

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42 (4+470)

В. Л. Бенин,
Е. Д. Жукова

КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД ЕВРОПЫ И РОССИИ

В статье рассматриваются проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство. Анализируются культурно-исторические и ментальные отличия европейской и российской систем образования.

Ключевые слова: культуросообразность, стандартизация образовательных систем, инкультурация, массовая культура

The article is devoted to problems of Russian integration into European educational field. Cultural, historical and mental differences of the European and the Russian educational systems are analyzed.

Key words: cultural adequacy, standardization of educational systems, enculturation, mainstream culture.

Основные социокультурные функции образования связаны с решением задачи социализации и инкультурации личности обучаемого посредством трансляции ему фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного как человечеством в целом, так и профессиональным сообществом. Это предполагает введение человека в мир норм и правил социальной и культурной адекватности обществу и обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли (профессии) в общественном разделении труда. Именно процессы инкультурации, усвоения личностью норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность членов сообщества и поддерживающих необходимый уровень их социальной консолидированности, ведут к непосредственному социальному воспроизводству общества как системной культурной целостности. Причем процессы социализации, усвоения человеком норм и технологий исполнения определенной социально-функциональной

роли преследуют цель подготовки квалифицированных кадров для поддержания и повышения уровня адаптивных возможностей сообщества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования посредством выполнения и развития необходимых видов деятельности, познания, технологий, инструментария и т. п.

Сегодня образованию необходим теоретический «взгляд сверху» на основания его жизнедеятельности. В реалиях сегодняшнего дня школа находится в сложной ситуации выбора между сущим и должным. Перспективным видится осмысление образования как неотъемлемого элемента культуры, механизма ее трансляции. Именно культурологический подход – теория среднего уровня – позволяет объединить теоретическую рефлексию и педагогическую эмпирику, рассмотреть образование как явление в его целостности, отказавшись от линейных, однозначных характеристик. Он дает возможность найти новые смыслы традиционных понятий педагогики, актуализировать роль субъекта в культурном пространстве. Рассмотрение учебного заведения с точки зрения его культуры позволяет выявить место школьной культуры в пространственно-временном континууме мегакультуры, соотнести задачи, стоящие перед системой образования, с общей культурной традицией, раскрыть механизмы культуротворчества, рассмотреть культурное содержание школы в его поликультурной представленности и раскрыть творческий потенциал каждого члена детско-взрослого сообщества.

В своих размышлениях мы опираемся на культурологическую концепцию образования, в соответствии с которой школа предстает клеткой целостного культурного пространства. Ее формирование и развитие происходит по общим культурным законам. Основополагающими в этой области являются работы Е. А. Александровой, Е. Б. Бабониной, И. В. Видт, Г. Д. Дмитриева, Н. Б. Крыловой, Н. Е. Щурковой. Методология исследования культуросообразности образования была обоснована в трудах М. С. Кагана, Л. Н. Когана, А. С. Кармина, Э. С. Маркаряна, А. Я. Флиера, Н. З. Чавчавадзе.

Важное значение для нас имеют исследования теории ценности в различных областях социально-гуманитарного знания (М. Вебер, В. Виндельбанд, Г. П. Выжлецов, Н. Гартман, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, Н. О. Лосский, Л. А. Микешина, Г. Риккерт, В. П. Тугаринов). Ценность в образовании и воспитании стала предметом исследования Б. П. Битинас, М. В. Богуславского, Б. С. Гершунского, В. А. Караковского, Б. Т. Лихачева, В. А. Мосолова, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, З. И. Равкина, Т. В. Цырлиной, Г. И. Чижиковой. Проблема среды учебного заведения и ее влияние на развитие учащихся поднималась в работах А. С. Выгодского, В. В. Зеньковского,

Ю. С. Мануйлова. Теория оптимизации социально-психологического климата образовательного коллектива была разработана М. Д. Матюшкиной, Б. Д. Парыгиным, Н. И. Шевандриным.

Между тем школа, будучи объектом исследования нескольких отраслей гуманитарного знания (прежде всего педагогики, психологии, философии образования и др.), как это ни парадоксально, наименее изучена с точки зрения «общей социокультурной эффективности» [9, с. 583]. Непредвзятое рассмотрение жизнедеятельности современного учебного заведения приводит к выявлению необходимости культуросообразности содержания образования. «Накладывая на сферу образования ключевые культурологические понятия и анализируя ее с их помощью, мы получаем возможность иного (чем в традиционной педагогике и даже философии образования) угла зрения и, следовательно, нового понимания происходящего», – указывает Н. Б. Крылова [4, с. 29–30].

Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; это освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – закрепленное единство знаний и умений, переросшее в используемую в любой ситуации модель действий; программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Более узкое понимание значения культуры, сведенное к какому-либо ее аспекту, «образование» и «культуру» превратит не более как во «взаимодополнительные» категории. Так, А. М. Мосолова подчеркивает: «Говоря языком синергетики, образование должно быть “аттрактором” культуры, то есть тем, что сделает современника более жизнеспособным. В этом плане образование должно ярко выделять ту линию культуротворчества, которая укрепляет и развивает основы гуманности человека, его соответствие общине, государству и миру, подводит его к вечно искомому и меняющемуся идеалу “homo harmo”» [7, с. 5].

Однако Н. Б. Крылова видит взаимосвязь этих двух категорий более радикально: «Образование есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм культуры, и наоборот: культура есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм образования» [4, с. 70].

Мы уверены, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образова-

тельных возможностей [1, с. 32]. Культура, прежде всего, является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта, который, в свою очередь, может быть индивидуальным, совокупным и родовым. Таким образом, культура проявляется на трех уровнях:

- личности (как единичное проявление вариативного особенного и инвариантного общего);
- социальной группы (от макрогруппы: этноса нации, сословия, профессиональной группы – до микрогруппы: семьи, производственного или дружеского коллектива);
- человечества [3, с. 48–49].

Образовательная среда является частью культурной среды в целом. Причем она во многом выступает идеалообразующей стороной последней, что не противоречит тезису о самостоятельном механизме запуска новых форм культуры, поскольку следование идеалу – составляющая этого механизма. В целом она рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в окружении [12, с. 11]. Рассмотрение образовательной среды как совокупности объективных и субъективных факторов и условий позволяет выделить в ней два компонента: предметно-вещный и социально-культурный. Последний включает в определенной степени самостоятельные части: профессионально-педагогический и ученический коллективы. Образовательная среда, по сути, состоит из единства идеальных и предметно-вещных компонентов, влияющих на формирование личности. Параметры среды определяются взаимодействиями между компонентами.

Основные способы человеческой деятельности в пространстве культуры школы преломлены сквозь призму обозначенных задач образования. Так, проектирование и преобразование находят свое выражение прежде всего в труде учителя, который в собственной мыследеятельности выстраивает шаги педагогического взаимодействия с учениками для того, чтобы преодолеть разрыв между представшей действительностью и педагогической целью – идеалом.

Познавательная деятельность в большей мере реализует себя в функции просвещения учащихся. Ценностное осмысление лежит в основе инкультурации, социализации и формирования мировоззренческих установок учеников, достижение которых в равной степени невозможно без подлинного духовного общения субъектов детско-взрослого сообщества школы. Развитию креативных способностей детей способствует овладение ими навыками художественного преобразования действительности.

Результат культурной деятельности учебного заведения объективируется в различных проявлениях: в совокупности особых смыслов, знаков и символов

школьной жизни, в системе норм и образцов поведения, в аксиосфере материальных, духовных и художественных ценностей, в усвоении и присвоении суммы достижений человечества, в творческом самовыражении учителей и учащихся, в плотности педагогического опыта и многом другом.

Культура школы выражена в протяженности, структурности, сосуществовании, взаимодействии, координации элементного состава (как субъектного – детско-взрослого, так и объектного – предметно-вещного), который составляет ее пространственную архитектуру. Культурное пространство школы конституируется содержанием (задачи образования), его существование в отрыве от своего наполнения невозможно. Более того, это пространство отнюдь не является некоторой натуральной данностью, «оно не дано само по себе и не может существовать без человеческих усилий по сохранению единства его частей» [8, с. 141].

Учебное заведение может выступать как межкультурное пространство, в котором сосуществуют несколько больших коренных этносов (башкиры, татары, русские); как поликультурное пространство, этнический состав которого гораздо шире (например, Башкортостан населяет 48 этнических групп), или как интеркультурное (что сегодня не редкость для школ крупных городов). В последнем акценты делаются на создании общекультурного поля обучения и воспитания, что особенно актуально для стран и регионов со смешанным этническим составом населения и динамичными миграционными процессами.

