаться в атмосфере плюрализма), и использовать междисциплинарный и трансдисциплинарный подходы. При этом диатопическая герменевтика и интеркультурная модель образования будут соответствовать компаративной философии, а трансдисциплинарность — плюритопической герменевтике и импаративной философии.

Принципами переосмысленного гуманитарно ориентированного образования могут стать настоящий диалог на равных, основанный на принципе «управлять, подчиняясь», а также «учиться разучиваться (тому, чему нас научили прежде), чтобы учиться снова, но уже на иных основаниях» (Mignolo, 2001), действовать в соответствии с принципом «мы равны, поэтому имеем право быть разными» и т. д. В этой точке гуманитарные науки должны осуществить свой пространственно-эпистемологический разрыв с тоталитарным осмыслением человека, основанным на западоцентристских категориях. В связи с этим они будут вынуждены поставить под сомнение само представление о человеке, как оно было создано в эпоху Ренессанса и запущено в мир в качестве универсального, приведя к лишению миллионов людей даже статуса принадлежности к человечеству, превращения их в невидимок, в неучтенные и не имеющие ценности жизни.

Это может способствовать созданию более справедливого и плюриверсального мира, в котором будут сосуществовать многие миры, и где экономические цели не будут состоять лишь в накоплении богатства в немногочисленных руках, целью политики перестанет быть концентрация власти у горстки людей, а корпоративные ценности, связанные с

эксплуатацией, коррупцией, радостным потреблением и накоплением денег и товаров перестанут рассматриваться как единственная дорога к будущему.

Список литературы

- Тлостанова, М. (2008) Евразийское пограничье в диалоге с Месоамерикой: путешествие Сильвии Маркос по спирали гендера и эроса культуры Нахуа. См. сайт В. Тишкова в разделе «Научная школа и проекты (хорошие тексты)» http://valerytishkov.ru/cntnt/nauchnaya_/horoshie_t1/mtlostanov.html
- Davidson Cathy N., Goldberg David Theo. (2004) A Manifesto for the Humanities in a Technological Age. The Chronicle of Higher Education, The Chronicle Review. <http://chronicle.com/free/v50/i23/23b00701.htm>
- Dussel, E. (1985) Philosophy of Liberation, trans. by A. Martinez, C. Morkovsky, Eugene: Wipf&Stock.
- Fornet-Betancour, R. (2002) An alternative to globalization: theses for the development of an intercultural philosophy // Latin American Perspectives on Globalization: Ethics, Politics, and Alternative Visions. Rowman and Littlefield Publishers: Lanham, Oxford ; N.Y.
- Mignolo, W. (1995) The Darker Side of the Renaissance Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W., Tlostanova, M. (2006) Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge // European Journal of Social Theory. Vol. 9. № 1.
- Mignolo, W., Tlostanova, M. Learning to Unlearn.
- Panikkar, R. (1988) What is comparative philosophy comparing ? // Interpreting Across Boundaries: New Essays in Comparative Philosophy. Princeton University Press.
- Vattimo, J. (2006) The PostEnlightenment University. A Public Lecture. Duke University Center for Global Studies and the Humanities. <http://www.jhfc.duke.edu/globalstudies/pdfs/VattimoUNCevent.pdf>

Образование и проблемы воспроизводства научного потенциала общества

*О. Н. Астафьева** (Российская академия государственной службы при Президенте РФ)

Несмотря на то, что системы образования и науки развиваются не только по собственным законам самоорганизации, но и испытывают влияние внешнего контекста при управленческом воздействии на них со стороны различных ведомственных структур, взаимосвязь и взаимообусловленность этих систем в современных условиях становится все более очевидной. Даже

* Астафьева Ольга Николаевна — доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедры культурологии и деловых коммуникаций Российской академии государственной службы при Президенте РФ. Эл. адрес: onastafieva@mail.ru

бытующее длительное время представление о консервативности системы образования постепенно уступает место мнению, что трансформирующиеся условия и формы ведения образовательной и научной деятельности (система мотиваций; процесс коммерциализации; структура коммуникаций; дополнительное образование; стандарты научного знания; рост конкурентоспособности; изменение демографической ситуации, этос науки и др.) делают их все более динамичными и взаимозависимыми. Задача совершенствования научно-образовательной деятельности в сфере социально-гуманитарного знания актуализирует проблему воспроизводства научных кадров в обществе. В данной статье мы обозначим только пять из них, раскрывающих разные аспекты заявленной темы.

Проблема первая: социальный статус ученого. Отношение общества к науке и образованию — это показатель его стабильности и открытости для будущего. Какие тенденции проявляются в научно-образовательном пространстве современной России?

С одной стороны, можно отметить позитивный процесс интенсификации обмена знаниями и информацией. Благодаря развитию техники и внедрению новейших технологий растет число людей, включенных в информационно-коммуникативное пространство и обеспечивающих сверхбыстрые коммуникации между учеными России, выход на международный уровень взаимодействия с учеными разных стран. Сегодня научная информация интенсивно распространяется не только по каналам, организованным посредством различных институтов, но и благодаря электронным средствам связи, прежде всего Интернету, а также через различные общественные объединения и ассоциации, научно-творческие коллективы и т. д. (Распространение информации по принципу самоорганизации, в режиме сетевого взаимодействия обеспечивает масштабы и придает этим процессам динамизм).

В целом это способствует оперативному обмену информацией и благотворно влияет на расширение интеграционных тенденций в научно-образовательном сообществе. Активизация этого процесса связывается нами через открытие научно-исследовательских центров в различных вузах страны, появление новых институтов гражданского общества (к примеру, формирование различных отделений Российского культурологического общества).

С другой стороны, весь контекст социально-экономических и иных проблем задают научному сообществу режим неустойчивости и конфликтности. Его проявления очевидны как на личностном, так и на социальном уровне. Экономоцентристская мотивация деятельности, закрепляемая в обществе, воздействует на нормы и ценности, связанные с

целевыми установками на генерирование нового знания. Конечно, «величавые вершины науки» не становятся менее значимыми для общества с точки зрения престижа страны, востребованности и полезности знаниевого ресурса, но становятся менее привлекательными для их «покорения» молодым поколением. О смене статусной иерархии можно судить по результатам социологического опроса населения и экспертов, проведенного Социологическим центром Российской академии государственной службы при Президенте РФ.

Оценивая уровень общественного авторитета ученых, мнение респондентов разделилось поровну: «высоким» признали авторитет ученых в обществе — 44,3 % от общего числа опрошенных, а «низким» — 40,7 % респондентов. Значительно ниже оказался авторитет преподавателей высших учебных заведений: 29,9 % респондентов полагают, что преподаватель пользуется высоким авторитетом в обществе, в то время как 49,8 % респондентов придерживаются прямо противоположного мнения. Заметим, что еще ниже оценен авторитет работников учреждений культуры. Так считают 68,4 % респондентов. Одно из последних мест по уровню авторитета в обществе заняли школьные учителя — 74,3 % респондентов признали его «низким». Если исходить из результатов этого опроса, то самыми уважаемыми в обществе людьми являются артисты театра, кино, эстрады, писатели, поэты, музыканты, художники, журналисты (Духовная, 2005: 37).

Современное образование, пишет Дентон Маркс, более всего напоминает сферу оказания услуг. Превращение образования в товар, а учебных заведений в коммерческие организации приводит к тому, что «относительная важность таких мотиваций как учеба ради самого процесса, снизилась по сравнению с более коммерческими мотивациями, отражающих новый подход со стороны вуза» (Дентон, 2008: 8), а акцент сместился с интеллекта на сообразительность. Это «приводит к отрицанию глубокого получения знаний личного развития через стремление к научному совершенству» (Дентон, 2008: 8). В конечном счете, все они меркнут перед главным критерием «успешное трудоустройство».

Избегая широких обобщений, заметим, что сложившаяся картина свидетельствует о возрастании социокультурных рисков, об опасности «отклонения» российской культурно-цивилизационной траектории от высоких гуманистических параметров. Дело здесь не только во влиянии процессов транснационализации (тема Болонского соглашения, место образования и науки страны в международном образовательном пространстве — самые горячие обсуждаемые проблемы последнего времени) и агрессивном распространении ценностей массовой культуры. Скорее всего

— в нарастании противоречий системах науки и образования между их социокультурными функциями и возможностями их реализации.

Несмотря на снижение объемов государственного финансирования образования и науки в России (прежде всего, гуманитарной сферы), соответственно, и финансовой поддержки людей, создающих «общественные блага», общество по-прежнему предъявляет высокие требования к качеству и результатам деятельности ученых и преподавателей. Нельзя не заметить конфликтности этой ситуации, возможно поэтому даже «ростки» позитивных тенденций вызывает одобрение и положительную реакцию в научном сообществе. К ним можно отнести принятие национального проекта «Образование», разного рода дополняющих его программ и проектов, направленных на повышение *значимости научной деятельности и роли системы образования* для социокультурного развития. Государством заявлено о подготовке новой федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы», где сформированная целая система стимулов для закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий (поддержка различных форм академической мобильности, внедрение адресного финансирования исследований, проводимых молодыми учеными, решение социальных вопросов и т. д.) (Путин, 2008: 3).

Проблема вторая. «К обществам знания» как модель взаимодействия науки и образования. При разработке российских программ и проектов изучается отечественный и зарубежный опыт, принимаются во внимание модели, предлагаемые различными международными организациями. Из известных моделей современного образования («Образование в течение жизни» (Ключарев, 2005), «Обучающееся общество» (Jarvis, 2000: 346) и др.), остановимся на широко обсуждаемой в современном мире концептуальной модели «К обществам знания», изложенной во Всемирном докладе ЮНЕСКО (2005). В значительной степени она является «культуроцентристской» по своей сути, конкретизируя базовые положения, заложенные в различных теориях информационного общества. Не акцентируя внимания на спорных моментах и противоречиях, с которыми сталкиваются разные страны и которые приходится преодолевать при реализации основных положений этой модели на практике, подчеркнем, что «Общество знания» вызревает в информационном обществе. Информационном обществе, как новой постиндустриальной социально-экономической организацией социума с высокоразвитыми информационно-телекоммуникационными инфраструктурами, обеспечивающими возможность эффективного

использования интеллектуальных ресурсов для обеспечения устойчивого развития цивилизации.

Сущность модели «К обществам знания» связывается с формированием новой коммуникативной парадигмы развития человечества, признанием международным сообществом права всех стран на совместное использование информации и знания, внедрение новых технических систем и технологий в повседневную практику людей. Центральными идеями этого масштабного документа, направленного на то, чтобы модель «общества знания» стала реальностью всеобщего развития, выступают положения о *необходимости преодоления познавательного (когнитивного) разрыва*, образовавшегося в виду отсутствия объективного анализа состояния всей совокупности знаний, которым владеет человечество; *существующих ограничений в области доступа к знаниям и информации*; *кризиса системы высшего образования* вследствие малых объемов инвестиций в «неприоритетные» социальные сферы, а также *изменение тенденции к снижению научного потенциала ряда стран* в виду растущей утечки квалифицированных специалистов. Речь идет о долгосрочной политике в области образования и научно-технического развития. Поэтому реализация этой модели требует серьезных исследований, адекватных масштабам предстоящих преобразований, и предусматривает повышение *приоритетности бюджетного финансирования образовательного и научного направлений*, для обеспечения доступа населения разных стран к информационной инфраструктуре. Идея построения общества знания не может быть осуществлена в стране вне поддержки частного сектора и гражданского общества (Всемирный, 2005: 200–202).

Фактически, речь идет о продвижении знания и информации, как основы знания в самом широком смысле слова среди населения разных стран. Тем явственнее *разрыв между развитием научного знания и системой образования* в России, цели которого концентрируются на воспроизводстве практически полезного «человеческого капитала», развитии образовательных и обучающих технологий, обеспечивающих профессиональную компетентность, соответствующую прежде всего запросам рынка труда. При этом проблема воспроизводства «людей науки» — ученых, науки и знаний, как самоценностей, в последние десятилетия остается второстепенной.

Внимание общества сосредотачивается на идеях *практически ориентированного образования*, на поддержке тех научных инновационных технологий, которые будут иметь высокий практический результат. В то время, как отношение к социально-гуманитарному образованию, с развитием секторов которого связывается воспроизводство «Человека культурного», обладающего всем спектром социокультурных компетенций, обеспечивающих подвижность, более гибкую связь человека с реализуемыми

им социальными функциями, открытого для культурных изменений остается «в тени». Seriously не осознается тот факт, что полученная в процессе обучения квалификация — это лишь часть *социокультурной компетентности*, позволяющая относить ее в ряд основных показателей компетентности выпускника. Профессионально-квалификационная компетентность свидетельствует о соответствии индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества, но не подменяет социокультурную компетентность в целом. К примеру, компетентностный подход в культурологическом образовании предусматривает овладение выпускниками вузов такими компетенциями, которые позволят ему заниматься разными видами профессиональной деятельности, в том числе научно-исследовательской, организационно-управленческой, проектно-аналитической и экспертной, производственно-технологической, культурно-просветительской, преподавательской и др. видами деятельности. Это может рассматривать как критерий эффективности образовательной деятельности.

Реализация модели «К обществам знания», многие положения которой в той или иной степени учтены в национальном проекте «Образование», призвана преодолеть явный разрыв между наукой и образованием, отказаться от практики сведения образовательного процесса до уровня технологии, создание условий для занятий людей научно-исследовательской работой (без необходимости ее совмещения с другими видами деятельности с целью дополнительного заработка).

Проблема третья. Наука и образование: когерентное взаимодействие. Многообразие структурных вариантов диспозиций научного и образовательного (преподавательского) сообщества закрепляется в различных социальных и культурных практиках агентов, образующих эти общности. Так, зачастую позиции ученых, представляющих «академическую науку» и «вузовскую науку», не столько кардинально расходятся, сколько остаются друг для друга недоступными, образуя социокультурные разрывы научного и образовательного пространства. *Центральной становится проблема их преодоления, более того, достижения когерентности научной и образовательной составляющей социокультурной реальности как основания сохранения преемственности научного знания и информации.*

Расширяющаяся функциональная дифференциация, трансформация этоса научного и образовательного сообщества слабо согласуются с положениями концепции «общества знания». Напротив, все более актуализирует проблему воспроизводства научного сообщества как коллективного социального агента, имеющего общие цели и интересы, направленные на преобразование социокультурного пространства.

Традиционное разграничение между понятиями «ученый — творец научного знания» и «преподаватель — транслятор знаний и информации, воспитатель человека» (чаще — даже при исключении функции воспитания из процесса обучения), по инерции воспроизводимое в научных сообществах, весьма спорно в современных условиях. Конечно, системы социально-гуманитарного образования и науки, безусловно, имеют свою специфику, но она не нивелирует общих целевых установок на становление личности и возможности творческой самореализации, получения профессиональной квалификации.

При всем присущем системе образования «консерватизме», динамика образовательного пространства не может не развиваться, вбирая и передавая знания и информацию человеку через постижение им всего многообразия идей и смыслов в процессе социализации и инкультурации. Образование выступает открытой креативной средой, где происходит самотворение субъекта, и далее, по мере освоения в процессе профессионального образования осуществляется становление личности ученого. Этическая ответственность за правильность выбора пути «ученого» и уровень реализации лежит на каждом человеке.

Специфика же научного пространства как коммуникативного (событийного) пространства равноправных в своих позициях иноверсий культурных смыслов, носителями которых выступает множество субъектов научной деятельности, заключается в бесконечном достижении *согласованности системы образования и системы науки*, в поиске плодотворных форм взаимодействия субъектов, для которых тот или иной вид деятельности является определяющим.

Идеи П. Бурдые относительно понимания методологии как формы академизма и деятельности профессоров, вычлняющих из готовых трудов других авторов правила «*modus operandi*», но при этом не поднимающих проблемы *ars inveniendi* (искусства изобретать), мы отнесли бы к сути противоречий. Собственно, речь может идти о становлении *профессионального дискурса*, который передается непосредственно от практики к практике (от учителя к ученику), причем независимо от того, происходит ли это в русле вузовской или академической науки. Приобрести научный габитус — обрести свободные привычки, освоить «активные» методы работы, которые основаны на принципах нового рационализма можно лишь в рамках *исследовательской педагогики*. По утверждению П. Бурдые, педагогический онтогенез воспроизводит в ускоренном виде филогенез научный, поэтому одной из задач современной педагогики есть создание габитусов изобретательства, творчества, свободы (Бурдые, 1996).

Таким образом, если в обществе все настойчивее внедряется дискурс о современном инновационном образовании, то насколько в реальной практике это будет определять систему воспроизводства традиционных позиционных практик разных агентов научного сообщества?

Речь идет о «вызревании» новой ценностной и нормативной матрицы, вбирающей в себя идеи о том, что практически ориентированная деятельность ученого должна стать мерилom его значимости для общества; что деятельность преподавателя включает научную составляющую, как одну из значимых компонент; что только в диалоге ученых и преподавателей можно достичь значительного прорыва в культурно-цивилизационном развитии.

В перспективе предполагается, что формирующаяся среда «общества знаний» будет оказывать исключительно благотворное влияние на человека, открывая перед ним и небывалые возможности, создавая ему пространство свободы для саморазвития личности и выбора пути реализации своих жизненных перспектив. При этом острота вопроса о сохранении образования как процесса «окультуривания» человека вряд ли будет снята или утратит свою актуальность, ибо при стремлении научного сообщества к обновлению образовательных стратегий, процесса социализации и самоопределения личности в обществе в целом (во все времена это способствовало аккумуляции приобретаемых знаний, навыков, концентрации опыта), для каждого человека XXI века встанет проблема осознания личной ответственности за выбор культурно-цивилизационного развития всего человечества. Как никогда ранее глобальное и индивидуальное взаимозависят друг от друга.

Проблема четвертая. Инновационное развитие как интегративная научно-образовательная концепция. Потребность в устойчивости воспроизводства «человека культурного» в условиях динамично развивающейся социокультурной реальности — научно-технической революции, выражающейся в глобальной информатизации и технологизации всех сторон жизни, в том числе и научно-образовательной деятельности, охватившие наиболее развитые страны мирового сообщества, — предполагает *стратегию инновационного развития, базирующуюся на согласовании механизмов самоорганизации и управления во всех секторах социокультурного пространства.* Эта стратегия способна обеспечить постепенный переход разных стран от модели информационного общества к модели «общества знания» (безусловно, между ними много общего, но есть и своя специфика), основанной на серьезных изменениях в сфере создания, передачи и обработки информации. Она же влечет за собой не только комплексные преобразования в области науки, экономики, культуры.

Реализация этих изменений, базирующихся на открытости мира, создает условия для развития способностей людей к новаторству, динамизирует процесс познания, повышает значение коммуникативной культуры в обществе, как культуры диалога. Это связано прежде всего с возрастанием потребностей у каждого человека как во внешних взаимодействиях, так и во внутренней «самокоммуникации». Осознание того, что культура диалога существует как единство двух неразрывно взаимосвязанных аспектов — интерсубъектного и личностного, необходимости утверждения модели диалогической личности, предполагает кардинальные изменения в системе образования и науки, формирование кооперативной (синергийной) жизненной стратегии, сущность которой составляет умение быть включенным в сложную сеть коммуникаций и способность самому создавать новые системы взаимодействия.