В конкретной школьной среде не всегда представлен «полный набор» субкультур. Дифференциация детско-взрослого сообщества возможна по многим признакам. Школьная стратификация в культурологических исследованиях последних лет получила разные обозначения: многоукладности культуры (Н. Б. Крылова), полисубкультурности (Е. А. Александрова), многокультурности (Г. Д. Дмитриев). Но важно отметить, что культура школы – это не механическая сумма потенциалов субкультур (разновозрастных, разноэтнических, разнопрофильных, разносоциальных), а их пересечение, наложение, постоянное взаимодействие. Относительная самостоятельность культурного пространства определяется многочисленными устойчивыми и неустойчивыми связями между субкультурами.

В современных цивилизационных условиях не только школа выполняет роль обучающего социального института. Повышается значимость всех других культурно-образовательных (коммуникационных и сетевых) институтов, в том числе негосударственных и общественных. Исключительно важными стали функции Интернета и средств массовой коммуникации. Мы должны это признать, если не хотим, чтобы школьное обучение отставало от темпов культурного и цивилизационного развития.

Что же такое «культуросообразие» школы? Прежде всего это «разнообразие» и его обеспечение в школьной жизни в целом. Если же оно ограничивается обучением, а обучение строится в рамках какой-либо одной культуры или предметной области, это сразу ограничивает развитие ребенка. Кроме того, как мы отмечали выше, становление культурной идентификации редко протекает как моноэтнический процесс. Многочисленными эмпирическими и теоретическими исследованиями доказано, что ребенок живет и развивается в пересечении культур. Сложные конструкции культурных взаимодействий и взаимовлияний служат фоном его развития. Процессы взаимовлияния и интеграции субкультур сегодня стали детерминирующими в культурной идентификации молодого поколения.

В благоприятных для личностного развития условиях процесс культурации способствует формированию продуктивного, созидющего, культуротворческого человека. Поскольку успешная культурация личности означает, что между личностью и культурой, ее сформировавшей, установлено диалогическое единство как процесс постоянного взаимнообогащения и творческого развития, то образовательные условия должны быть ориентированы на формирование личности активной, творческой, самостоятельной, созидательной и свободоспособной. Именно такие условия создаются в процессе культурно- и личностно-ориентированного образования, когда его содержание рассматривается не как простая сумма знаний, умений и навыков, которые следует усвоить, но как целостная культура человечества, его способы постижения мира и себя в этом мире; когда методы преподавания в максимальной степени направлены на активизацию личностного сознания, а в педагогической деятельности доминирует взаимодействие по поводу обнаружения исконных смыслов знания, что делает его еще более гуманитарным.

Нам уже доводилось подчеркивать, что образование по определению гуманитарно, так как направлено на социализацию человека, с одной стороны, и на выявление его индивидуальной культурной ценности – с другой. Однако, анализируя динамику исторического развития идей гуманизма в образовании, приходишь к выводу о неоднозначности их трактовок. В одном случае перед нами стремление к гуманизму как к некоей цели, что в истории часто заканчивалось полной профанацией самой идеи. В другом случае это идеология, обосновывающая содержание культуры и выражающаяся в рассуждениях о ценности человека. Наконец, в третьем случае нам предлагается заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко (а значит, не слишком гуманно) определяющая формы и содержание культуры в целом [2, с. 216].

Фактором, свидетельствующим о расширении действия принципа культуросообразности, является изменение в сфере гуманитарного зна-

ния. Благодаря развитию антропологии, культурологии, философии образования, психологии и педагогики развития с принципом культуросообразности стали связываться многие явления современного образования: особенно его содержание и качество. Современная школа предполагает формирование новых качеств личности – межкультурной толерантности, политкорректности, социального партнерства и сотрудничества. Сам принцип культуросообразности становится более сложным и многоуровневым, поскольку усложняется культура и ее конструкции, что в организации образования предполагает опору на интегративные формы. Из сказанного следует, что культуросообразной можно назвать школу, которая устроена и действует на основе культурных норм, адекватных растущему и развивающемуся ребенку и способствующих формированию и развитию его творческой индивидуальности.

Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды школы и всего обучающего и формирующего пространства. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации и культуры.

Генезис национальных культур своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Но фактически традиционная культура реализовала свой потенциал уже в восемнадцатом веке. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. Между тем сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей вплоть до последней трети девятнадцатого века имел традиционный вид.