Исходя из этого приоритетными задачами в системах подготовки научных кадров в равной степени выступают: достижение высокого уровня и темпов внедрения этих принципов в образовательную систему; смена моделей подготовки специалистов во всех звеньях системы образования. Сущность инновационных процессов в образовании проявляется не только через систему показателей функционирования учебного заведения (материально-технические возможности, менеджмент образовательных услуг, кадровый потенциал и др.), но через содержательные составляющие. Потребность образования в инновационных подходах, основанных на новейших научных и научно-методических разработках, предполагает *взаимосвязь двух компонентов* — фундаментальности и эффективности, составляющих критерии качества образования. Нарращивание интеллектуального потенциала в стране идет не только через создание системы многообразного и непрерывного образования («образование через всю жизнь»), но также предполагает получение фундаментальных знаний, сохранение национальных традиций в системе подготовки научных кадров, достижение общей культурной компетенции, воспитание гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности. Все эти требования заложены в концепции Национального проекта «Образование» и свидетельствуют о широком понимании эффективности как интегративного критерия научно-образовательной деятельности, включающего не только экономические, социальные и технологические компоненты, но и воспроизводство личности, что позволяет говорить об обновлении стратегии государственной политики, ее направленности на переосмысление образования и науки как социокультурных институтов, как *традиционных технологий создания и передачи знаний и информации* от одного поколения к другому. В условиях открытости и взаимосвязанности

мира, отказ от трактовки образовательных и научных ресурсов как экономических категорий, крайне необходим.

Безусловно, научное знание должно стать основой сферы интеллектуальных услуг и научных продуктов в современном мире. Однако насколько направленность на повышение конкурентоспособности (пока при явном перевесе экономической целесообразности) согласуется с национальными традициями науки, этос которой базируется на ценностно-нормативной доминанте, основанной на принципах нравственности, бескорыстности и гуманизма? Могут ли они сохраниться в условиях транснационализации культурного пространства и в контексте тенденции утилитаризма?

Проблема пятая. Сохранение гуманистических ценностно-смысловых оснований в научно-образовательной деятельности. “Великий разрыв” (Ф. Фукуяма) в системе ценностей, связанный с появлением культуры «неограниченного индивидуализма», разрушает нормы и образцы, всю систему координат, скрепляющую ткань общества, задавая процессам самоорганизации личности определенный вектор.

В аспекте обозначенных проблем основными выступают проблемы включения современного научного знания и информации в образовательный процесс; разработка новых комплексных подходов, преодолевающих примитивную «технологичность» установки обучения на практические цели, обогащающих образовательный процесс инновационными решениями, направляющих его в русло иных нормативно-ценностных ориентиров. В качестве результатов такого «научно-образовательного» комплекса может рассматриваться *достижение гармоничного включения человека в общественно-полезную, активную жизнь, не мешающую саморазвитию его индивидуальности.* Добавим, реализация этой стратегии возможна лишь при условии, если стратегии обучения будут ориентированы прежде всего на научные знания, не просто полезные в реальной практической жизни, а создающие серьезные основания для формирования конкурентоспособной личности, знания — обязательное условие для обретения человеком самостоятельности. Эти функции выполняет прежде всего гуманитарное образование.

Компетентный человек в данном случае рассматривается как целостная личность, интегрирующая и интеллектуальное, и коммуникативное, и рефлексивное, и самоорганизующее начала, что позволяет ему творчески осуществлять разные виды социальной, экономической и культурной деятельности.

Переход к ее принципам новой информационно-коммуникационной парадигмы, по которой развивается современная наука и образование, —

открытости, ответственности, согласованности действий, доступности знаний и информации — предполагает активное участие в их реализации государственных органов, неправительственных и общественных организаций, частного сектора, словом, гражданского общества.

Между тем степень участия государства в согласовании интересов сферы науки и образования, культуры общества в целом, является своеобразным показателем как внутреннего социального и экономического благополучия, так и свидетельством укрепления международных позиций страны.

Когда в системе образования не культивируются принципы, составляющие основу этоса научного знания — самоценность научной деятельности, бескорыстность ученого, «добывающего» эти знания, как не соответствующие современной социальной ситуации, то снижается не только динамика воспроизводства научных кадров, падает уровень и качество жизни населения, сужаются перспективы развития страны в целом.

Список литературы

- Бурдые, П. (1996) Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio — logos' 96 Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской академии наук. М.
- Дентон, М. (2008) Смысл базового высшего образования в контексте конкуренции на рынке образовательных услуг // Высшее образование сегодня. №9.
- Путин, В. В. Выступление на общем собрании Российской академии наук 29 мая 2008 года // Высшее образование сегодня. 2008. №7.
- Непрерывное образование и потребность в нем (2005) / Отв. ред. Г. А. Ключарев. М.
- Jarvis, P. (2000) Globalization, the Learning Society and Comparative Education // Comparative Education. Vol. 36. №3.
- Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005) Париж: ЮНЕСКО.

Образование, идеология, культура

*Г. П. Хорина** (МосГУ)

Высшее профессиональное образование Российской Федерации переживает трудные времена, связанные с очередной его модернизацией. В связи с этим представляет интерес вопрос о том, насколько эта модернизация

* Хорина Галина Петровна — доктор философских наук, профессор, декан факультета культурологии и туризма МосГУ. Сл.тел.: 8 (495) 374 7503.

отвечает потребностям совершенствования образования в динамично развивающемся обществе в глобализирующемся мире. В условиях быстрого развития науки и техники, интернационализации и глобализации, модернизации общественной жизни образование должно иметь опережающее развитие. Образование является важнейшим компонентом культуры, которая в значительной степени зависит от уровня образованности людей, их компетентности.

Представляет научный и практический интерес вопрос о связи образования, идеологии и культуры.

Заметим, прежде всего, что в современном обществе роль, которую играет идеология, оценивается неоднозначно, и время от времени распространяется представление о «деидеологизации» как процессе, характеризующем переход к новым стадиям общественного развития, следующим за индустриальным обществом. Однако общественная практика последних десятилетий отвергает истинность такого мнения. Напротив, идеология все более существенно влияет на современную жизнь, на повседневность, социальные ценности и жизненные траектории людей. Все более очевидным становится взаимодействие идеологии и всей системы культуры. Сохранение и приумножение культурных ценностей, включая образование, относится к числу тех видов деятельности, без которых невозможно движение социума по пути общественного прогресса, создание условий для подлинного, а не мнимого бытия как отдельного человека, так и всего человечества. Такая деятельность не осуществляется без влияния идеологии.

В свою очередь развитие культуры влияет на развитие идеологии. Возникновение новой социальной реальности, появление нового типа культуры — культуры информационного общества порождает кризисные явления в культурах всех стран, принадлежащих к ареалу западной, или атлантической цивилизации. Говоря другими словами, кризис, который переживают современные идеологии, есть следствие кризиса культуры западной цивилизации. Глобализация общественной жизни, возникновение и развитие глобальных информационных сетей (Интернет и др.), миграция, усиление культурных контактов, взаимодействие различных культурных миров, углубление процесса обмена культурными ценностями неизбежно вызывает сближение идеологических доктрин, которые в настоящее время выступают антагонистами.

Современная идеология — невидимая идеология (К. Лефорт). Но она не прекратила быть вполне реальной, а современная реальность не перестала быть идеологически конструированной (Тузиков: 213, 228). Авторы правильно отмечают, что идеология в эпоху массовой коммуникации

выполняет функцию «скрытого» программирования интерпретаций социальной действительности, когда и восприятие событий, и их оценка задаются извне, но при этом осуществляются самими субъектами социальных отношений. Идеология представляет собой взаимосвязанную систему идей и представлений об общественном идеале, о путях развития социальной системы, о групповых (классовых) интересах о природе, обществе и человеке (классе) и существует на уровне теоретического и обыденного сознания субъекта исторического действия, занимающего определенное место в системе разделения труда и обладающего определенной долей богатства. Идеологию — по аналогии с определением философии как самосознания эпохи, данным Г. В. Ф. Гегелем, — можно определить как интуитивно складывающееся или теоретически оформленное самосознание класса. Исходя из того, что основные идеологии имеют единый «культурный корень» — культуру античной цивилизации, — между ними существует ярко выраженная внутренняя связь. Она проявляется, прежде всего, в том, что базовые ценности, на которых основываются данные идеологические системы, в значительной степени совпадают друг с другом. В частности свобода, личность как главный субъект истории и т. д. являются базовыми ценностями как социалистической, так и либеральной идеологии. То же характеризует консерватизм европейского типа. Но есть и различия. Современные западные идеологии пропагандируют такие ценности, как богатство, власть, слава, мастерство, собственность, комфорт, благополучие, сила, здоровье, удовольствие, предпринимательство, права, свободы и т. д. Для Западной Европы решающее значение всегда имели такие факторы культурного развития, как:

- христианские ценности, тесно связанные с католицизмом и протестантизмом;

- быстрое развитие материальной культуры, что привело к формированию технической цивилизации, связанной с широким использованием техники;

- возникновение особого типа личности, активно включенного в общественную жизнь;

- появление науки как особого специализированного рода деятельности и социального института;

- развитие европейских городов как особого типа поселений, функционирующих на основе самоуправления и обеспечивающих живущим в них экономическую поддержку и правовую защиту.

Абсолютное большинство артефактов культуры, как показывает практика, выполняют роль средств, с помощью которых в массовое сознание внедряется определенная совокупность идей.

Образование, являясь важнейшим элементом культуры, испытывает безусловное влияние идеологии. Выступая на заседании круглого стола по теме: «Государственная идеология и высшее образование», проведенного «Русским журналом», В. И. Добреньков отметил, что нет образования без идеологии, оно, как и наука, идеологичны уже в силу своего существования (Добреньков).

В этой связи хотелось бы выяснить, каковы цели, содержание и возможные перспективы модернизации российского образования, как они будут соответствовать духу многообразной отечественной культуры, ее ценностям и на какие идеологические концепты они опираются.

Следует напомнить, что феномен образования появился в средневековой Европе. В условиях господства религиозной идеологии основная задача образования заключалась в формировании у обучающихся способности следовать «образу Божию», «придавать душевному, умственному и физическому развитию черты образа, соответствующего идеалам веры» (Плакий, 2003: 330). На каждом культурно-историческом этапе образование было тесно связано с той идеологией, которая господствовала в данном обществе. Влияние идеологии испытало на себе и российское образование, и там, где оно не соответствовало духу отечественной культуры, не получало развития. Так было, например, в первые годы советской власти.

Начиная с 90-х годов прошлого века российское образование, включая высшее профессиональное, переживает очередную модернизацию, но эта реформа в значительной степени ориентирована на американскую модель и не всегда учитывает специфику отечественной культуры. Образование регламентируется такими правовыми актами, как Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепцией модернизации российского образования до 2010 года» и «Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы». Разработчики этих документов заявляют, что они исходят из тех задач, которые решает Россия на современном этапе её развития. Это переход к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике и необходимость преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и социального развития.

В российском образовательном пространстве осуществляется немало разных мер по его модернизации. Но, как представляется ректору Московского гуманитарного университета проф. И. М. Ильинскому, многое делается непрофессионально, спонтанно, неожиданно, без участия самих участников образовательного процесса. Зачастую изменения задаются

откуда-то сверху, не всегда понятно кем. Если вектор развития общества в целом определён, и оно движется по нему, то сфера образования оказалась как бы «без руля и без ветрил». Законодательная база размывается и отстаёт от потребностей. Условия для развития образования, в том числе в негосударственном секторе, ухудшаются (Плаксий, 2003: 99). К сказанному профессором И. М. Ильинским следует добавить то, что в процессе реформирования образования не учитываются в должной мере особенности отечественной культуры, российского государства.

В России около двухсот этносов, с чем связано наличие многих языков, культур и различных религий. У этих народов различны образ мышления, уровень экономического и социокультурного развития, политический статус в административной системе государства. Одним из следствий этого является множественность национальных ценностных систем. Этим определяется необходимость дополнения функций российской школы, помимо образовательной, ещё и консолидирующей, способствующей толерантности, взаимодействию и диалогу культур с учётом новой системы ценностей формирующегося в России гражданского общества.

Движение по пути создания гражданского общества предполагает формирование определённых свойств, качеств личности. Однако воспитательный идеал, фиксирующий новые социокультурные характеристики (качества) человека, не сформулирован у нас как целое. Цели и задачи образовательной системы в отношении формирования определённого типа личности во многом эклектичны и не дают системной и целостной картины нового воспитательного идеала. Это связано с отсутствием ясной и четкой идеологии у государства по многим проблемам, в том числе и проблемам образования.

В документах по модернизации образования говорится о его гуманистическом характере, приоритете общечеловеческих ценностей, свободном развитии личности, воспитании гражданственности, трудолюбия, об уважении к правам и свободам человека, о любви к окружающей нас природе, Родине, о воспитании «патриотов России, граждан правового демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, личностей, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов», семье («Национальная доктрина образования в Российской Федерации» 2000 г., «Концепция модернизации Российского образования до 2010»). Речь также идет о формировании общей культуры личности, обеспечении ее самоопределения, создании условий для её самореализации, формировании

человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Однако этот перечень в целом вряд ли может рассматриваться как достаточный набор элементов, из которого можно синтезировать новый требуемый тип личности. Формирование гражданского общества и — в этом смысле, единство условий одной страны и одного времени — диктует и единство воспитательного идеала. Определение «формулы» такого идеала — дело весьма сложное и здесь многое могли бы сделать гуманитарные науки, но, к сожалению, им отводится довольно скромное место. Разработанный в Московском гуманитарном университете «Стандарт-плюс» позволяет устранить этот пробел. В него включены некоторые дополнительные проблемы, в том числе по гуманитарным дисциплинам не предусмотренные Государственным образовательным стандартом, но являющиеся актуальными и важными для формирования научного мышления, приобретения дополнительных знаний, необходимых для будущей работы.

Сегодня ЕС в рамках Болонского процесса ставит задачу построения нового общества, в основе которого должны быть знания, что потребует изменения всей парадигмы образования: содержательной, учебно-методической, воспитательной. В ближайшее время российское высшее профессиональное образование будет также развиваться в рамках Болонского процесса. Осуществляется переход в основном на двухступенчатую систему образования, которая, на наш взгляд, значительно ухудшит получение студентами качественных знаний. Это связано с разными школьными программами на Западе и в России, а также качеством подготовки будущих абитуриентов. Сегодня в вуз поступают школьники, которые получали образование, когда учителям не платили зарплату и они вынуждены были бастовать по несколько месяцев, что не могло не сказаться на качестве образования. Сейчас ситуация усугубляется введением Единого государственного экзамена. Начиная с 2008 года, он становится главной формой оценки знаний учащихся школ. По нашему мнению, введение ЕГЭ — один из наиболее крупных шагов в направлении модернизации высшего образования. Предполагается, что ЕГЭ обеспечит его участникам из любых регионов страны равные возможности для поступления в лучшие вузы России, значительно снизит их неравные нагрузки при поступлении в вуз, будет способствовать снижению уровня коррупции и ограничению масштабов «теневых» образовательных услуг (Лукин, 2006: 52). Но факты свидетельствуют, что наивысших результатов по ЕГЭ добиваются учащиеся конкретных южных республик, которые с трудом говорят на русском языке. Мы согласны с мнением Председателя Совета Федерации Федерального Собрания РФ С. М. Миронова, который считает, что достоверная оценка

результатов школьного образования, по крайней мере, по ряду предметов — таких как литература, история и т. п. — не может быть установлена разовым тестированием (это можно отнести и к ФЭПО в вузах). ЕГЭ превращается в инструмент натаскивания (Миронов, 2007: 8–9). Негативно оценивают ЕГЭ и многие учителя и директора школ. Они считают, что его введение провоцирует потерю не школьного, а человеческого навыка — умения связно говорить, а, следовательно, логически мыслить. Как известно, этот навык прививается, прежде всего, на занятиях гуманитарного цикла. Учиться говорить школьнику на уроках истории нет необходимости, потому что от него этого не требуется, главное — правильно поставить галочку в нужном месте (Янс, 2008). Поэтому введение ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам, как считают многие депутаты (мы придерживаемся такого же мнения), является нецелесообразным. Ориентация на построение общества знания в значительной степени будет сдерживаться, в частности, ЕГЭ.

О том, что качество российского высшего образования не отвечает современным требованиям, было показано в передаче «На дне знаний» по российскому каналу 19 октября текущего года. В этой передаче речь шла о том, в каких условиях учат, чему учат, кто учит. Были показаны помещения, совершенно не пригодные для учебной работы. В одном из филиалов волгоградского государственного гуманитарного вуза преподаватель читал лекцию о летающих тарелках. В другом вузе по риторике занятия вела преподаватель, которая только что закончила вуз по специальности «Начальная школа». Когда в одном московском негосударственном вузе выпускникам задали вопрос «сколько статей в Конституции РФ» и попросили назвать первую статью, никто из сидящих в зале выпускников-юристов не смог на них ответить.

Конвергенция образовательных программ в рамках Болонского процесса откроет возможность признания российского высшего образования за рубежом и конвертируемости дипломов выпускников российских вузов. Признание российских дипломов за рубежом позволит выпускникам вузов свободно выезжать в другие страны и там работать, используя полученные в России знания, в том числе и за счёт государства. Может получиться так, что мы будем готовить специалистов для зарубежных государств. Конечно, уедут не все, но желающих попытать своё счастье в наиболее развитых странах Запада не так мало.

Можно смело утверждать, что нам навязывается идеологический образ западного (американского) образования, не во всем совпадающий с ценностями нашей культуры и ментальностью. Сугубо прагматический, узкопрофессиональный характер образования, выхолащивание фундаментальных знаний значительно обеднит нашего выпускника.

Получение студентами фундаментальных знаний, наряду с профессиональными, в советский период обеспечивало основательную их подготовку. И наши специалисты были востребованы на внешнем, особенно американском, рынке труда. Советская система высшего образования была конкурентоспособной, а во многом и лучшей.

Важную роль играло гуманитарное образование, которое способствовало формированию личности, соответствующей советской модели общественного развития и особенностям её культуры.

Отечественная культура по своему складу есть, прежде всего, гуманитарная культура, которая помогает человеку понимать мир, в котором он живет, опираясь на её ценности, традиции, а также знания. Именно в гуманитарных науках решается проблема понимания. Признавая важность технических знаний, их роли в научно-техническом прогрессе, не следует принижать роль гуманитарного знания.

Современная модернизация образования ведёт к потере Россией лидерства в мировом образовательном пространстве, она может оказаться на его обочине. В условиях современного мира в образовании выявились тенденции, характерные для многих стран: абсолютный рост числа студентов; интернационализация, глобализация и открытость образования; рост числа работников сферы высшего образования; компьютеризация образования; развитие дистанционного образования, рост возраста обучающихся; расширение влияния англо-саксонской системы высшего образования по схеме многоуровневого образования; возрастающая роль английского языка; расширение базы систем контроля качества (Салецкий, 2007: 12–15). Это требует больших материальных, финансовых и духовных затрат.

В данной статье затронуты лишь некоторые аспекты связи образования, идеологии и культуры. Для нас несомненно, что эта связь проявляется сейчас и будет проявляться в будущем. Эта важная проблема заслуживает более полного и обстоятельного осмысления.

Список литературы

- Добренков, В. И. Государственная идеология и высшее образование. Выступление на «круглом столе», организованном редакцией «Русского журнала» // <http://www.russ.ru>
- Лукин, В. П. (2006) Права человека и модернизация российского общества. Специальный доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации от 17.04.2006 // Официальные документы в образовании. №16.
- Миронов, С. М. (2007) Российское образование — путь в будущее // Право и образование. № 7.

Плакий, С. И. (2003) Качество высшего образования. М.
«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (2000),
«Концепция модернизации Российского образования до 2010» (2001) и др.
Тузиков, А. Р. Идеология и медиа-конструирование социальной реальности в
современных западных обществах. М.
Янс, Г. (2008) Школьный тест для галочки // МК. 21.09.

Возрождение античной пайдеи — культурологический смысл современного образования

О. К. Румянцев (Российский институт культурологии)*

Пайдеия включает в себя сочетание образования (освоение общей культурной традиции, отделенной временной дистанцией), гимнастики, и духовного воспитания (основой которого является обучение музыке, но сюда же входило, например, и толкование законов полиса), т. е. пайдеия — это воспитание античного грека как свободного гражданина полиса. В моих терминах — культивирование античного типа субъективности человека. В привычных выражениях пайдеия предполагает: здоровое тело и дух; широкую образованность в сочетании с профессионализмом (не оторванным от жизненного мира); культурную и гражданскую ответственность свободного человека как субъекта истории. В работе выдвигается гипотеза, что задача современного образования заключается в восстановлении, воспроизведении античной пайдеи, но в новой конфигурации поля знания, и с целью культивирования современного типа субъективности человека.

Субъективность человека. Универсальный образ человека.

Если для Средневековья быть человеком — значит быть священником, то для Нового времени — значит быть ученым, к чему с начала эпохи модерна и по сию пору готовят в школе. Идут оживленные дебаты, надо ли изучать в школе Закон Божий, но никому даже в голову не приходит усомниться, надо ли учить математике, физике, химии. Однако это не означает, будто несмотря ни на что продолжают работать механизмы, прочно сделанные мастерами Нового времени. Если вы спросите европейского — в том числе российского — ученика, кто для него является универсальным образцом человека, то, скорее всего, получите примерно такой ответ: это актер или телеведущий, что означает — человек, динамично меняющий свой образ. Идеальный (для системы образования) юноша, задумывающийся, «сделать бы жизнь с кого», придет к выводу: теперь нет единого и универсального образца человека.

* Румянцев Олег Константинович — доктор философских наук, заведующий сектором философских проблем культуры РИК. Эл. адрес: rumok@mail.ru

С момента своего возникновения европейское образование решает две задачи. Первая — обучать адекватной современной науке форме организации знания, чтобы обеспечить возможности включения человека в систему профессиональной деятельности. И вторая — по важности, скорее, первая задача: обучить мировоззренческой картине мира как презентации жизненного мира, выражающей некоторое условное единство образа мысли относительно образа жизни. Решение второй задачи, обеспечивающей возможность коллективной деятельности людей, лежит в основе цивилизации. А поскольку картина мира последовательно закономерно (и значительно) отстает от новой формы организации знания, представляя собой устоявшийся догматизированный опыт человечества, постольку при наличии универсального образа человека данная задача решалась как бы сама собой. Здесь понятны место и роль учителя: он знает, чему надо обучать (т. е. имеет некий образец), и главное — умеет осуществлять инициацию приобщения к данному образцу. В качестве профессионала (а не в качестве просто человека) ему вовсе не требуется быть ученым, а надо владеть тем, что не обязательно для последнего — искусством организации «ритуала инициации». Сегодня разрушена структура классического взаимоотношения ученик — учитель хотя бы уже потому, что нет образца, к которому учитель должен приобщить ученика, предложив ему некоторую, пусть и весьма неопределенную, но понятную «программу жизни». В данной ситуации очевидна заинтересованность в оглядке назад.

Субъективность человека как единство субъектности мысли и субъектности иного.

А как было в старые добрые времена? Что значит для человека «быть священником»? Говоря современным языком — быть ‘герменевтиком’ в высоком смысле этого слова. Уметь слышать, *воспроизводить голос иного*: Космоса, Единого, текста как произведения культуры, предмета, Бога, бытия. В данном случае «быть священником» рассматривается чрезвычайно широко — как представительство субъективности огромной эпохи «Готового слова» (Михайлов, 1997; Аверинцев, 1966) (или эпохи Риторики). А что значит «быть ученым»? — Уметь *конструировать*, ведь познать для Нового времени — понять, как сделано. Имеется в виду способность сконструировать соответствующую нашим целям новую упорядоченность мира (и затем вписать человека в преобразованный его конструированием универсум). Два указанных образца универсальности человека представляют собой две нераздельные и неслиянные *ипостаси* его субъективности и выражены в знании, во-первых, как воспроизведение и, во-вторых, как конструирование. Соответственно, в первом случае речь идет о субъектности (обращенности к разуму человека) иного как предельно внемысленного

предметного содержания мысли. А во втором случае — о субъектности, активности самоконструирующегося разума (человека), обращенного к его предметному содержанию (иному). Только вместе эти субъектности образуют субъективность человека, что предположено в его целеполагающей природе и что было осознано и тематизировано уже в философии Античности.

Отсюда две неразрывные и неслиянные установки знания: первая, преобладающая в натурфилософии, религии, естественных науках, — «постигая мир или иное, человек познает себя». Как написано в Агни-Йоге, душа осознает себя, лишь проникая в Космос. Вторая установка, доминирующая в философии, гуманитарных наук, искусстве, — «познавая себя, человек постигает универсум». Последовав призыву Дельфийского оракула «Познай себя», Сократ заглянул в себя и увидел там не мышцы и нервы, а Космос. Даже в первом приближении видно, что обе установки присутствуют и в той и в другой позиции. Субъективность человека со времени рождения философии представлена как *неразрывное и неслиянное единство* субъектности мысли и субъектности иного. Наиболее выразительно и контрастно размежевание античного и новоевропейского типов субъективности, где различаются не только способы синтеза первой и второй субъектности, но и они сами.

Пайдейя — культивирование античного типа субъективности.

Самопонимание разума как его бытие

Философия два с половиной тысячелетия считалась первым и самым жизненно важным знанием потому, что она является способом понимания разумом себя. А как разум себя понимает, таков он и есть. Так он и действует в деле освоения мира и в организации социума. Характерный для античности способ понимания разумом себя задает космический миропорядок, организацию социума, культуры, знания, образования, человеческой жизни и место разума в этих сферах.

Центральной интуицией античности выступает непосредственная очевидность данности реальности — подаренная мифом исходная данность мысли иного. Весь ‘фокус’, в том, что бесплатная данность иного мысли задает такую манеру понимания себя разумом, которая приводит к интерпретации знания в качестве воспроизведения, — задает двух-полюсную (по выражению Л. С. Черняка) модель разума. Действительно, поскольку разум не видит необходимости задавать инаковость иного, постольку две его (будущие) ипостаси — уходящая от себя и отождествляющаяся с предметом мысль (которая коррелятивна ‘кантовскому рассудку’) и возвращающаяся к себе мысль (соотносительна ‘собственно разуму’) — непосредственно совпадают. Ведь в разуме нет структуры опосредствования, которая

соответствовала бы, согласно Канту, его ‘способности созерцания’ — активной пассивности разума, ответственной за данность иного (при наличии такого опосредствования получилась бы уже трехполюсная модель новоевропейского разума). Потому разум, так и не перерезав пуповину, связывающую с иным, не отпускает его (или — отпускает в качестве ничто), а значит — не предоставляет иному суверенности и, тем самым, обречен понимать себя как воспроизведение (возвращение), тоже лишаясь статуса автономии, выраженного в самодостаточности знания-конструирования.

Пайдейя — воспитание античного грека.

В философском мировосприятии античности мир удвоился: мир традиции (по-мнению) — преходящий и изменчивый, и идеальный мир-по-истине — вечный и неизменный. А разум (и соответственно, человек) выступил в роли *посредника*, выполняющего миссию единения раздвоенного мира. Место мифологической упорядоченности мира, символизированной образом мирового древа, занял представляющий историчность мирового порядка Логос, выполняющий задачу приобщения хаоса мира-по-мнению к логически сконструированному идеальному миру-по-истине. Эта посредническая роль человека и порождает в теории познания (знание стало относительным) идею преемственности, соответственно в новом мировом порядке — и преемственность поколений надо *искусственно культивировать*. Появляется пайдейя — такое воспитание граждан для политической жизни, которое является принципиально внецеховым, поскольку обращено к каждому, и опирается на общее культурное наследие (Гомер, Гесиод, театр), которое не актуально (как миф для мифологичных), а отделено временной дистанцией, ему надо специально обучать и его надо толковать. Новое воспитание — пайдейя — предполагает обучению выработке общих для полиса решений с помощью личного конструирования на основе толкования (воспроизведения) общезначимых законов полиса, опирающихся на картину мира, представленную в мифе и эпосе.

Складываются основные узлы досократовской античной пайдейи, которая опиралась на изучение Гомера. Важно подчеркнуть, греки первые обнаружили, что на вечность имеет право каждый индивид, поскольку он уникален: подобного ему никогда не было раньше и не будет потом, а расплатой является осознание человеком своей смертности. Это открытие индивидуальности задает особенности пайдейи ранней эпохи Греции. Например, образец мужества греческой знати: императив самоуважения побеждает императив выживания. Видно, что такое понимание уже ‘смотрит’ в сторону нового (‘постгомеровского’) осмысления пайдейи как в том числе *духовного* воспитания.

Хотя прорисовывается прямая личностная связь времени индивида и вечности, но бессмертие людей, так же как и богов, является здесь не вечностью в нашем смысле слова, а как бы вечно длящимся временем. Эта безразличная к человеку вечность представлена непреходящим круговым движением небесных тел — движением, в котором неразличимы прошлое и будущее. Потому возможна опора *только на свободу* человека (субъектность мысли), и, тем самым, вечность открывается не всякому смертному, а только философам (им в первую очередь), живущим в царстве Логоса, и ‘политикам’, к которым относятся, в принципе, все свободные граждане полиса. Сократ как бы конституирует в человеке дух, потому возникает задача духовного воспитания. Главный прием — знаменитая сократовская майевтика, повивальное искусство: Сократ помогает человеку выявить заложенное в нем пред-понимание (эйдос) и превратить его в понимание-узнавание. Платон впервые разработал метод конструирования — *диалектику* как технику конструирования содержания понятия. Однако конструирование бескомпромиссно обслуживает воспроизведение (представляющее субъектность иного), выступая лишь способом его реализации. Например, в «Тимее», конструируя Космос из геометрических атомов, Платон отдает дань и воспроизведению: Ум подражает Единому, Душа — Уму, а Космос — Душе (соответственно, вещи — эйдосам). Эта же концепция представлена в платоновской трактовке знания как припоминания эйдосов. Вообще мимесис (подражание) как форма воспроизведения *полностью господствует* в античной картине мира (знания).

Новоевропейская и современная субъективность

Новое ‘осевое’ время: доминирование в знании конструирования

Только с Нового времени познать означает понять, как сделано. Тогда и встает проблема метода. Впервые обсуждается вопрос, как надо правильно рисовать, — организовать *видение*, конструирующее образ мира (например, — по законам перспективы). Оказывается, мы видим мир не таковым, каков он сам по себе, а так как мы его сами организовали. Как наше *видение* присутствует во всяком видимом, организуя его, так же и ‘я мыслю’ присутствует во всяком мыслимом, конституируя его. Так, с проблемой метода, принцип конструирования был внесен в научное знание, и тут же подоспел такой эффективный способ конструирования, как эксперимент. Складывается «классическая эпистема» (М. Фуко), или мир становится представлением (‘картиной’ по М. Хайдеггеру). Следует подчеркнуть, что превращение мира, лишившегося экспрессии, в картину является результатом не дерзости ‘конструирующего разума’, а как раз его юношеской робости. Конструирование начинает выходить на доминирующие позиции

вовсе не в мировоззренческой картине мира Нового времени, а только в новой форме организации знания.

Причем и в новой форме организации знания конструирование присутствует как бы незаконно, в силу несовместимости с доминирующей концепцией естественного света разума (позволяющего воспринимать-воспроизводить мир как данный). Новоевропейский разум (наука) *открыл* природу как такую реальность, которая не самовыразительна. Эта природа, в отличие от Мифа для мифологичных, или Космоса для античных людей, не имеет собственного голоса. Природа может обратиться к человеку, только отвечая на его вопросы (как свидетель на суде), только в предоставленных природе формах чувственности (по Ньютону: пространство и время — не формы наблюдаемого, а формы наблюдателя), и только на языке математики. Это и означает открытие почти безграничной мощи *конечного человеческого разума* (и новой свободы человека) — его ответственности за *форму* явленности, выразительности природы.

Однако, как пишет Черняк, новоевропейская “докритическая” мысль, как и мысль античная, исходит из “факта” данности иного — из предположения, что явление есть собственно природная (в смысле — не зависящая от факта присутствия мысли) форма являющегося. Поэтому, утверждая полноту своей ответственности за отношение с иным, мысль эта одновременно предполагает свою *безответственность* в отношении явленности иного, т. е. в отношении статуса иного как показывающего себя, иного как обращающегося к мысли. Утверждая радикальную безразличность природы к познавательным усилиям разума, сам разум, тем не менее, предполагает одновременно, что природа по своей собственной инициативе должна являть себя разуму, т. е. он предполагает, что природа должна быть *данностью*.

Потому действительную автономность конструирование получает в философии и только у Канта. Конструирование представлено и упорядочиванием ощущений в чувственности, и в математическом конструировании понятий, и в конструировании феноменов для естествознания, и в умозаклчениях разума. Последовательное проведение установки «истинное знание есть конструирование» выявляет три позиции, где воспроизведение выступает предпосылкой конструирования: аффицирование вещью-в-себе чувственности; обращенность к человеку категорического императива; и целесообразная деятельность, особенно в искусстве, где человек воплощается как самоцель.

Приоритетность иного изнутри автономии конструирования

Хотя логически ни одна из субъектностей (мысли и иного) не обладает приоритетом, но так же ли они соотносятся онтологически? Поворот в

философском понимании бытия начался давно, но точку над «и» поставил Хайдеггер: время и есть бытие. Здесь предполагается время *подлинное* — в отличие от неподлинного: время потока сознания (экзистенции), а не физически измеримое нивелирующее время толпы (время *das Man*). Речь идет, по выражению М. Б. Туrowsкого, о времени *личностного существования* человека, т. е. о таком времени, для которого неустранима его *корреляция с вечностью*, хотя вечность может пониматься по-разному. Радикальным является различие языческого и христианского понимания вечности. Открытая греками вечность (символизированная круговым движением небесных тел) — *безразлична* к человеку.

Независимо от того, верит конкретный европеец в Бога или нет, ему невозможно не принимать во внимание, что ни одна другая культура не знает личного Бога, не знает обращенную лично к человеку вечность. Для нас важна возложенная здесь на человека ответственность, которая выражена центральностью вопроса о свободе как об онтологическом смысле человеческого существования. Открытая Новым временем ответственность конечного разума за выразительность природы позволила *разделить* иное на две ипостаси. Во-первых, Иное, имеющее целью человека, обращенное лично к нему, и, во-вторых, иное как безразличное к человеку — природа. Это разделение горизонтов трансценденции сразу же было осознанно, в частности, Паскалем: «“Бог Авраама, Бог Исаака, Бог Иакова”. А не [Бог] философов и ученых». Заметим, что как раз наличие данного раздвоения иного препятствует адресации личностному горизонту безличных античных (мифологических) коннотаций.

Считает ли человек, что Скрижали Завета записаны Моисеем под диктовку Бога (обращение Бога к человеку), или что они являются культурными текстами (обращение человека к человеку), их *культурный смысл* один. В любом случае *содержание* этого обращения состоит в том, что Завет заключается по инициативе Бога, а не человека. Тем самым, бытие человека как время его личностного существования конституируется ответом человека на призыв личностного Иного, и в этом смысле *онтологически* Его Обращенность изначальна. Обосновать в философии онтологическую приоритетность иного, а не просто обнаружить ее указанием на религию в качестве феномена культуры (как мы сделали), — сложная проблема. Все помнят, сколько труда на это положил Хайдеггер и какую спровоцировал критику, а между тем цена вопроса достаточно велика. Представляется оправданным предположение, что решение вопроса о *мере взаимопонимания* людей (значит, и о согласованности их деятельности) следует искать в том, в какой мере они отдают себе отчет в приоритете субъектности иного.

Потому поставленная Хайдеггером задача — восстановить онтологическую приоритетность иного (Seyn) как основания субъективности европейского человека — оказывается актуальнейшей для современной европейской культуры. Именно в этом смысле и задача современного образования заключается в восстановлении пайдеи — культивировании субъективности человека, основанной на превалировании субъектности иного. Но теперь — восстановление в качестве культивирования нового типа субъективности — субъективности, которая, уверенно расположившись в новом поле знания, где *доминирует автономное конструирование* (субъектность мысли), озабочена вопросом об онтологической *приоритетности* иного.

Пайдеия современной культуры

Одна проблема современного образования

Возрождение пайдеи необходимо ради культивирования новой субъективности человека. Для этого, как всегда, требуется обучать современной форме организации знания (формировать ‘творческие личности’) и приобщить новое поколение к свойственной современности картине мира (образовывать ‘нормальных людей’). Данная проблема, и сама по себе непростая (эти плохо согласующиеся типы знания располагаются в одной голове), осложняется, как мне представляется, преобладанием аудиовизуальной информации, адресованной в основном знанию-воспроизведению, а в нашей педагогической практике еще и чрезмерным засильем тестов и единого госэкзамена. Учителя, конечно, не вполне чиновники, но они тоже весьма законопослушные граждане и обязаны готовить учеников к обязательным испытаниям — буквально натаскивать их уметь воспроизводить готовые решения, что блокирует возможности развивать у ученика способности конструирования. Потому пока не получается даже приступить к решению главной задачи (ведь речь идет о приоритетности иного именно в ситуации доминирования конструирования), поставленной современной культурой перед образованием. Однако нет никакого другого выхода, кроме того, чтобы целенаправленно культивировать конструирующие способности учеников, не теряя из вида, что это только условие для возможности войти в новую форму организации современного знания.

Новая субъективность современного человека

Отсутствие универсального образа человека, которое непосредственно угрожает самой педагогической практике, по-моему, может компенсировать только *содержательная* взаимосвязь профессионализма учителя с образом жизни, или, по Гуссерлю, и по Хабермасу, — с жизненным миром. Это непомерно завышенные требования к учителю, ведь предполагает, что он

собственным примером показывает, как жить по-человечески при отсутствии универсального образа человека. Да и культурный смысл такой «жизненной программы» чрезвычайно ответственен. Два упомянутых альтернативных решения («быть священником» или «быть ученым») выражают разное понимание, что означает для человека быть «образом и подобием Бога»; и третье современное решение, рассмотренное нами на примере учителя, несет тот же смысл. Естественно, как и в предыдущих случаях, речь идет о некотором идеале, точнее о кормчих звездах, которые недостижимы, но без которых человек не знает, куда ему идти. Универсальный образ человека предполагал наличие такой надындивидуальной позиции внеходимости относительно жизненного мира, с которой можно оценивать его (и себя). Теперь такую позицию каждый человек должен выстраивать сам, на свой страх и риск.

Хотя рождение философии представлено появлением новой формы знания — логического конструирования, но всю Риторическую эпоху в эпистеме знания продолжает господствовать принцип воспроизведения. Только с рождением науки конструирование начинает де-факто выходить на лидирующую позицию в новой форме организации знания, но де-юре конструирование, выражающее субъектность мысли, обретает автономию лишь у Канта. В постклассическую эпоху начинает формулироваться проблема исторической и онтологической приоритетности иного (а значит — воспроизведения) изнутри новой эпистемы знания. Эта проблема, продолжая, конечно условную аналогию, де-факто поставлена Э. Гуссерлем, а де-юре — М. Хайдеггером. Получилось, что сегодня новая форма организации знания представлена знанием-конструированием, озабоченным проблемой приоритетности иного, а мировоззренческая картина мира — конструированием, еще сохранившим героические установки проекта модерна, возложившего на индивида несоразмерно огромную ответственность. Образование и призвано обучать этой форме организации знания и этой картине мира, но к решению этих непростых задач, невозможно даже приступить без наличия у ученика мотивации. А она не является его естественной потребностью: от рождения человек не несет ‘кормчую звезду’ (универсальный образ человека) в своей душе, ее приходится искусственно культивировать, что и было осознано и тематизировано еще в те незапамятные времена, когда сложилась греческая пайдейя.

Условие возрождения пайдейи: связь профессии и образа жизни

Учитель, пытающийся отыскать соответствующий нашему времени универсальный образ человека в бескрайних закромах культурного наследия, выглядит как человек, ищущий прошлогодний снег, что на

удивление тонко чувствуют его ученики. Мне представляется, что в соответствии с классической максимой 'врач — излечись сначала сам', (или 'вынь сначала бревно из своего глаза') придется согласиться с Ю. Хабермасом, который считал, что здесь нет другого способа, кроме того, чтобы выстроить конкретную содержательную взаимосвязь своей профессии и своего жизненного мира.

В. Йегер, при анализе сократического метода воспитания, показывает, что принципиально важна связь слова с *конкретным* живым человеком, к которому обращена речь. Он усматривает здесь прямое заимствование из методологии «гиппократовской медицины» — лечить не болезнь, а *конкретного больного*. «Беседы Сократа невозможно понять, если не будет рассказано о его усилиях принести пользу тому человеку, с кем он в данный момент разговаривает» (Йегер; 1997: 67). Это общий корень и философии, и медицины, и пайдеи — внимание к конкретному. Действительно, постановка проблемы соотношения всеобщего и конкретного (особенного, и даже — единичного) является истинным началом философии.

Поспешное разделение Парменидом мира на небытие и бытие (изменчивый мир по мнению и неизменный мир по истине) не устраивает Платона в силу органичности для бытия мира как раз изменчивости, возникновения и уничтожения. Поэтому в глазах Платона проблема переворачивается: очевиден и реален именно изменчивый, преходящий мир. Парменид взаимно отождествил мысль и то, о чем она мыслит. Софисты придали мысли, идее значение субъективного факта активности человеческого ума. Только Сократ в своих диалогах отстаивал точку зрения бытийной укорененности идеи и видел главную задачу философии в воссоединении человеческой мысли с *конкретной реальностью* этой мысли в самом бытии. Как раз такую постановку вопроса о бытии идеи и воспринял Платон от Сократа. Отсюда одно из важнейших значений эйдоса — гипотеза, задающая представленность всеобщего в единичном путем обособления. В полный рост эта диалектическая задача поставлена Кантом в определении рефлексивной способности суждения, которая, в отличие от определяющей способности суждения, подводящей особенное под данное всеобщее (движется от всеобщего к особенному), наоборот — восходит от данного особенного как побуждающего нас найти для него всеобщее. Это впоследствии выводит к признанию неправомерности противопоставления всеобщего и единичного. Не является ли антиномия упорядоченности универсума и случайности индивида иллюзией европейского рационализма?

По-моему, можно выделить главное, что определяет сходство профессий философа, врача и учителя, — безоглядная и жесткая ориентация на *конкретное*. А поскольку при этом речь идет о человеке, то в качестве

конкретного выступает индивидуальность человека, его личность. Понятно, что всем нередко приходится работать в режиме автоматизма ‘культурных инстинктов’, но когда, например, философ (или врач) выступает в качестве учителя, готовящего философа (врача), то здесь связь профессии с образом жизни представлена непосредственно наглядно и выражается словами «мой Учитель». Из такой ориентации данных профессий на целостность конкретного человека проистекают многозначительные следствия. Отмечу одно из них. Важной особенностью философии является то, что она выясняет вопрос, как возможно бессмертие человека здесь, в этой жизни (в отличие от религии, в компетенции которой вопрос о бессмертии по ту сторону жизни). Существенно в ином формате, но тот же вопрос — важнейший для медицины. А по ведомству образования это оборачивается темой практической реализации культурного бессмертия. В заключение следует подчеркнуть, что интересовавшая меня проблема еще по-настоящему, т. е. *конкретно* не сформулирована, хотя она уже обозначена, причем во всей своей сложности. Однако культурная значимость данной проблемы не вызывает у меня никакого сомнения, и если получилось хотя бы частично передать эту убежденность читателю, то задача настоящей статьи решена.

Список литературы

- Аверинцев, С. С. (1966) Античная риторика и судьба античного рационализма. // Аверинцев С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.
- Йегер, В. (1997) Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. II. М.
- Михайлов, А. В. (1997) Эпоха «готового» слова и ее кризис // Михайлов А. В. Языки культуры. М.

Э. Сепир о культуре подлинной и мнимой

*В. М. Межуев** (Институт философии РАН)

Нижеследующий текст является кратким комментарием к статье выдающегося американского лингвиста и языковеда Эдварда Сепира (1884–1939) «Культура, подлинная и мнимая». Хотя статья написана в 1924 г., многие ее положения сохранили свою актуальность до наших дней. На русском языке статья была опубликована в 1993 г. (Сепир, 1993), но я не обнаружил ссылок на нее ни в одной из изданных у нас культурологических работ. Несомненно, с ней знакомы специалисты в области языкознания, но

* Межуев Вадим Михайлович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН. Сл. тел. (495) 2551503.

она почему-то обойдена вниманием со стороны тех, кто сделал своим предметом анализ современной культуры. Именно под этим углом зрения я и хотел бы обратиться к данной статье, тем более что и в самом творчестве Э.Сепира она занимает особое место: в ней в яркой, подчас публицистической форме поднимается ряд вопросов, касающихся существа культуры и ее положения в современном (преимущественно американском) обществе. Вся статья пронизана крайней озабоченностью по поводу этого положения и весьма критична в отношении того, что в этом обществе выдается за культуру. Многие, что люди (в частности, американцы), считающие себя высоко цивилизованными существами, называют культурой, оказывается на поверку мнимой культурой, уступающей в своем качестве даже той, в которой жили индейские племена — аборигены Америки. Являясь общепризнанным знатоком этой культуры, Сепир на ее примере предлагает свое понимание подлинной культуры, не сводя ее, разумеется, к повторению того, что уже нельзя вернуть.

Чем же является и может быть подлинная культура? Как ученый-языковед Сепир, естественно, начинает с выяснения того, как слово (или термин) «культура» используется в научном и повседневном языке. Он выделяет три основных смысла (или группы смыслов) его употребления, каждый из которых лежит в основе особой концепции культуры. Однако отнюдь не все они являются синонимом подлинной культуры.

Большинство этнологов и историков культуры обозначают словом «культура» всю совокупность социально наследуемых признаков человеческой жизни — материальных и духовных — без какой-либо их оценки в качестве хороших или плохих. Различая культуры на «низшие» и «высшие» по степени их сложности и дифференциации, они усматривают в них лишь разные стадии поступательного исторического развития или эволюционного процесса. Подобное «техническое» применение данного термина, охватывая все формы и виды социально наследуемого поведения людей, совпадает с тем, что принято называть «цивилизацией», существование которой само по себе ничего не говорит о степени подлинности или мнимости культуры.

Во втором случае под культурой понимают то, что является для индивида «культурным идеалом», санкционированным традицией или общественным классом, к которому он принадлежит и который предписывает ему определенный образ жизни, манеры, внешний облик, не имеющие прямого отношения к его внутренней жизни. Культурен, с этой точки зрения, тот, кто ведет себя согласно принятым в данном сообществе нормам, правилам хорошего поведения. Здесь также что-то наследуется из прошлого, но на основе отбора того, что считается достойным поклонения.

Третий случай более сложный. Как и первый, он имеет дело с духовным достоянием всего сообщества людей, принятого называть народом. Со вторым его сближает упор на выделение только таких факторов, которые данный народ считает для себя наиболее ценными и важными по сравнению с другими. По словам Сепира, эта концепция культуры позволяет «охватить в едином термине те общие для конкретного народа установки, взгляды на жизнь и специфические проявления цивилизации, которые позволяют ему определить свое место в мире. Когда говорят о культуре в этом третьем значении то подчеркивают не столько то, во что верит тот или иной народ или что им создано, сколько то, каким образом, созданное этим народом и то, во что он верит, функционирует в его жизни, какое значение все это имеет для данного народа» (Сепир, 1993: 469). Речь идет, иными словами, о присущей каждому народу системе ценностей, отличающей его от других народов, образующей его определенное преимущество перед ними и тем самым характеризующей его как нацию. В таком понимании культура совпадает с тем, что принято называть «гением» или «духом» народа. Цивилизация — это культура в той мере, в какой она воплощает дух (или гений) конкретного народа, его национальный дух.

Этнологи, подчеркивает Сепир, избегают говорить о национальном духе в силу зыбкости и неопределенности этого термина, что в известной мере оправдано шовинизмом национальных апологетов, доказывающих национальное превосходство своего народа над всеми другими. Но тем самым не устраняется тот очевидный факт, что каждый народ обладает своей особой духовной «матрицей», заложенной в нем, то ли его природным темпераментом, то ли историческим развитием. «Специфическая культура нации — это такой набор элементов, в котором отпечатки матрицы выражены с наибольшей рельефностью. На практике национальную культуру иногда удобно отождествлять с духом нации» (Сепир, 1993 : 470).

Таковы предварительные дефиниции, которые вводятся Сепиром с целью выработки понятия подлинной культуры. Последнее формулируется им на основе второй и третьей интерпретации культуры. С одной стороны, подлинная культура — это специфическая матрица, формирующая национальную культуру, с другой — форма поведения отдельного индивида. Подлинная культура — та, в которой индивид живет, действует, мыслит в духе своей национальной культуры, в соответствии с заложенной в его народе культурной матрицей, а не в силу внешней и навязанной ему необходимости. Можно сказать и так: подлинная культура — это национальная культура в той мере, в какой она стала культурой индивидуальной, востребована индивидом в качестве неотъемлемого условия своей личной жизни и непосредственной деятельности. Именно духовная слитность национальной культуры с

индивидом придает ей подлинность. Такая культура возможна в рамках любой цивилизации, на любом этапе исторического развития и никак не является отличительной чертой только одной из них. С этой точки зрения, подлинная культура не является ни высокой, ни низкой, она гармонична, уравновешена в своих составных элементах, самодостаточна, придавая всему, что делает индивид, духовно осмысленный характер. Такой индивид не испытывает чувства опустошенности, разочарования, крушения надежд и пр., даже если его представления о хорошем и должном не совпадают с нашими. Так, в культуре, признающей необходимость существования рабов, рабство не вызывает никакого отвращения, тогда как культура, осуждающая рабство, будет инициировать усилия для избавления человека от рабского труда. Все великие культуры прошлого потому и воспринимаются нами как здоровые духовные организмы, что при всех сопутствующих им диссонансах тяготели к подобной гармонии, не допускали расхождения между собой и тем, как живет, мыслит и действует отдельный индивид.

И здесь начинается самое интересное в рассуждениях Сепира. Только та цивилизация, которая разрывает связь индивида с целым, превращает его в «простой винтик» социальной системы, приводимый в действие некоторой коллективной целью, прямо не совпадающей с его личными запросами и интересами, перестает служить примером подлинной культуры. Последняя не совместима с внешним принуждением, даже если оно осуществляется во имя достижения экономической и любой другой эффективности, имеющей целью благо всего общества. Подлинная культура — не средство для достижения внешних по отношению к индивиду целей, а реализация его собственных целей. Иными словами, это не внешняя, а внутренняя культура. «Культура, которая не вырастает из коренных интересов и желаний ее носителей, которая направлена от неких общих целей к индивидууму, это — внешняя культура... Подлинная культура — культура внутренняя (internal) в том смысле, что она направлена от индивидуума к тем или иным целям» Сепир, 1993: 475). Та культура подлинна, которая обладает для человека силой внутренней, а не внешней необходимости.

Примером такой культуры служит для Сепира культура американских индейцев, изучению которой он посвятил всю свою жизнь. Индеец, находящийся на более низком уровне развития цивилизации, уже потому культурно превосходит современного рабочего (частным примером которого служит для Сепира труд телефонистки — весьма цивилизованный по тому времени вид деятельности), что то, что он делает в экономическом плане, никак не противоречит всем остальным его поступкам и делам. В своей хозяйственной и духовной жизни он остается самим собой, не испытывая при переходе от одного к другому никакого духовного дискомфорта. Не то в

современном обществе. «Телефонистка, которая в течение большей части отпущенного ей на бодрствование времени применяет свои способности для выполнения в конечном счете высокоэффективной, но не отвечающей никаким ее духовным вопросам рутинной процедуры, — это ужасающая жертва цивилизации. Если взглянуть на нее с точки зрения тех задач, которые призвана решать культура, то здесь налицо провал — тем более прискорбный, чем значительнее природная одаренность девушки» (Сепир, 1993: 474–475).

Если для индейца все, что он делает, имеет в равной мере и духовное значение, то труд современного рабочего даже в случае своей экономической эффективности не совпадает с его духовными запросами. «Деятельность индейца, бьющего острой лососю, представляет собой высший тип по сравнению с деятельностью телефонистки или фабричного рабочего просто потому, что при ее выполнении обычно не возникает чувства духовной фрустрации, ощущения подчиненности тираническим, но при этом по большей части незамысловатым требованиям, поскольку охота на лососю естественным образом сочетается со всеми остальными видами деятельности, в которых участвует индеец, и не выделяется из всего его жизненного уклада таким бесплодным пустырем чисто экономических усилий» (Сепир, 1993: 474–475). На своем языке американский антрополог высказал то, что на языке социальной философии называется отчуждением труда. Великое культурное заблуждение эпохи индустриализма заключается, по его мнению, в том, что, оседлав для нас машины, она так и осталась в неведении, как избавить большую часть человечества от опасности быть оседланными машинами.

Некоторая идеализация культуры индейских племен, подчеркивающая их культурное и моральное превосходство над современными людьми, живущими в условиях развитой цивилизации, свойственна многим этнологам. Вслед за Сепиром ту же мысль чуть позже выскажет К. Леви-Стросс в своих «Печальных тропиках», посчитав, что именно у индейцев надо учиться морали. Подобное мнение восходит к французским просветителям XVIII века (в частности, к Ж.-Ж. Руссо) с их учением о «добром дикаре», о нравственной неиспорченности «естественного человека», об упадке нравов в эпоху цивилизации. Сепир, правда, специально оговаривает, что дело не в сентиментальных сожалениях по поводу того, что время «естественного человека» миновало, равно как и не в отрицании полезности и необходимости экономических усилий. Проблема в том, чтобы найти место подлинной культуре в условиях современной — экономически ориентированной — цивилизации, не подменяя ее мнимой культурой, не имеющей прямого отношения к тому, что человек реально делает.

Очевидный прогресс цивилизации — усложнение общественных форм организации, рост знаний и технических изобретений с целью практического

овладения силами природы и достижения экономического эффекта, даже определенная гуманизация человеческих отношений — не должен создавать ложную иллюзию достижения «более совершенной жизненной гармонии, более глубокой и в большей степени удовлетворяющей нас культуры» (Сепир, 1993: 476). Мы правы, отмечает Сепир, в своей вере в прогресс цивилизации, но заблуждаемся, когда утверждаем, что его функцией является развитие культуры. Между тем и другим нет прямого соответствия, а чаще всего они находятся во взаимоисключающем отношении. Вся история культуры свидетельствует о том, что «наибольшие высоты культуры часто достигались на низких уровнях усложненности, а на высоких — фиксировались наиболее глубокие провалы. Цивилизация, как целое, шагает вперед; культуры приходят и уходят» (Сепир, 1993: 476).

Высказанная Сепиром идея несоответствия между современной цивилизацией и подлинной культурой также не была слишком новой: к тому времени сочинение Шпенглера «Закат Европы», в котором эта идея стала основным лейтмотивом, было уже всеми прочитано. В отличие, однако, от Шпенглера, для которого гибель культуры перед лицом цивилизации нельзя ничем предотвратить, Сепир ставит вопрос по-другому: никакой прогресс цивилизации не может восполнить отсутствие подлинной культуры, заменить ее собой. Проблема в том, возможна ли такая культура в век машин и экономической эффективности. Хотя, как он считает, подлинной культуре легче просуществовать на более низком уровне цивилизации, на котором индивид еще не отделился от целого, не фрагментировался до уровня «винтика», проблема сохранения целостности индивида в качестве «сердцевины культурных ценностей» стоит перед любой усложняющейся цивилизацией. «Мы в Америке, — признается Сепир, — далеки от ее разрешения. В самом деле, можно усомниться, осознает ли эту проблему кто-нибудь, за исключением незначительного меньшинства. И тем не менее охватившее весь мир волнение в сфере трудовых отношений в качестве одного из наиболее глубоких своих корней имеют своего рода ощущение культурной ущербности современной формы индустриализма» (Сепир, 1993: 477).

Итак, проблема поставлена, причем, на мой взгляд, в форме, весьма созвучной той, в какой она ставится многими современными критиками капитализма. Сам Сепир никак не демонстрирует своих политических и идеологических пристрастий, предпочитая рассуждать исключительно как ученый-этнолог, но то, о чем он пишет, во многом совпадает с пониманием проблемы теоретиками левой направленности. Именно кризис культуры, понимаемый как десубъективизация индивида, как его обезличивание и сведение к частичной функции, исключаящей все остальные, является их

главным обвинением в адрес капиталистической системы — даже той, которая достигла в своем развитии высокого уровня цивилизованности.

Подобная фрагментация индивида, сужение и ограничение его функций происходит, как подчеркивает Сепир, прежде всего в экономической сфере. Деятельность большинства людей сведена здесь к поддержанию их биологической жизни и продолжению рода — к заботе о пище, одежде и жилище для себя и для тех, кто от него прямо зависит, т. е. к реализации самых ближайших и непосредственных целей. Более отдаленные цели, связанные с удовлетворением духовных запросов человека, уходят на второй план, отделяются от первых, обособляются в самостоятельную сферу, доступную немногим — то, что Сепир называет «духовным бегством или уходом». Хотя, как он считает, полного разрыва между экономикой и духом (культурой) быть не может, цивилизация движется именно по этому пути.

Теперь ясно, что подлинной для Сепира является та культура, которая создается при непосредственном участии каждого индивида (или когда культура является непосредственной целью человека), тогда как мнимая культура творится деятельностью лишь особой группы людей. В первобытном обществе танцуют все, в развитой цивилизации танец, воплощающий в себе творческий дух, — дело исключительно артистов балета. Сепир не отрицает, что подобное обособление способствует обогащению духовного «Я», но в его результате непосредственные (материальные) цели обретают тираническую власть над человеком, утрачивают какую-либо связь с духовной жизнью, а более отдаленные (духовные) цели, воплощаемые в искусстве, религии и науке, отделяются от первых, третируют их, замыкаются в своей обособленности. Раньше все жили в культуре, теперь только избранные. Для большинства людей культура, представленная меньшинством, хотя и пользуется почетом и уважением, оказывается мнимой культурой, с которой они никак не связаны. Поглощенные своими непосредственными целями, они оказываются как бы выключенным из культуры. Отчуждение труда оборачивается, в конечном счете, отчуждением культуры, что, собственно, и является признаком ее мнимости (сам Сепир не использует термин «отчуждение», но, на мой взгляд, он точно передает суть его мысли). Пока вся система жизненных ценностей находилась под непосредственным контролем индивида, он находил свое место в культуре, но с того момента, как эти ценности сдвинулись из сферы непосредственных в сферу отдаленных целей, он чувствует себя обделенным в этом отношении. «Никакая гармония и полнота жизни, никакая культура невозможны, когда деятельность почти всецело замыкается в сфере непосредственных целей и когда человеческое функционирование в этой сфере столь фрагментарно, что ни понятность, ни интерес не являются его

неотъемлемыми свойствами. В этом как раз и заключается самая жестокая ирония современной американской цивилизации. Огромное большинство из нас... лишено как возможности, так и побудительных мотивов к участию в производстве неутилитарных ценностей. Часть времени мы — ломовые лошади, в остальное время — равнодушные потребители товаров, не несущих в себе ни малейшего отпечатка нашей личности. Другими словами, наш духовный голод почти постоянно остается по большей части неудовлетворенным» (Сепир, 1993: 480).

Можно спорить, в какой мере человек, поглощенный исключительно своими материальными заботами, действительно, испытывает «культурный голод», нуждается в духовной культуре (чаще можно наблюдать полное равнодушие к этой сфере жизни), но нельзя отрицать, что в плане культуры он, действительно, является неполноценным существом, а сама культура утрачивает характер подлинной. В любом случае «здоровая национальная культура никогда не является пассивно воспринятым наследием прошлого, а, напротив, предполагает активное творческое участие всех членов сообщества; иначе говоря, она предполагает наличие культурных индивидов» (Сепир, 1993: 480–481). Вне такого участия национальная культура — мир застывших и абстрактных формул, а индивид, утративший творческую связь с ней, духовно бесплоден и пуст. Пассивное восприятие культурной традиции дает лишь внешнюю оболочку, видимость былой жизни, тогда как культурное творчество вырождается в пустое фантазирование, в имитацию подлинной новизны.

Сепир не устает подчеркивать ошибочность мнения о том, что так называемые «новые» страны, являющие собой образец современной цивилизации, создают благоприятные условия для формирования более зрелой и плодотворной культуры, чем предыдущая. Уж слишком много времени и внимания в них уделяется непосредственным (экономическим) целям, что приводит к сокращению творческих усилий в сфере более отдаленных целей. «Конечным результатом этого оказываются ощутимое отставание в развитии культуры» (Сепир, 1993: 481). В таких странах растет сознание того, что традиционные культурные ценности утратили свое качество и значение, больше не соответствуют экономическому и социальному окружению, от них следует отказаться и заменить чем-то совершенно новым, чему нет еще точного названия. Но вряд ли, считает Сепир, подобные попытки принесут в скором времени плоды подлинной культуры, ибо дело не в культуре самой по себе, а в той организации общественной жизни, которая превращает культуру в недоступное для многих излишество, как бы культурно обесценивает жизнь.

Если «подлинной является та культура, которая дает своему носителю чувство внутреннего удовлетворения, некое ощущение себя властителем собственного духа» (Сепир, 1993: 482–483), делает его «spiritual mastery» (что в переводе с английского означает его существование как одновременно хозяина и творца своей духовной жизни), то можно ли в условиях современной цивилизации вернуть индивиду это утраченное им чувство? Как превратить индивида из пассивного потребителя культуры в ее творца, создающего ее по мерке своей индивидуальности? Поразительно то, что в своих выводах Сепир предельно сближается с теми, включая Маркса, мыслителями Нового времени, которые именно в культуре искали антитезу отчуждающей силе экономического развития. Ведь на высших уровнях цивилизации экономика и является той сферой общественной жизни, из которой чувство «властелина своего духа», или чувство подлинной культуры, было устранено в наибольшей степени. Следовательно, данное чувство «должно даже в большей степени, чем в случае более примитивных цивилизаций, получать подпитку из внеэкономических сфер человеческой деятельности. Индивид, таким образом, оказывается понуждаем — или должен быть понуждаем, если он хочет быть включенным в культуру — к тому, чтобы идентифицировать себя с какой-то частью многообразных внеэкономических интересов» (Сепир, 1993: 483).

Не в экономике следует искать подлинную культуру, а за ее пределами, равно как она не сводится и к простому копированию старых образцов. Культура не в том, чтобы жадно поглощать ранее созданные плоды, а в том, чтобы служить человеку средством развития им своих личностных сил. Она в точном смысле нужна человеку для того, чтобы быть самим собой, хозяином и творцом своей духовной индивидуальности. Сама по себе эрудированность, образованность и даже природная одаренность в том или ином виде творческой деятельности, если они не соотношены с собственным «я», хотя и соответствует общеупотребительному представлению о культурном человеке, не могут считаться признаком глубокой культуры, являются, скорее, ее внешним подобием. Поэтому эстетическое и любое другое творчество — желательное, но вовсе не обязательное условие жизни в культуре. Люди средних способностей подчас более культурны, чем те, кто наделен определенным талантом. Отсутствие яркого творческого дарования вполне может быть заменено общением с выдающимися творцами культуры, если оно, конечно, осуществляется также ценой творческих усилий и затрат и без отречения от собственной индивидуальности, т. е. без того, что Сепир называет «прислужничеством», «пренебрежением собой и потерей себя», свидетельствующими о «расстройстве личности».

Понимание Сепиром подлинной культуры — как, сферы производства человеком самого себя в качестве общественно и духовно развитой индивидуальности — во многом совпадает с той концепцией культуры, которая разрабатывалась у нас (разумеется, под влиянием работ Маркса) еще в советские времена. Культура, согласно этой концепции, — это производство не просто вещей и даже идей (те и другие образуют лишь предметную, внешнюю форму существования культуры), а самих людей в их взаимоотношении с природой, друг с другом и самими собой. Главным продуктом культуры является сам человек во всей целостности своего индивидуального, а, значит, и общественного бытия, ибо индивидуальное и общественное, в конечном счете, совпадают друг с другом. Говоря словами Маркса, культура — это «культивирование всех свойств общественного человека и производство его как человека с возможно более богатыми свойствами и связями, а потому и потребностями, — производство человека как возможно более целостного и универсального продукта общества...» (Маркс, Энгельс: 386). Мнение выдающегося лингвиста и антрополога относительно подлинной культуры лишь подтверждает справедливость этой концепции.

В своем стремлении к культуре индивидуальное «я» руководствуется не просто желанием получить удовольствие от пользования уже созданным и накопленным культурным богатством, а, прежде всего, потребностью быть личностью, ориентироваться в мире культурных ценностей, что позволяет ему жить в согласии не только с самим собой, но и с обществом в целом. Индивид присваивает существующую в обществе культуру (ибо никакой другой нет), делает ее своей не с целью своего уединения, превращения в отшельника, а наоборот, ради своего максимального включения в общественную связь. Но, вырастая на почве общественной культуры, индивидуальная культура не является ее марионеткой, пассивным слепком, механическим подобием, но всегда запечатлевает в себе силу и мощь создающего ее индивидуального духа.

Именно наличие индивидуального начала является для Сепира признаком подлинной культуры. Даже когда это начало вступает в противоречие с взрастившими его ценностями, деструктивно по отношению к ним, оно не теряет связи с подлинной культурой, способно достичь высшей точки культурного развития. Примером такого экстремального типа культурного развития служит Сепиру Ницше и Толстой. Вряд ли когда-то человечество сможет приблизиться к занятой ими духовной позиции, взять ее за образец, но и в таком виде они обладают большей культурной ценностью, чем некритическое восприятие культурного наследия или традиции, придающее им характер стандартизированных и нивелирующих всех правил

и норм человеческого поведения. Традиция повелевает каждому быть таким, как все, подлинная культура исходит из необходимости «следовать глубинной, сущностной природе своей собственной личности». Во всяком случае, индивидуальное начало, столь ценное в европейской культуре, намного лучше «плоского и тоскливого однообразия духовной перспективы», «анемического притворства» и «самодовольной нетерпимости к будоражащей новизне», составляющими, по мнению Сепира, «укорененные свойства нашей американской души» (Маркс, Энгельс, т. 46: 485). Так это или не так, но ясно одно: Сепир ставит в вину американцам то, что свою экономическую и индустриальную цивилизацию они ценят выше культуры. При всей своей цивилизованности американцы в плане индивидуальной самобытности и оригинальности намного уступают европейцам. Они более безлики, чем европейцы, более консервативны и традиционны в своем отношении к культуре и тем самым менее современны. Высоко ценя разного рода традиции, они менее озабочены тем, насколько на их делах и поступках лежит отпечаток их собственной личности, насколько они индивидуализированы в своем поведении и мышлении.

Отношение к прошлому, как считает Сепир, — лучший тест на подлинность культуры. Ни один подлинно культурный индивид, разумеется, не отвергает прошлое, не относится к нему с презрением. Но прошлое для него — не просто музейная реликвия, а выражение человеческого духа, который при всех своих отличиях сходен с его собственным духом. Прошлое он ценит в той мере, в какой оно является для него настоящим и даже будущим. Нельзя в культуре (в отличие от исторической науки) относиться к прошлому как к чему-то священному, неприкосновенному: оно меняется вместе с нами — не только в плане нашего знания о нем (мы сегодня знаем о прошлом больше, чем раньше), но и в плане того, как мы используем опыт прошлого в собственной деятельности. Культурный человек ищет в прошлом ответ на вопрос не о том, что, когда и где люди делали до него, а как жить и действовать ему самому.

В своей теории культуры Сепир озабочен, следовательно, местом и ролью отдельного индивида в мире современной цивилизации. Его интересует в первую очередь, как, каким образом индивид может удовлетворить в этом мире свое стремление к подлинной культуре. И здесь индивид сталкивается с противоположностью, которую он как-то должен примирить. Она состоит в том, что индивид, с одной стороны, стремится к тому, чтобы властвовать над своей духовной сферой, с другой — вынужден смиряться с теми ограничениями, которые навязываются ему экономическим прогрессом (например, разделением труда и дифференциацией функций) и которые представляют собой прямую угрозу духу. Решить эту проблему, как

считает Сепир, можно посредством поиска компромисса между собственным желанием всей полноты духовного удовлетворения и жесткими ограничениями экономической деятельности. Ни при каких условиях нельзя жертвовать собственным «я», соизмеряя при этом свои стремления и насущные нужды с духовной жизнью всего сообщества. Заимствуя из этой жизни все необходимое для роста собственных сил, важно, конечно, чтобы эти силы применялись к тем областям духовной жизни, которые составляют предмет озабоченности других индивидов, т. е. не были бы социально бесплодными.

Все это, однако, не отменяет того, что духовный рост индивида, становление его индивидуального «я» и есть единственная цель подлинной культуры. Ничего другого она не означает. Усматривать в этом «я» инструмент, средство для достижения каких-то иных общественных целей, будь то цели государства или другого социального института, значит, обрекать человека на духовное рабство. «Духовная свобода, как бы ее не понимать, — это не милостыня, порой безразлично, а порой нехотя раздаваемая обществом в лице его институтов. И то обстоятельство, что ныне во взглядах на отношение индивида к своей группе столь ощутимо превалирует совсем иная философия, делает тем более насущной настаивать на духовном первенстве индивидуальной души» (Маркс, Энгельс, т. 46: 487).

Концепцию подлинной культуры Сепира, отстаивающей безусловный приоритет культуры над современной цивилизацией, а духовной свободы индивида над всем формами обезличенной коллективности, можно назвать предельно гуманистической. То, что эта концепция принадлежит не просто философу, рассуждающему в духе отвлеченного теоретизирования, а выдающемуся ученому-языковеду и антропологу (к тому же еще и американцу), свидетельствует о том, что она — не мечта, выдумка или просто моральное пожелание мыслителя-утописта, а неизбежный вывод из того состояния, в котором оказалось человечество на этапе капитализма. Данная концепция может быть использована как еще один аргумент в пользу того направления общественной мысли, которое ищет в культуре альтернативу экономике и политике в качестве базиса общества. Ибо, как пишет Сепир, «постижение подлинной культуры невозможно иначе как на основе в высшей степени индивидуального духовного развития», и она в своих высших достижениях «отнюдь не испытывает желания склоняться перед экономическими и политическими оковами» (Маркс, Энгельс, т. 46: 490).

Данное высказывание можно истолковать единственным образом: в анализе современного общества мы основное внимание уделяем фигурам финансиста, экономического дельца или политика, полагая, что именно они играют решающую роль в нашей жизни. И эмпирически подобное мнение,

казалось бы, трудно опровергнуть. Однако в более отдаленной перспективе решающая роль принадлежит все-таки не им, а людям культуры, или культурным людям, способным жить и творить в меру собственной духовной индивидуальности. Только они смогут восстановить утраченную связь личного и общественного, тогда как все другие пути, разрывающие эту связь, ведут в исторический тупик. И потому гарантом будущего является не просто экономика и политика, но, прежде всего, культура, причем в той мере, в какой она сохраняет в себе черты не мнимой, а подлинной культуры.

Список литературы

Маркс, К., Энгельс, Ф. Соч. Т. 46. Ч. 1.

Сепир, Э. (1993) Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.

От литературоцентризма — к медиацентризму (Вектор образовательных технологий или веер открывающихся возможностей?)

*И. В. Кондаков** (РГГУ)

Переход от литературоцентричной модели гуманитарного образования — к медиацентричной, казалось бы, однозначно детерминирован и новой информационной средой, и современными медиатехнологиями, и навыками учебной аудитории, более приспособленной к тестам и клипам, нежели к креативному мышлению и проблемному подходу. Однако радость приобщения к современным компьютерным средствам обучения оказалась недолгой: довольно быстро выявились и ущербные стороны компьютеризации образования: иллюстративность, вторичность, облегченность аудиовизуальной информации, по сравнению с вербальными текстами и инструментами, а главное, отвыкание от творческого поиска и самостоятельного мышления, от речевой практики (как в устном, так и в письменном виде).

Преобладание видеоряда над словесностью в процессе формирования нынешнего поколения школьников и студентов; приоритет зрелищности, в том числе непосредственно являющейся результатом воздействия телевидения (оставляю в стороне эффекты, порожденные слушанием современной поп- и рок-музыки, а также Интернет-общением, также входящими в состав медиакультуры — актуальной среды воспитания и образования учащейся молодежи), — неизбежный культурный фактор конца

* Кондаков Игорь Вадимович — доктор исторических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой истории и теории культуры РГГУ. Эл. адрес: ikond@mail.ru

XX — начала XXI вв., который нельзя не учитывать в современном гуманитарном образовании, как и в образовании и воспитании вообще. Но учитывать — это не значит только поддаваться ему или, точнее, слепо подчиняться как своего рода «мейнстриму» культурно-исторического процесса.

Не исключено, что в гораздо большей степени «учет» этого фактора должен предполагать *не подчинение, а сопротивление ему*; выработку *альтернативных образовательных стратегий*, рассчитанных на *совмещение* чтения (и анализа прочитанного) с «*видением*» картинок и «*слышанием*» живого звука, а иногда и с *противопоставлением* вербального и визуально-аудиального при изучении культуры. Ведь проникновение в культурную семантику невербальных текстов (и даже преобладание их) требует от начинающего аналитика (каковыми должны быть студенты-гуманитарии) навыков и умений анализировать вербальные тексты, а преимущественное пользование Интернетом отнюдь не способствует формированию подобных навыков (способствуя, скорее, наоборот, выработке пассивного, потребительского отношения к словесным текстам как готовому интеллектуальному продукту).

Это тем более важно предусмотреть в практической работе и творческих заданиях студентов-гуманитариев, что общая тенденция развития гуманитарного знания — от «литературоцентризма к медиацентризму» если и является *векторной*, то только на протяжении нескольких последних десятилетий культурной истории. Обращение к истории литературоцентризма в России (а также в других странах и культурах) показывает, что эта тенденция носит, скорее *не линейный, а циклический, волнообразный* характер, и чередование подъемов и спадов в общественном интересе к словесным практикам, практическое обращение к ним в различных сферах культурной деятельности и творчества имело постоянный характер, что не могло не оказать влияния на культурную семантику каждой значительной мировой культуры, на ее строение и ментальность.

Это означает, что дихотомия *литературоцентризма / медиацентризма* в России (а, возможно, и в других странах и культурах, столкнувшихся с подобной проблемой) носит не столько временной характер — *смены культурных парадигм*, сколько представляет собой проблему *выбора стратегий*, т. е. имеет характер «маятника», колеблющегося между одним и другим смысловым полюсом, но не останавливающегося на какой-то одной позиции. История русского литературоцентризма на протяжении последних двух с небольшим веков убеждает в смысловой многослойности и неоднозначности русской культурной семантики, несводимой к какому-то непротиворечивому основанию.

1. Взаимосвязь литературы и культуры в целом в России очень глубока. Здесь история словесности наиболее непосредственно связана с развитием духовной жизни в ее различных культурных формах (и наоборот). Можно говорить о таком метаисторическом свойстве русской культуры как ее *литературоцентризм*, т. е. тяготение всей русской культуры к литературным формам саморепрезентации. Эта особенность русской культуры — тяготение к образности, выраженной вербально, и представление такой образности как универсальной и всеобъемлющей для культуры — может быть объяснена соединением ряда культурных факторов, среди которых можно выделить: специфический *тип русской ментальности* (непосредственно связанный с жизнью слова); *ход культурно-исторического процесса* в России, тесно сопряженного с историей литературы (начиная с Крещения Руси — события, органически связанного с возникновением славянской письменности); *результаты межкультурного взаимодействия* с Западом и Востоком (запечатленные и «снятые» в литературе); уникальный *социально-исторический опыт* России, способствовавший формированию соответствующих общественно-политических, социокультурных и художественных практик по преимуществу в вербализованных формах (как наиболее общедоступных и эффективных).

Среди других разновидностей специализированных форм культуры (религии, философии, науки, искусства и др.) литература как искусство слова занимает «срединное» (*медиативное*) положение. Литература более демократична, доступна для массового восприятия, нежели, например, философия или наука, требующие от субъекта особых знаний, навыков, интеллектуального опыта, или специфических культурных практик, связанных с индивидуальной вовлеченностью в них субъекта (как музыка, изобразительное искусство или театр). В этом отношении каждый читающий уже имеет потенциальную возможность приобщиться к написанному, а каждый субъект культуры, овладевший письмом, потенциально является писателем. Таким образом, вопрос заключается лишь в степени глубины чтения (и понимания прочитанного) и формальной изощренности письма (в диапазоне от делового или эпистолярного документа до шедевра словесности). Сказанное в огромной степени касается и русской культуры и литературы.

Литература, как правило, исключает непосредственное участие в своих акциях (как мифология или религиозные ритуалы; как фольклор, синкретический по своей природе и генетически тесно связанный с ритуалом; как общий танец или массовое театральное действо, также ведущие свое происхождение от ритуала). Литература основывается не только на коллективном бессознательном (как мифология или религия, как

фольклор, а в искусстве профессиональном — во многом музыка или театр), но и на человеческой рациональности, так или иначе запечатленной в общественном интеллектуальном опыте (прежде всего как научное исследование и обыденный здравый смысл), а также в индивидуальной, лично окрашенной мудрости (философское знание, философствование). В этом также проявляется ее объективная *выделенность* и «особость» среди иных явлений русской культуры — как ее смыслового «ядра».

Опираясь на универсальный материал человеческого общения и культуры (слово, средства выразительности естественного языка), художественная литература оказывается *самым идеологичным из искусств*, и обладает неизмеримо большими возможностями при передаче различных идей (философских, религиозных, нравственных, политических, социальных и конкретно-научных) по сравнению с изобразительным, музыкальным, пластическим искусствами. В то же время литература является *самой художественной идеологией* среди других ее разновидностей (например, по сравнению с философией, религией, моралью, правом, политическими доктринами и административными предписаниями, тем более — научными теориями). Благодаря своему обращению к метафорическим значениям и символическим смыслам вербального текста, благодаря своей апелляции не только и не столько к логико-дискурсивному содержанию словесности, но прежде всего к образно-ассоциативному фонду культуры, литература обладает способностью не только прямо, но и косвенно (иносказательно, метафорически, символически) выражать те или иные идеи, концепции, теории, видеть стоящий за любым текстом его скрытые (не только понятийные, но и образные) смыслы, подтексты или ассоциативные связи с другими текстами (интертекст, гипертекст), в том числе и невербальными. В этом смысле литература *более свободна*, нежели иные формы идеологии; более, чем какое-либо искусство и чем какая-нибудь разновидность идеологии, может быть представлена в виде словесного текста, который может служить эталоном репрезентации культуры вообще и русской культуры в частности.

Особенно отчетливо *культурологические тенденции в литературе* проявляются в тех культурах (к числу которых относится и русская культура), где противоречия между отдельными ее отраслями (например, между политикой и философией, религией и наукой, моралью и искусством) приводят к обострению *идейной борьбы* и непредсказуемым социальным и культурным результатам. Жизнь литературы в истории таких культур, а культуры — в социальной истории всегда связана с различными социокультурными коллизиями и идейными конфликтами, с идеологическими запретами, моральными предписаниями и их нарушениями,

с политической и духовной цензурой и с противостоянием ей. В то же время следует иметь в виду несводимость «настоящей» литературы (т. е. литературы как искусства слова, а не тривиальной беллетристики), с одной стороны, к *идеологии* самой по себе, а, с другой стороны, к *внеидеологическому искусству* (типа «чистой музыки»). В то же время литература сама по себе не является ни универсальным образцом искусства вообще, ни — идеологического текста культуры (как нередко ее пытаются представить эстетики или политики): она принципиально *погранична* между тем и другим, а в силу этого — и *универсальна* как в коммуникативном, так и в интегративном плане. Поэтому в диалоге со смежными явлениями культуры и соседними культурами литература (особенно русская литература) всегда выполняла ведущую роль.

Со времени Древней Руси и вплоть до второй половины XIX в. русская литература последовательно выдвигалась в истории культуры России на первый план своего значения и влияния на общество и отдельных личностей, на смежные явления культуры и общественной жизни. Вместе с *художественной литературой* росло значение и других форм словесности — *фольклора* (устного народного творчества, постепенно сблизившегося с литературой и начавшего привлекать внимание образованного сословия), *журналистики* и *публицистики* (формирующими и выражавшими общественное мнение по важнейшим вопросам текущей жизни), а позднее и популярной *беллетристики* (непритязательной в художественном отношении, но зато активно использующей распространенные стереотипы повседневности, массового сознания и речевые клише). Сюда же относится и становление русской *литературной критики*, уже в XVIII в. ставшей важной составляющей литературного процесса и сильнейшим средством самоутверждения писателей в публичной их полемике по различным литературно-поэтическим, гражданским и культурным вопросам, имевшим принципиальное общественное значение, а потому вызывавшим читательский интерес. Все это в совокупности привело к распространению и укреплению *литературоцентризма*, ставшего вскоре центральным, ключевым феноменом русской культуры.

В XIX веке в России наблюдается расцвет литературоцентризма в его классических формах (от Карамзина и Пушкина до Толстого и Достоевского, Чехова и Горького включительно) как синтетического и интегративного феномена культуры. Классическая русская литература XIX в. характеризуется высочайшим *общественным и нравственным авторитетом*; она обретает статус *учительности* и воплощает в себе дар *пророчества*; она вбирает в себя такие качества, как *анализм* (свойственный науке), способность к огромным обобщениям (*символизм*,

показательный для любого искусства) и *философствованию* на любые темы (что характерно для самой философии), *психологизм* (способность проникать в тайны души человеческой, которая сродни мистике и религии, а также психологии как науке), *социальную критичность* и *политическую прогностику* (важные для общественной мысли и политики, а также социологии), наконец, погружается в *богоискательство* (конкурент религии), органически связанное с духовными и нравственными исканиями русского общества, особенно русской интеллигенции. И все это — не снижая уровня художественно-эстетических требований к написанному, т. е. сохраняя высокий статус *литературы как искусства слова*, ведущего среди иных искусств (театр, живопись, музыка).

Одновременно глубоко и творчески самобытно русской литературой осваивался, переосмыслялся и обобщался идейно-эстетический и литературно-художественный опыт иных культур — Запада и Востока. Это привело к возникновению феноменов «*всемирной отзывчивости*» и *всемирного значения* русской литературы, заметных уже в XIX в. (Ф. Достоевский), но по-настоящему повлиявшим на мировую литературу лишь в XX в. Это означало, что русский литературоцентризм стал не только национальным, но и глобальным фактором культурно-исторического развития. Под влиянием русской литературы и русского литературоцентризма в других культурах Европы, Америки, а затем и Азии начинают к концу XIX — началу XX вв. формироваться свои национальные разновидности литературоцентризма, типологически родственные русскому литературоцентризму, а генетически и функционально зависимые от достижений русской литературной классики.

Одним из важных следствий роста литературоцентризма русской культуры стало возникновение «*светской святости*» применительно к русским поэтам, а затем и к русским писателям вообще (А. М. Панченко). Идейно-литературная *сакрализация* Пушкина, Гоголя, Некрасова, Чернышевского, Л. Толстого, Горького и т. п. литературных имен и отдельных «культовых» произведений русской литературы («Борис Годунов», «Евгений Онегин», «Медный всадник», «Ревизор», «Мертвые души», «Герой нашего времени», «Шинель», «Бедные люди», «Кто виноват?», «Обломов», «Гроза», «Отцы и дети», «Что делать?», «Война и мир», «Преступление и наказание», «История одного города», «Палата № 6», «Вишневый сад», «Песня о Соколе», «На дне» и т. д.) привела к стремительному росту литературно-критического «*богоборчества*», к обострению *борьбы литературной критики с литературой* и ее общественным культом, к выдвиганию на первый план русской культуры именно *литературной критики*, которая, как утверждали великие русские

критики, начиная с Белинского, «выше» литературы, потому что «мыслитель» *выше* «художника» в силу своей большей объективности, широты кругозора, критичности, социально-политической ангажированности, в силу своей устремленности на преобразование действительности, а не ее лишь образное отражение. При этом литература для большинства русских критиков была лишь *поводом* для социальных рефлексий и общественно значимых выводов и обобщений. Рождение в XIX в. «критикоцентризма» как действенной альтернативы литературоцентризма в русской культуре стало «стартовой позицией» начавшегося вскоре *кризиса литературоцентризма* в России (Кондаков, 1997).

2. Невиданный взлет литературоцентризма в русской классической культуре XIX в. и обострение идейной борьбы вокруг него привели к новым фазам кризиса литературоцентризма в Серебряном веке. Сближение поэтического текста с музыкальным произведением получило развитие в творчестве К. Бальмонта и А. Белого, чья организация *звуконисси* стиха и прозы была наполнена *внесловесным смыслом* в большей степени, чем лексическая семантика используемых слов. Рождение «заумной поэзии» у футуристов — В. Хлебникова, А. Крученых, Д. Бурлюка и др. означало, что поэтический смысл может рождаться *вне сферы естественного языка*, а литературное произведение может быть написано на *искусственном, творчески преображенном языке*. Возникновение *беспредметного изобразительного искусства* (абстракционизма, лучизма и супрематизма в живописи В. Кандинского, М. Ларионова и К. Малевича) отняло у слова роль *смыслового «навигатора»* визуальной ассоциативности (например, в словесных названиях произведений). Обоснование кн. Е. Н. Трубецким возможности *невербальной эстетизированной философии*, воплотившейся в древнерусской иконописи, дало ей название «*умозрения в красках*» и представило внесловесное философствование как исконное на Руси.

Эксперименты А. Скрябина по воссозданию *музыкальной изобразительности* (цвета и света, импульсов движения и развития), по передаче *невывразимых, бессознательных, экстатических состояний* человека и символическому представлению философских идей чисто музыкальными средствами (принципиально бессловесно) раздвинули *смысловые горизонты музыки* как вида внесловесного искусства и, напротив, сузили границы литературы. Практическое осуществление С. Дягилевым в «Русских сезонах» поствагнерианской модели синтеза искусств, в которой наряду с живописью, музыкой и танцем принципиально не оказалось места *слову* (хореографическое творчество, балетный спектакль) открыло путь глобализации театрально-зрелищного искусства — *поверх языковых барьеров* (как и, по-своему, немой кинематограф), что означало возможность *экстралитературного синтеза*

искусств. На первый план культурно-исторического развития в России вышли *альтернативные литературе* виды искусства и культурной деятельности, а литература оказалась сдвинутой на *периферию* эстетического и религиозно-философского мировосприятия.

Важнейшим свидетельством начавшегося в границах Серебряного века второй фазы кризиса русского литературоцентризма стало творчество Вас. Розанова, начавшего отсчет истории русского литературного постмодернизма своими громкими «пост-журналистскими» книгами («Когда начальство ушло») и еще более знаменитыми «фрагментарно-мозаичными» произведениями («Уединенное», «Смертное», «Опавшие листья» и т. д.). Розанов сам заявил, что в его творчестве происходит «окончание литературы» и рождение чего-то иного, «постлитературного». Мозаичная картина действительности («мозаичная культура» — термин, введенный самим Розановым) основана на допущении сосуществующих альтернативных миров, каждый из которых, по-своему, не только «возможен», но и в той или иной степени «реален». Бытие «постлитературного» человека становится и развивается сразу в нескольких параллельных мирах, различаясь по своей модальности. И то, что вчера было только возможностью или потенциальной осуществимостью, то завтра может оказаться «ставшей» реальностью, осуществленной или упущенной возможностью и даже — фактической неосуществленностью и принципиальной неосуществимостью задуманного проекта («снятой» реальностью). Все эти модусы — составные части мозаичной реальности, единой и многомерной, одновременно интегрированной и дифференцированной. Все мыслимое многообразие характеров, обстоятельств, поступков, переживаний, мыслей рассматривается в мозаичном смысловом пространстве как взаимодополнительные возможности развития каждого факта или шанса, как принципиальная многозначность и вариативность реальности, несводимой к какому-либо одному знаменателю, как сосуществование в пространстве и времени квази-литературных «фракталов».

Своим творчеством — на грани литературы и журналистики, литературной критики и философии, художественного эксперимента с реальностью и литературной игры, наконец, мемуаров и интимного дневника (как бы «для самого себя») — Розанов показал своим потенциальным и реальным читателям, что подлинно современный мыслитель и художник *вненаходим* и *маргинален*. В том смысле, что, находясь в рамках «одной действительности», он одновременно воочию видит «другую», может быть, еще и «третью», «четвертую» и т. д. и, таким образом, будучи фактически причастен ко всем ним, он фактически оказывается на деле непричастным ни к одной из них. Он пребывает *вне* той или иной «реальности» и в конечном

счете «пограничен» любой из них. Более того, — *все* они для него — не только и не столько действительность, но и в равной мере *виртуальная среда*, плод творческого воображения, игра фантазии или феномен кажимости. В этом отношении такой *виртуальный субъект культуры* может быть вообще нигде «*не находимым*» и оставаться всегда «человеком со стороны», вездесущим холодным и трезвым, насмешливо-ироничным и даже циничным наблюдателем — за окружающим и самим собой, своими переживаниями, мыслями, ощущениями. Так утверждается право художника на «бесцеремонное обращение» с действительностью (относительно которого еще Достоевский дискутировал с Добролюбовым).

Но в то же время этот «виртуальный субъект культуры» находится в каждой из альтернативных сред; он не просто присутствует, но и прямо живет в них, как в подлинной или вероятной реальности. В них он действует, мыслит, чувствует. В этом отношении он также «*всенаходим*». Розановское постлитературное «я» располагается принципиально *между* этикой и эстетикой, религией и бытом, философией и здравым смыслом, историей и современностью, реальностью и фантазией, радикализмом и консерватизмом, западничеством и славянофильством, революцией и контрреволюцией, извлекая из этой «внезаходимости» невиданные прежде амбивалентные возможности культурного самоопределения творческой личности — *эквиморальность, эквиэстетичность, эквирелигиозность, эквиполитичность, эквифилософичность* — гарантирующие свободное поведение в беспредельном виртуальном пространстве, столь же реальном, сколько и фантазируемом художником и мыслителем. В этих своих открытиях В. Розанов во многом предвосхитил русскую «постлитературу» рубежа XX — начала XXI вв.

Третья фаза кризиса русского литературоцентризма пришлась на советский период истории русской литературы, и связана она была с мощной политизацией и идеологизацией литературы. Эстетизация стихийных практик революции — бунта и слепого протеста, эскалации насилия и непосредственно спонтанного действия — в немалой степени ослабили и без того вторичную литературность Серебряного века. Последовательно эволюционируя по отношению к литературной классике, русская литература XX века все более последовательно сочетается с *не-литературой* — «сырой», непереваренной эстетическими и литературно-художественными средствами действительностью (по разному — Б. Пильняк, М. Зощенко, И. Бабель, Д. Бедный, Н. Островский, М. Шолохов, А. Платонов), пока не возникает искусственный сталинский проект — «социалистический реализм», построенный на буквальной «прививке» политики (социалистической идеологии) к литературе (реализму, перестающему быть «критическим», но становящимся, в отличие от классического, «утверждающим»). Кризисный

характер подобной «прививки» литературе проявился в полной мере во многих значительных явлениях советской литературы (М. Шолохов, А. Фадеев, Л. Леонов, И. Эренбург, К. Симонов и др.). Такой противоестественный симбиоз «жизни, искусства и политики» — А. Блок), продолжавшийся в различных ипостасях почти полвека, реализовал практически новый вариант кризиса литературоцентризма в России, предваривший в значительной мере его современную, заключительную фазу, развившуюся в постсоветский период развития русской литературы. Более того, можно сказать, что косвенно этот кризис русского литературоцентризма оказал воздействие даже на те подлинно значительные явления русской литературы XX в., которые не имели непосредственного отношения к феномену «социалистического реализма» («Колымские рассказы» В. Шаламова, «Жизнь и судьба» В. Гроссмана, «Красное колесо» А. Солженицына и др.).

3. Нынешний кризис русского литературоцентризма в какой-то степени совпадает со всемирным аналогичным процессом. Речь идет о воздействии (и даже натиске, причем весьма агрессивном) аудиовизуальной культуры и медиакультуры на различные стороны культурной современности. Уже в советское время, под влиянием сначала кино (этого, для Ленина и других большевиков, «важнейшего из искусств»), а затем радио и телевидения, началось постепенное вытеснение литературы и художественного слова из культурной повседневности советских людей. Литература была обречена на то, чтобы стать *периферией актуальной массовой культуры* или *ядром культуры элитарной*. И этот процесс был замечен уже тогда, когда Советский Союз слыл, по крайней мере, в своих собственных глазах «самой читающей в мире» страной. В этом отношении отступление словесности под давлением нарастающей *визуализации* и отчасти *аудиализации* современной культуры закономерно и понятно. В эпоху Интернета подобные негативные метаморфозы литературы и чтения тем более неизбежны. Однако этим не исчерпывается четвертая фаза кризиса отечественного литературоцентризма. Нарастающая *информатизация культуры* в отношении литературы приводит к окончательному размыванию грани между художественностью и беллетристикой, между новаторством и эпигонством, между творчеством и клишированностью, стереотипностью, шаблонностью, — поскольку, с информационной точки зрения, в текстах того или иного рода заключена в принципе одинаковая, сравнимая по уровню и смыслу информация, а эстетическое содержание произведений искусства на уровень информационных технологий и решений оказывается непереводаемым.

На фоне *информатизации литературы* в современной русской культуре появляются такие нетрадиционные и необычные для России

явления, как *литературный коммерческий проект* (здесь особенно характерны последние произведения Б. Акунина, инициированные как составные части заранее спланированного «литературного проекта», и бесконечный сериал «иронического детектива» Д. Донцовой). Однако еще интереснее и парадоксальнее появление на горизонте современной России некоммерческих произведений, составляющих в своей совокупности *постлитературу*. Для последней показательна всесторонняя *вторичность* литературных интенций и приемов. Во-первых, это вольное заимствование литературных тем, персонажей, сюжетов, коллизий из литературных произведений прошлого, из которых составляется причудливый *коллаж*, а при особой дробности — настоящая *мозаика* (особенно здесь показателен роман Т. Толстой «Кысь»). Литературный проект Викт. Ерофеева «Русские цветы зла» по-своему соединяет идею коллажа чужих текстов в новый гипертекст и прозрачную аллюзию на стихотворный сборник Ш. Бодлера. Не менее показательны постмодернистские *инверсии* известных литературных сюжетов и конфликтов, приобретающих в современной реинтерпретации неожиданный смысл («Чайка» Б. Акунина — как «продолжение-перевертыш знаменитой чеховской комедии; «Амон Ра» В. Пелевина представляет собой увлекательную игру с некогда культовой «Повестью о настоящем человеке» Б. Полевого; «Чапаев и Пустота» того же В. Пелевина предстает как постмодернистское прочтение культового фильма бр. Васильевых — буквально: гротескно извращенный метанарратив кино; «Змея в зеркале» А. Королева — как постмодернистская аппликация из текстов сказок Ш. Перро с врезкой случайного фрагмента рассказа А. Конан-Дойля «Пестрая лента» из «Записок о Шерлоке Холмсе»).

Во-вторых, появляется новая вторичность постлитературы — через *заимствование художественно-эстетических техник из других видов искусств* с последующим перенесением их на материал словесности. Так, чтение пелевинской «Священной Книги Оборотня» рассчитано на музыкальное сопровождение, стилизованное под музыку Востока; сюжет оперного либретто В. Сорокина «Дети Розенталя» вообще может быть реализован лишь музыкальными средствами (в опере Л. Десятникова, поставленной в Большом театре, все держится на искусной стилизации музыки Чайковского, Мусоргского, Верди, Вагнера и Моцарта, вне которой литературный текст теряет смысл). Технику роману Пелевина «Чапаев и Пустота» дает кино, а «Generation П» — телевидение; коллажная техника романов А. Королева «Голова Гоголя», «Человек-язык», «Быть Босхом» явно идет от изобразительного искусства XX в., начиная со зрелого Пикассо. Поэтика постлитературы рубежа XX — XXI вв. может быть описана в терминах современной музыки («кластер», «полистилистика», «концерт»)

или кино («монтаж», «наплыв», чередование «планов»), или медиакультуры («гипертекст», «сайт», «чат», «блог» и т. п.). Если классическая литература экстраполировала свои, словесные средства на другие виды искусства (живопись, музыку, кино и т. п.) и добивалась от них литературных эффектов, то сегодня постлитература скорее сама становится продуктом современных медиа, перенимая художественные средства и саму поэтику у невербальных искусств и культурных практик и тем самым окончательно утрачивая свою словесную специфику.

В этом наглядно проявляется современный этап кризиса русского литературоцентризма, который, как мы могли видеть, не является неожиданным. Напротив, нынешний кризис литературы и неотрывного от нее литературоцентризма подготовлен и, так сказать, запрограммирован тремя предшествующими фазами того же кризиса, а потому является не только закономерным, но и довольно длительным, многофазным культурно-историческим процессом. Медиацентризм — лишь одна из исторически обусловленных фаз кризиса литературоцентризма — не только в России, но и во всем мире; скорее всего, не последняя, и уж тем более — не единственная. Каждый раз кризис литературоцентризма в российской культуре — это не конец литературы и словесности, а обострение культурной борьбы вокруг нее, — так сказать «покушение на литературу» (Кондаков, 1992).

Однако то обстоятельство, что современная русская литература еще существует и развивается, пусть и не столь интенсивно, как прежде, свидетельствует о том, что сопровождающие русскую литературу последние полтора века кризисы литературоцентризма, видоизменяя ее и трансформируя ее поэтику и технические средства, все же не затрагивают ее сущность, глубинными ментальными корнями связанную с фундаментальными основами русской культуры, которые невозможно так уж просто сокрушить или даже поколебать. Более того, вербальные начала любой культуры, не только русской и российской, но русской в особенности (в силу глубинных культурно-исторических традиций, неотрывных от самого культурного «ядра» каждой локальной культуры), составляют ее *неуничтожимый фундамент*, существующий вместе с самой этой культурой и тем естественным языком, по отношению к которому и национальная литература, и философия, и локальная культура в целом выступают как «вторичные моделирующие системы». Однако по отношению к современной медиакультуре вербальные пласты каждой национальной культуры оказываются «первичными моделирующими системами», без которых ни одна «вторичная» система (наука, образование, философия, религия, политика, повседневность и т. п.) не может нормально функционировать. Это относится даже к «культурно-бессознательному».

При переходе от литературоцентризма к медиацентризму задачи гуманитарного образования сегодня все в большей степени призваны обращаться к осмыслению языка, литературы, словесности, Логоса — того *вербального фундамента* каждой культуры, который является «первичной моделирующей системой», подготавливая собой все иные системы — «вторичные», «третичные» и т. п. И проявлять при этом все большую тонкость, профессиональную искушенность (в том числе и чисто филологическую), включая в свой научный обиход и невербальные области смыслов. В зависимости от нашего владения языком и языковыми практиками, всей вербализованной культурной семантикой человеческого бытия (включая пресловутые языковые игры) будут развиваться, осмысляться и контролироваться нами все вышележащие пласты актуальной культуры — и вербальные, и тем более невербальные. Ведь недаром сказано: «В начале было Слово». Потому что и в конце также будет Слово.

Список литературы

Кондаков, И. В. (1997) «Нещадная последовательность русского ума» (Русская литературная критика как феномен культуры) // Вопросы литературы. № 1.

Кондаков, И. В. (1992) Покушение на литературу (О борьбе литературной критики с литературой в русской культуре) // Вопросы литературы. Вып. II.

Гуманитарное образование как форма массовой коммуникации

Э.Ф. Макаревич (МосГУ),

*О.И. Карпухин (Совет Федераций Федерального собрания)**

Образование, как процесс влияния на человека, «обработки людей людьми» — одна из форм массовых коммуникаций. Это система, нацеленная на усвоение знаний, художественных ценностей, опыта поколений. Именно система образования, первая после семьи, формирует сознание молодых людей. По сути начальная, средняя, высшая школы соединяют жизнь молодого человека с духовной жизнью общества, работают на социализацию личности.

Структура и содержание образования зависят от социально-политического строя, от политики государства. В обществе на переломных этапах всегда шла борьба за содержание образования, его идейную

* Макаревич Эдуард Федорович — доктор социологических наук, профессор кафедры культурологии МосГУ. Эл. адрес: Makarevich@severstalgroupp.com. Карпухин Олег Иванович — доктор социологических наук, профессор кафедры культурологии МосГУ, Советник Председателя Совета Федераций Федерального Собрания.

направленность, потому что образование определяет судьбу поколения и будущее общества. Американский социолог Н. Смелзер по этому поводу высказался весьма однозначно: воспитание молодых людей в духе признания культурных ценностей и идеалов, сложившихся в обществе, помогает поддерживать существующий социальный порядок (Смелзер, 1994: 76–77).

Конечно, массовое образование выполняет не только идеологическую и нравственную функции. Оно также готовит человека к осмысленной экономической и социальной жизни. В форме высшей школы оно непосредственно ориентировано на подготовку кадров для разных сфер жизнедеятельности общества. При этом оно способствует либо поддержанию социальной мобильности, динамике классов и социальных слоев, либо «консервирует» социальную структуру.

В России ныне центром образовательного процесса в средней школе стала ориентация на Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ). С 2009 года ЕГЭ становится практически единственной формой государственной (итоговой) аттестации и основным способом поступления в высшие учебные заведения. Согласно Федеральному Закону к 2009 году ЕГЭ будут проводить все российские регионы без исключения. Это отвечает принципам государственной политики в области образования в России — создание единого образовательного пространства. Законом предусмотрено также возможность всех высших учебных заведений проводить дополнительные вступительные испытания, если это обусловлено спецификой той или иной специальности и требует конкретных способностей и подготовки в области выбираемой специальности.

Какую образовательную идеологию несет ЕГЭ? Его создатели утверждают, что он даст одни и те же стартовые позиции при прохождении выпускных испытаний в школе и поступлении в университеты (по всей стране будут применяться одинаковой сложности задания и единая градация оценки), он ценен беспристрастной оценкой знаний; уменьшением коррупции, взяточничества в сфере образования. Его критики утверждают, что этот экзамен, в основе которого метод тестирования, не выявляет знания, игнорирует индивидуальный подход к выпускникам. Введение ЕГЭ, по их мнению, означает то, что теперь детей будут учить не поиску доказательств, не логике суждения, а будут учить как правильно сдавать тесты. Но молодой человек не обученный мышлению задерживается в развитии.

Приверженцы ЕГЭ исходят из того, что реформируя систему образования, важно подняться до уровня «цивилизованного мира». Но теоретики этого «мира» уже оценивают существующую там систему образования как уходящую культуру. Существующая система образования — по Тоффлеру фабричная модель (индустриальное производство), точно

отвечающее матрице массового производства, масс-медиа, массовой культуры, массового спорта, массовых развлечений и массовой политики. Особенности этой системы — линейность, конформизм и стандартизация. А что это, как не ЕГЭ?

Тоффлер утверждает, что существующая система низводит процесс обучения до механического инструктирования по учебнику, и стандартизованного тестирования, лишая творческого развития как учителя, так и ученика. В этом случае школа готовит молодых людей не для будущего, а для прошлого.

В России все жестче пробивает дорогу тенденция замены классического, фундаментального образования на прикладное. Прикладная система отличается от классической тем, что не воспитывает у обучающихся потребности к осмыслению того, что они изучают. Она не учит сопоставлять факты и явления, делать некие умозаключения. Такая система приучает в лучшем случае к рациональному, но никак ни творческому использованию имеющихся знаний.

Согласимся, что единый экзамен по математике и естественнонаучным предметам (физика, химия, биология) в тестовой форме может объективно выявить знания учащегося. Что, кстати, практика подтверждает. Например, по итогам ЕГЭ в 2008 году общественность и министерство образования убедились, что около 20 процентов школьников не справляются с программами по математике и естественнонаучным дисциплинам.

Но единый экзамен как система тестов обнажил противоречие между образованием как системой обучения, прежде всего естественным наукам, и образованием как формой массовой коммуникации при изучении истории и литературы, выстраивающих мировоззрение молодого человека. Если рассматривать ЕГЭ с точки зрения формирования мировоззрения, чему служит прежде всего преподавание истории и литературы, то тестовая система ориентирует молодого человека больше на запоминание, чем на понимание исторических событий, на понимание внутреннего мира и поступков персонажей художественных произведений. Тест по литературе вряд ли способствует чтению книг великих писателей, но он ориентирует на поиск в Интернете правильных ответов. Открываются значительные возможности для нивелирования личности, для манипуляции сознанием. ЕГЭ в литературе — приобщение к стереотипам. Незнание произведения и эпохи, в которую оно создавалось, восполняется стереотипами. Стереотип по У. Липпману — стандартный вариант интерпретации, «перехватывающий информацию на пути к сознанию». Вместо сочинения по произведению ЕГЭ предлагает запоминание деталей сюжета или упрощенную интерпретацию самого произведения. Рождаются диктатура фразы, а не мысли. Реакция не на

содержание, а на слово-стимул — типичная ситуация в ЕГЭ. Экзамен сдается благодаря слову-стимулу, управляющему стереотипом.

Главное предназначение гуманитарного, общественно-политического образования в школе, как формы массовой коммуникации, — трансляция образов, воспитание на образах исторических событий и персонажей, на смыслах художественной литературы, образах событий и персонажей ее. Эти смыслы и образы восходят к учебникам, разного рода литературе, к воззрениям учителей и преподавателей. Порой они запроектированы в учебных программах.

Пройдя курс гуманитарного образования, человек должен уметь воспринимать и различать предлагаемые образы, толковать их, и пытаться создавать свои варианты образов изучаемой истории, идей и героев художественных произведений. Образование — это первоначальная после семьи школа общения с образами. Если эта школа состоялась, то человек становится гуманитарно-отзывчивым. Если нет — сугубым прагматиком, индивидом «без души».

Посмотрим на эти процессы сначала с позиции преподавания истории.

По замечанию Поля Валери, история представляет собой самый опасный продукт, подготовленный химией человеческого мозга, она заставляет народы мечтать или страдать, делает их больными манией величия, тщеславными, невыносимыми, порождает у них чувство горечи; во всяком случае, ненависть и страсти народов в первой половине столетия гораздо сильнее возбуждались фальсифицированной историей, чем всеми расовыми идеологиями. Автор солидной трехтомной монографии «Гитлер. Биография» Иохим К. Фест считает, что национал-социализм не знал, в отличие от итальянского или французского фашизма, того феномена «искушения историей», который относится к основным чертам фашистского мышления вообще: он не имел идеальной эпохи, которая мобилизовала бы его тщеславие и героический порыв к подражанию; он знал критическое отрицание истории, то есть попытку стимулировать нынешнее тщеславие карикатурной картиной бывшей слабости и раздробленности. Гитлер, безусловно, извлекал из отрицания прошлого такой же заряд динамизма, как Муссолини — из заклинания славой Римской империи. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить такое понятие как Версаль. Геббельс, например, дал указание своим пропагандистам представлять период с 1918 по 1933 годы, как «преступный» (Фест, 1993: 725–728). Это были годы по большей части Веймарской республики, социал-демократической по сути и духу. И образ ее для школы и массовой пропаганды Геббельс определил, как «преступный период в истории Германии».

А в послегитлеровской, демократической Германии история страны периода правления Гитлера (1933–1945 гг.), в школах не преподавалась вплоть до начала 70-х годов прошлого столетия. Считалось, «что события времен гитлеровского правления и второй мировой войны еще слишком близки и остры, чтобы о них можно было выработать взвешенное суждение» (Jeismann, 1933: 725–728). Теоретики немецкого исторического образования выработали такие принципы преподавания истории: 1) немецкая история подается в переплетении регионального, национального и европейского контекстов; 2) отбор фактов ориентирован на современность, причинно-следственная связь с сегодняшним днем может быть непосредственной, либо опосредованной; 3) политические, экономические, социальные, культурные и повседневно-бытовые аспекты истории излагаются в их взаимовлиянии и многослойности; 4) отдельные события и процессы освещаются на основе различных источников и мировоззрений, предлагаемые исторические интерпретации вступают в отношения конкуренции (Забалуев, 1997: 214).

Но если отбор фактов ориентирован только на современность, а люди прошлого и обстоятельства прошлого игнорируются, если события и процессы освещаются на основе различных мировоззрений и источников, а исторические объяснения конкурируют друг с другом, то цельное видение страны, причинно-следственные связи, понимание общественных процессов и их движущих сил заменяются зыбким, «плывущим» образом ее во взаимоотношениях с миром. Не складывается цельный образ страны в ее движении через исторические эпохи. Восприятие такого образа делает сознание вялотекущим и малосуверенным. Добившись неприятия милитаризма, нацизма и тоталитаризма (уже великое достижение), немецкая школа через этот образ Германии породила у своих воспитанников новое сознание — европейское сознание.

Россия пошла другим путем. После распада Советского Союза, социализма и почти пятнадцатилетнего либерально-неопределенного шараханья на своем историческом пути, во власти и системе образования восторжествовала идея суверенной демократии, которая определила и содержание преподавания истории. Был утвержден образовательный стандарт по историческим дисциплинам, в соответствии с которым готовится новое поколение учебников. Один из базовых принципов, которым руководствуются создатели этого поколения учебников, заключается в том, что люди прошлого жили и действовали в иных, совершенно несходных с сегодняшними, условиях, их ценности отличаются от современных. Их поступки можно оценивать только после изучения духовного, культурного, политико-экономического фона рассматриваемой эпохи. Попытки же оценить поведение и отношения людей прошлого с современной точки

зрения приводит к историческим подтасовкам или заставляет видеть прошлое как игру неразумных персонажей, чуть ли не дикарей, не ведающих, что они творят. Важно не столько оценить, насколько нравственен или безнравственен был Иван Грозный, Николай второй, Ленин и Сталин, сколько разобраться в закономерностях процессов, происходивших в их эпоху, понимая при этом, что духовные ценности тех времен существенно отличались от современных. Основное внимание учащихся предполагается сконцентрировать на объяснении мотивов и логики действий власти.

В концепции нового учебника «История России 1900–1945» предлагается именно такой подход, предлагаются далеко не аморфные, не зыбкие образы страны, событий и персонажей эпохи самодержавия и советской эпохи.

Образование, как система государственных и частных учебных заведений, создает выгодные образы, совокупность которых порождает определенную мифологию, которая должна закрепить в сознании граждан некоторые важные послания. Они соответствующим образом позиционируют страну и ее историю. Россию уже пытались лишить победы во второй Мировой войне, в Великой Отечественной войне, отдав эту победу только Соединенным Штатам, Великобритании, Франции. Во времена президентства Джорджа Буша-младшего в Вашингтоне был установлен мемориал в честь победы во второй мировой войне, где СССР даже не упоминался. Такому пониманию истории способствовали учебники и учебные пособия, которые были изданы в первой половине 90-х годов, особенно те, что издавались под эгидой и на деньги Фонда Джорджа Сороса.

В них допускалось исторически неверное, тенденциозное, нарочито искаженное освещение событий Великой Отечественной войны и роли Советского Союза в этой войне. Речь по сути шла об изменении информационного кода поколения. В этом контексте наиболее известен случай с учебником А. Кредера «Новейшая история. XX век», в котором ряд исторических объяснений, ключевых посланий не соответствовало исторической действительности. В учебнике не говорилось об Октябрьской революции 1917 года, об образовании СССР. Самое скандальное утверждение автора: перелом в Великой Отечественной войне произошел в ходе сражения возле острова Мидуэй в Тихом океане (Кредер, 1996: 143), а не в битвах под Сталинградом и Курском. Из всех военачальников второй мировой войны речь в учебника только о Монтгомери и Эйзенхауэре. На пяти страницах рассказывалось об успехах союзных войск в Африке и в Азии, и только около десятка строк было посвящено действиям советских армий. В середине 90-х годов этот учебник был рекомендован Министерством образования для преподавания истории в школе. Против

этого учебника выступила общественность и некоторые областные власти. Воронежская областная дума тогда своим постановлением рекомендовала школам отказаться от него, «как антироссийского по содержанию».

В обществе реально существует ситуация, когда различные группы ведут борьбу за ценности, а по сути, за образы, которые следует усваивать подрастающему поколению в школе при изучении литературы. В Соединенных Штатах в 60-е годы группы родителей выступили против использования в школе учебного материала, в котором отражались расистские, антиамериканские, антисемитские и антихристианские настроения. В результате большинство учебников были составлены заново — в них отсутствовали устаревшие стереотипы. Но одновременно были изъяты из обращения отдельные книги, или сокращено их использование. Тогда из многих библиотек страны были изъяты произведения Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна» (так как одного из героев называли «Черномазый Джим»), запретили и «365 дней» (о вьетнамской войне).

Что такое идеологический подход в преподавании литературы? Это выбор и трансляция образов, представляемых этой литературой. А выбор образов связан с выбором художественных произведений.

Во второй половине 90-х годов литературоведы И. Медведев и Т. Шишова проанализировали один из учебников литературы для 8-го класса, выпущенный в рамках программы гуманитарного образования в России. К интересным выводам пришли рецензенты. При ознакомлении с этим учебником может возникнуть чувство удивительной насыщенности и разнообразия материала. Здесь и «Поэтика» Аристотеля, и Белинский. И оба Гумилева, и Самойлов. И Олеша, и Кривин, и Кукин, и Корнель. И протопоп Аввакум, и Марина Цветаева, и Буало, и Стерн, и Солженицин. И все это для 8-го класса. Естественен вопрос: а может ли восьмиклассник осмыслить за год такое количество литературных произведений? К чему такая смысловая карусель? Скорее это новая педагогическая установка. Ее можно сформулировать следующим образом: имея дело с таким социально взрывоопасным материалом, как русская литература, надо максимально запутать картину. «Революция есть зло» — такова основная идея учебника. Из этой идеи вытекает противопоставление гражданского долга и «маленького личного счастья в укромном уголке». Автор учебника недвусмысленно дает понять, что предпочесть следует второе. Труд этот нелегкий, когда имеешь дело с русской литературой. Как же автор учебника выходит из положения? Первый прием — фрагментация, то есть мозаичность подачи материала, приводящая к дезориентации в интеллектуальном пространстве. Второй прием — ложная аналогия. Третий прием — прием противопоставления. Он направлен на создание контрмнения читателя.

Автор использует его довольно часто: "Когда я перечитываю "Путешествие из Петербурга в Москву", то не могу отделаться от неприятного ощущения: Радищеву удастся убедить меня... Нет, я не хочу соглашаться с Александром Николаевичем Радищевым, но я вынуждена признать его частичную правоту" (Медведева И., Шишова Т., 1996).

Из этого анализа рельефно просвечивают новые приемы формирования образов, которые исходят из определенных идеологических смыслов. В данном случае противопоставления гражданского долга и маленького личного обывательского счастья.

Но помимо образов на уровне смыслов в школе экспериментируют и с методом создания образов на основе отбора писателей.

Был такой случай: российские писатели Владимир Войнович, Зоя Богуславская, Андрей Вознесенский, Фазиль Искандер и Римма Казакова в июле 2003 года направили в Министерство образования открытое письмо с критикой проекта новой школьной программы по литературе. Согласно ей, с 2005 года школьники должны были больше не изучать творчество Андрея Платонова, Анны Ахматовой (за исключением трех стихотворений), Осипа Мандельштама, роман «Доктор Живаго» Бориса Пастернака. По мнению авторов письма, это сползание к реставрации и консерватизму. Министерские чиновники им ответили, что в «консерватизме» новую «облегченную» школьную программу упрекнуть нельзя, поскольку помимо вышеперечисленных писателей из нее также убраны прокоммунистический «Тихий Дон» Михаила Шолохова и почти все произведения Максима Горького.

Новый идеологический подход в преподавании литературы в том, что мерилom ценности писателя выступает не талант, не художественная мощь его произведений, а принадлежность к лагерю «красных» или «белых». И выстраивается система литературных образов исходя из размена «белых» на «красных», и «красных» на «белых».

Не столь уж был безоснователен академик Д. Лихачев, когда говорил о том, что в школе следует преподавать не отдельные произведения, а историю литературы. Литературное произведение само по себе, исторически не объясненное, теряет на 80 процентов свою действенность — моральную, эстетическую, какую угодно действенность.

Главная фигура в трансляции образов — учитель. До сего дня актуально замечание В.Ленина о том, что «никакой контроль, никакие программы и т. д. абсолютно не в состоянии изменить того направления занятий, которое определяется составом лекторов» (Ленин, 194). То есть, применительно к системе образования, как форме массовой коммуникации, следует говорить о ведущей роли учителей, профессоров и преподавателей. Их роль равновесна

учебным программам и учебникам, которые мертвы без них. Нравственная позиция учителя, его нравственные и идейные установки сказываются на направленности отбираемых и транслируемых образов, на постижении их учащимися. Но также важна нравственность и ученика, которая в сегодняшней системе образования, как части общества со всеми его пороками и проблемами, с первых шагов испытывается на напряжение и излом.

Говоря о нравственной участи человека в современном либерально-демократическом обществе, нельзя не видеть того, что современный институт образования, как часть массовых коммуникаций, вступает в непримиримую борьбу за человека с такими формами все тех же массовых коммуникаций, как массовая культура и реклама. Правда, образование получило неожиданную поддержку со стороны церкви, которая тоже оказалась озабочена нравственным состоянием людей. Две, в какой-то мере несовместимые формы массовых коммуникаций, оказались союзниками в противостоянии таким формам коммуникации, как реклама и массовая культура.

Церковь предложила включить в образовательные стандарты новое направление «Духовно-нравственная культура», преподавание в рамках которого вести с начальных классов до окончания молодыми людьми школы. Но практика опередила это предложение. На начало 2008 года уроки религиозной культуры оказались введены почти в трети областей и республик России.

Когда школа в новой, капиталистической России не могла стать эффективным воспитателем молодого поколения и в силу стандартизированной, тестовой идеологии образования, и в силу превращения учителей в своего рода «функционалов», преподавателей–консультантов, утративших функции воспитателей, — тогда в школу пришла церковь.

Этот неожиданный союз образования и религии в условиях современного российского общества, союз может быть отчасти тактический, имеет определенные — будем реалистами — возможности способствовать такому развитию личности, чтобы ее отложенными эффектами стали не агрессия, цинизм и ненависть, а созидательная жизнь, доброе отношение к миру, честность, порядочность и справедливость.

Список литературы

- Забалуев, В. (1997) История Германии 1871–1918 гг. в немецких школьных учебниках // Новая и новейшая история. № 5.
Кредер, А. (1996) Новейшая история. XX век. М.

- Ленин В. Полн. собр. соч. Т. 47. М.
- Медведева, И., Шишова, Т. (1996) Князь Курбский как первый русский невозвращенец. // Новая газета. № 44.
- Смелзер, Н. (1994) Социология. М.
- Фест, И. (1993) Гитлер. Биография. Т. 3. Перевод с немецкого. Пермь
- Jeismann, K. (1933) Geschichtsbewusstsein // Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44. № 11.

Как преподавать культурологию и по каким учебникам

В. М. Розин (Институт философии РАН)*

По моим наблюдениям культурологическое образование хотя и состоялось, но так и не избавилось от двух основных недостатков: **эклектики** (что только здесь не читают, и собственно культурологические теории, и историю культуры, и слегка замаскированные варианты искусствознания и эстетики, и какую-то солянку, составленную из элементов философии, методологии, герменевтики и много чего еще) и **отсутствия образовательного предмета** культурологии. Естественно, что первое непосредственно связано со вторым. А ведь для того, чтобы новая сфера образования твердо стала на ноги, совершенно необходимо обсудить и определиться с тем, что собой должен представлять соответствующий образовательный предмет.

Для культурологического образования, на мой взгляд, важно разобраться, например, с такими вопросами:

— Культурология, с одной стороны, новое современное мировоззрение, о чем неоднократно говорил В. М. Межуев, с другой — быстро складывающаяся социально-гуманитарная научная дисциплина, где изучаются разные типы культур и отдельные культурные явления. Спрашивается, каким образом это двойное бытие культурологии учесть в образовательном процессе. В частности, можно ли вообще формировать мировоззрение и, если можно, то как?

— Хотя культурология молодая дисциплина, в ней получен огромный объем знаний и создано много разных концепций культурологии и культурологических дискурсов. Каким образом все это излагать, нужно ли это делать в принципе? Если нет, то, что тогда необходимо читать в курсах культурологии? Опыт преподавания показывает, что просто обобщить весь этот материал не удастся, выделить основания — тоже, да и что это такое?

* Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии РАН. Эл. адрес: rozinvm@mail.ru

— На наших глазах складывается культурологическая практика (в рамках регионального строительства, концепций модернизации и других социальных действий), которая начинает существенно влиять на культурологическое знание. Как в связи с этим сочетать в образовании теоретическую и практическую ориентации культурологии?

— Как социально-гуманитарная дисциплина культурология ценностно ориентирована на разные личностные идеалы, разные идеалы социального действия и социальные представления. Кроме того, культурологическое знание является рефлексивным, оказывающим обратное влияние на социальную и культурную реальность. Насколько я знаю, сегодня мы не имеем удовлетворительных концепций социально-гуманитарного образования. Как в этом случае в образовании учесть указанную специфику культурологии?

— Хотя культурологию преподают с разными целями и совершенно разным аудиториям, это обстоятельство так и не получило адекватного теоретического осознания. Образовательный предмет культурологии обязательно должен реагировать на различие этих целей и аудиторий. Чтобы сделать свои утверждения более понятными, приведу собственный опыт размышлений о культурологическом образовании, стимулированный и практикой преподавания культурологии и задачей написания учебника по культурологии.

Прежде чем написать учебник по культурологии, я, начиная с конца 60-х годов, работал как ученый, в частности, опубликовал несколько культурологических реконструкций (формирования математики, происхождения человека, становления и особенностей архаической культуры и культуры древних царств). В конце 80-х годов начал читать в университетах курс культурологии, используя в основном свои исследования; при этом продолжал работать в культурологии и как ученый.

Приобретя опыт преподавания культурологии, я решил написать учебник, поскольку существующие по многим соображениям меня не устраивали. Встал вопрос о том, что в нем должно быть, и в соответствие с какими принципами такой учебник создавать. При этом имеет смысл пояснить мое положение в культурологии.

Я пришел в культурологию из философии и методологии. Как методолог выступал против засилья естественнонаучного подхода, отстаивая принципы гуманитарного подхода, точнее применения в культурологических исследованиях разных подходов, а не только подхода, опирающегося на авторитет естественных наук. Философская школа, из которой я вышел (она называется «Московский методологический кружок» — коротко, ММК), развивала культурно-исторический подход к изучению явлений, принципы

деятельности и методологического анализа. Прежде чем приступить непосредственно к построению своего учебника, я решил еще раз как методолог и культуролог рассмотреть ситуацию в культурологии. Это и был мой первый шаг. Результаты этого анализа были доложены на семинаре в Российском Институте Культурологии.

Второй мой шаг состоял в размышлении над целями учебника культурологии. Я рассуждал так. Хотя культурология по сравнению с другими науками молодая дисциплина (первые работы относятся к концу XIX века), тем не менее, к настоящему моменту в ней построено много теорий и получен огромный объем знаний. Даже десятую часть этих теорий и знаний невозможно изложить в отведенные в высшей школе для культурологии сроки обучения. К тому же знание не может быть основной целью современного образования. Выход из подобных ситуаций был намечен еще в конце прошлого столетия в рамках методической школы, которая в России была очень сильна. Учить нужно не знаниям, утверждали представители этой школы, а мышлению и способностям. "Известно, — писал, например, относительно преподавания геометрии методист В.Латышев, — что все приемы мышления сводятся к ограниченному числу основных и что количество различных способностей также невелико. Наконец, различные приемы мышления встречаются в одном и том же предмете, значит, занятие одним из них должно подготовить к другим. Разве мы не убеждены в том, что общее образование должно сделать ученика способным ко всякой умственной работе?" (Латышев, 1904: 1322).

Л. Ионин, написавший прекрасный учебник по социологии культуры утверждает в нем, что в высшей школе нужно излагать не культурологические теории и знания, а парадигмы. "Как культура в целом представляет собой многообразное, многослойное явление, пишет Ионин, — так и учебник по социологии культуры не может не быть своего рода введением в междисциплинарное исследование... В настоящей работе при всем желании не удастся исчерпывающе осветить развитие каждой наук о культуре, которые, как уже было сказано, к тому же прихотливо переплетаются друг с другом. Поэтому в историческом обзоре мы остановимся скорее не на развитии дисциплин, а на смене глобальных парадигм видения культуры. Смена парадигм — это нечто большее, чем чередование теорий и концепций, выдвигаемых теми или иными авторами. Смена парадигм — это смена отношений к объекту исследования, предполагающая изменение исследовательских методов, целей исследования, угла зрения на предмет, а часто и вообще смена самого предмета исследования" (Ионин, 1996: 24).

Полностью соглашаясь с Иониным, исходя из заданного выше понимания содержания образования, я расширил по сравнению с Иониным типы содержаний культурологического образования. К ним я отнес не только парадигмы, но и основные подходы, проблемы, интеллектуальные ситуации, типы культурологической работы, *основные этапы* развития предмета. Например, в мой учебник был включен анализ следующих подходов: философии культуры, исторический, естественнонаучный, гуманитарный. Я охарактеризовал эволюционную парадигму, системно-структурную, семиотическую, анализа типов культурного сознания, психологическую, понимающей социологии, постмодернистскую парадигму. Обсудил проблемы построения культурологии как научной дисциплины, определения подходов, органичных для культурологического изучения, рассмотренную выше проблему объекта изучения (культура как идеальный объект и подход) и другие. Проанализировал ряд интеллектуальных ситуаций — построения культурологической теории, определения предмета и методов культурологии, применения культурологических знаний в прикладных исследованиях и разработках, обоснования культурологии. Описал такие типы культурологической работы как «культурологическая реконструкция», «объяснение особенностей определенного типа культуры», «прикладное культурологическое исследование», «философско-методологический анализ и обоснование». Наконец, охарактеризовал четыре указанных этапа становления культурологии (философского, эмпирического, теоретического и прикладного) (Розин, 1998).

Продумывая этот материал и возвращаясь к целям современного образования, я сформулировал две основные задачи, которые должен был решать учебник культурологии. Первая — помочь студенту ***сориентироваться в реальности культурологии*** (полемике, которую ведут культурологи, основных подходах, парадигмах, проблемах, типах работы, этапах становления культурологии как научной дисциплины и прочее). Вторая — ***познакомить студента с основными типами культурологической работы***. Сразу хочу отметить, что учебник сможет выполнить свое назначение в полной мере только в том случае, если будет обеспечено двойное сопровождение: культурологию будет читать подготовленный педагог, и параллельно будет идти работа в группах (семинарах), где студенты смогут обсуждать лекции, знакомиться с дополнительными материалами, сомневаться, дискутировать, решать «культурологические задачи», воспроизводя при этом основные типы культурологической работы.

Для студентов технических университетов (я читал культурологию также в МАИ и МВТУ им. Баумана) я внес поправку. Учебник

культурологии помимо указанных двух задач (возможно изложенных более кратко) должен помочь студенту уяснить роль в культуре техники (что это такое с культурологической точки зрения), а также понять техногенную обусловленность современной цивилизации. В частности, на своих лекциях по культурологии я старался показать, что в настоящее время техник и инженер действуют в рамках «традиционной научно-инженерной картины мира», которая выступает не только как мировоззренческий, но деструктивный фактор, поскольку обуславливает технические решения, вызывающие лавинообразные негативные последствия для природы и человека.

Определившись с целями и содержанием культурологического образования, я стал думать (это был третий шаг конструирования), как студента, не знакомого с культурологией, ввести в культурологическую реальность, что сделать, чтобы он понимал материал, излагаемый на лекции. Обычный подход, характерный для традиционных учебников (сначала определить предмет, потом излагать теорию и т. д.), как показывал мой опыт преподавания, явно не работал. Средний студент мало что понимал, а если и понимал, то совсем не так, как на это рассчитывал педагог.

В конце концов, я придумал следующий ход — начать учебник не с определения предмета или теории, а с изложения двух-трех простых и ярких примеров культурологической работы с тем, чтобы, во-первых, погрузить студента в культурологическую реальность еще до того, как он будет понимать, что это такое, во-вторых, получить материал для последующей рефлексии и обобщения. Конкретно, в начале учебника я привел три новеллы: *культурологическое объяснение происхождения египетских пирамид* (этот материал, как я рассчитывал, и мой расчет оправдался, сразу должен был увлечь студента), *веберовский анализ влияния протестанской этики на формирование науки нового времени и прикладное культурологическое исследование, целью которого было построение модели национальной школы в России* (эта новелла основывалась на работе, проведенной в 1998 году группой методологов по просьбе московской еврейской национальной школы).

Материал этих новелл позволил мне поставить ряд вопросов (что такое культурологическая работа и подход, чем отличаются одни типы культурологических исследований от других, какие объекты рассматривает культуролог?), подготавливая тем самым обсуждение темы — предмет культурологии. И дальше я неоднократно прибегал к подобному подходу: предварял рассмотрение теоретических или методологических вопросов и вообще следующих шагов изложения новеллами эмпирического характера. В результате структура моего учебника напоминает слоеный пирог: слой

эмпирических новелл, слой теории или методологии, опирающийся на этот материал, снова слой новелл, затем теории и методологии и т. д.

Следующий, четвертый шаг конструирования — определение логики, которой должны подчиняться содержания культурологического образования. Я решил, что ее структура помимо указанного здесь принципа «слоеного пирога» должна содержать еще четыре: «принцип рефлексии», «принцип перехода к основаниям», «принцип решения проблем» и «принцип переноса в приложения дополнительного материала».

Рефлексия может осуществляться после каждого прохода по материалу, например, сначала я излагаю генезис формирования архаической культуры, культуры древних царств и античной культуры, а затем на этом материале рефлексирую особенности культурологической работы, связанной с реконструкцией формирования отдельных культур. Принцип перехода к основаниям предполагал в данном случае обсуждение методологических оснований культурологической работы. Так, в учебнике я обсуждаю идеалы научного познания, которые исповедуют культурологи, понимание ими своего объекта, стратегию построения культурологии как самостоятельной дисциплины. Принцип решения проблем говорит сам за себя: обсуждение ситуации в культурологии, ее методов, особенностей культуры и ее формирования строится в учебнике в форме постановки проблем и их разрешения.

Дополнительным материалом я называю любое содержание — конкретную культурологическую теорию, какие-то тексты, комментарии, дополнительные исследования и т. п., которые студент может изучать самостоятельно, используя пособия, справочники, электронные учебники и другие компьютерные материалы. В соответствие с этим принципом я вынес в приложение книги некоторые определения культуры, характеристики культурологических школ, мои культурологические исследования музыки. В приложения, но уже за пределами учебника, попали и все другие материалы, которые я рекомендовал своим студентам для самостоятельной или дополнительной работы (Розин, 1998).

На основе этого опыта я позднее попытался сформулировать некоторые принципы, которые можно положить в основание конструирования учебника нового поколения (Розин, 2001: 12). (1) Как правило, конструкция учебника является уникальной. Уникальны многие педагогические задачи, уникален предмет, который должен быть освоен учащимися, уникальна часто ситуация в этом предмете или ситуация преподавания его, уникален автор учебника, уникален процесс конструирования учебника. (2) Даже из рассмотренных примеров видно, что при создании учебника должен учитываться опыт его преподавания, прежде всего проблемы, которые здесь возникают.

Негативный опыт должен быть преодолен, обсуждение проблем, возникающих в ходе преподавания, помогает поставить вопросы о том, как же должно строиться преподавание. (3) Создать хороший учебник невозможно без анализа особенностей предмета, который подлежит изучению, а также осмысления современной ситуации в этом предмете. В данном случае действует принцип, который можно назвать «установкой на современность». (4) Не менее значима педагогическая задача, которую необходимо решить, а также особенности педагогической аудитории. (5) Конструкция учебника детерминируется и методологией, которую проводит ее автор, причем понятно, что она может быть разной. В понятие методологии в данном случае я включаю и мировоззренческие взгляды автора, и его педагогические представления, и «логику» конструирования учебника. Например, лично я работаю в рамках методологии и философии образования, а логика конструирования учебника культурологии включала в себя ряд принципов («слоеного пирога», «принцип рефлексии», «принцип перехода к основаниям», «принцип решения проблем» и «принцип переноса в приложения дополнительного материала»). (6) Важным фактором конструирования учебника является тип педагогического процесса, в рамках который данный учебник будет использоваться. Одно дело, если преподаватель будет читать только лекции, другое — если дополнительно к лекциям он сможет организовать семинары, третье — нетрадиционные формы педагогической работы (работа в группах, творческие семинары, учебные игры, конференция в Интернете и другие). В характеристику педагогического процесса входит и «образовательное сопровождение», то есть условия, позволяющие расширить образовательный процесс, например, возможность (доступность) работы в библиотеке или музее, с компьютером, в Интернете и т. п. (7) При конструировании учебника необходимо учитывать тип и уровень развития учащегося (студента), характер системы образования, педагогическое назначение образовательной программы и учебника, особенности и условия педагогического процесса. (8) Основным содержанием образования и обучения должны выступать не знания, а методы, способы деятельности, интеллектуальные ситуации, подходы, парадигмы и т. п. образования, представленные в метазнаниях и рефлексивных описаниях. (9) Учебник надо строить так, чтобы вести учащегося от одной интеллектуальной и событийной ситуации к другой, постоянно стимулируя его собственную работу (познание, понимание, непонимание, постановку проблем. (10) Основным содержанием образования и обучения должны выступать не знания, а методы, способы деятельности, интеллектуальные ситуации, подходы, парадигмы и т. п. образования, представленные в метазнаниях и рефлексивных описаниях. (11) Конкретные

знания, теории, и другую информацию целесообразно выносить в справочные отделы, приложения, переводить в специальные учебные пособия, электронные книги и программы. (12) Учебник надо строить так, чтобы вести учащегося от одной интеллектуальной и событийной ситуации к другой, постоянно стимулируя его собственную работу (познание, понимание, непонимание, постановку проблем, поиск средств, решений и т. д.). (13) Каждый предыдущий раздел должен поставлять материал для последующих разделов, помогая в их освоении. Образцы деятельности должны предшествовать рефлексии. Ориентировочные обзоры — анализу конкретных ситуаций и проблем. (14) Общая организация материала в учебнике должна подчиняться следующей логике движения мысли: "проблема — решение проблемы", "деятельность (мысль) — рефлексия деятельности", "мысль — основание мысли". (15) Учебник должен ясно прочитываться в плане уяснения образовательного и жизненного контекста, то есть понимания того, для чего он предназначен, какое место занимает в процессе образования, пригодится ли в обычной жизни. (16) Учебники гуманитарного цикла должны нести на себе печать позиции и личности его автора. (17) В жанровом отношении все больший вес приобретают различного рода "Введения", "Обзоры" и "Пособия", позволяющие дифференцировать три основные типа образовательной деятельности учащегося — погружение в реальность изучаемой дисциплины (предмета), ознакомление с общей интеллектуальной ситуацией (подходами, парадигмами, проблемами) и более детальное освоение какой-либо дисциплины или вопроса.

Список литературы

- Ионин, Л. Г. (1996) Социология культуры (учебное пособие для высшего образования). М.
- Латышев, В.А. (1904) Руководство к преподаванию арифметики. СПб.
- Розин, В.М. (2004) Культурология. Учебник для вузов. М.
- Розин, В.М. (2001) Учебник нового поколения: назначение и принципы // Университетская книга. М.

Содержание

<i>Костина А. В.</i> Культурология сегодня: итоги и перспективы.....	3
<i>Флиер А. Я.</i> Перспективы культурологии в исследовании социальных функций культуры.....	13
<i>Зверева Г. И.</i> «Культурное измерение» как принцип построения новых образовательных программ.....	19
<i>Глостанова М. В.</i> Векторы переосмысления гуманитарных наук в XXI веке и университетское образование.....	26
<i>Астафьева О. Н.</i> Образование и проблемы воспроизводства научного потенциала общества.....	32
<i>Хорина Г. П.</i> Образование, идеология, культура.....	42
<i>Румянцев О. К.</i> Возрождение античной пайдеи — культурологический смысл современного образования.....	50
<i>Межуев В. М. Э.</i> Сепир о культуре подлинной и мнимой.....	60
<i>Кондаков И. В.</i> От литературоцентризма — к медиацентризму (Вектор образовательных технологий или веер открывающихся возможностей?).....	72
<i>Макаревич Э. Ф., Карпухин О. И.</i> Гуманитарное образование как форма массовой коммуникации.....	84
<i>Розин В. М.</i> Как преподавать культурологию и по каким учебникам.....	93

Научное издание

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

V международная научная конференция

Москва, 13–15 ноября 2008 г.

Доклады и материалы

Секция 9

ВЫСШЕЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Часть I

Ответственный редактор:

доктор философских наук

Костина А. В.

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать __.09.2008 г. Формат 60X84 1/16

Усл. печ. л. ____

Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1