Справедливости ради следует заметить, что и по сей день понимание содержания феномена страты неоднозначно. Даже социология, породившая данное понятие, относится к нему настороженно. Поэтому мы считаем необходимым дать свое видение названного понятия. Страта – социальная совокупность индивидов, групповая идентификация которых основывается на совпадении ценностных установок, основных бытовых взглядов и базисных мотивационных принципов мировоззрения [10]. Если взглянуть на процесс формирования страты упрощенно-схематично, то в его основе в качестве определяющего всю дальнейшую систему окажется выбор основной сферы деятельности. В рамках теории цивилизации, связанной с идеями «культурных кругов» О. Шпенглера и Н. Я. Данилевского, именно выбор основной технологии освоения окружающего природного пространства определяет духовно-культурное лицо цивилиза-

ции. По сути, то же происходит и на уровне отдельных социальных ячеек. Практически во всех традиционных обществах, исторически оформившихся в цивилизации, форма деятельности социально обусловлена и закреплена. Неравномерное распределение прав, привилегий, ответственности, обязанностей и доходов в обществе приводит к закреплению за определенными группами-классами форм деятельности, постепенно переходящих в традиционную социально-психологическую характеристику. Размещаясь в рамках исторически длительного периода, это закрепление приводит к развитию и некоторых антропологических показателей представителей данных групп. Опираясь на теорию развития архетипа К. Юнга, можно утверждать, что через поколения многие профессионально значимые категории восприятия мира переходят в подсознательные психологические установки, определяющие, прежде всего, формы обыденного существования. Обыденная культура достаточно долгое время остается основной системой трансляции социального опыта, в том числе и формирующихся в недрах первых стратификационных форм профессиональных представлений, ибо форма деятельности определяет всю совокупность норм бытования.

Мы привыкли рассматривать профессионализм как понятие, характеризующее развитие индивидуальных и групповых специальных качеств у представителей индустриального общества. Действительно, термин «профессионализм» распространился не так давно и имеет более унифицированное значение, чем понятие «мастерство». Однако, обращаясь к развернутым словарным определениям обоих названных понятий, приходишь к выводу, что последнее (мастерство) есть частный случай первого (профессионализма). Другими словами, можно сказать, что отсутствие термина не отменяет факта существования явления. Профессионализм как явление может быть выделен для отдельных социальных групп и индивидов и в традиционном обществе.

Естественное духовное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества, а вместе с ним и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма. Это связано с появлением в культуре города новых обстоятельств выживания, когда перепроизводство индивидов в определенных профессиональных группах приводит к их обнищанию. Впоследствии возникает ситуация, когда представителям одного из последующих поколений приходится искать возможность перехода в иную социально-профессиональную группу. Этот переход сопровождается изме-

нением отдельных житейско-бытовых установок, а со временем и переоценкой основополагающих принципов жизни (образа жизни).

Когда речь идет о скорости формирования в современном обществе новых страт, прежде всего учитывается тот факт, что на рубеже XIX–XX столетий данный процесс охватывал жизнь одного-двух поколений. Сегодня на протяжении одной жизни человек может не раз социально стратифицироваться как по горизонтали, так и по вертикали, входя во вновь образующиеся страты. Хотя сам механизм формирования страт остался прежним, значительно увеличилась скорость его «срабатывания». В результате внешние рамки обыденной культуры, создававшие некую базу для инкультурации, фактически размылись, не успевая сформироваться за отведенный промежуток времени. Темпоральный вакуум заполнила массовая культура. Надо заметить, что именно она, а не образование сегодня в большей степени является содержанием процесса инкультурации. Это следует признать, ибо в любом другом случае мы не сможем осознанно и реально изменить ситуацию в пользу образования.

В современных условиях развития общества именно образование должно взять на себя функцию базовых структур инкультурации. Однако, это возможно только при создании системы личностных ценностных структур, более мощных, чем те, которые предлагает массовая культура. Вот по какой причине проблемы гуманизации и гуманитаризации образования как основные формы инкультурации должны оставаться в сфере интересов проектирования образовательных систем. Однако парадокс заключается в том, что в сегодняшней социально-политической и экономической ситуации в судьбе национального российского образования явно обнаруживается противостояние сущего и должного.

Сегодня образование в России выбирает свое новое типологическое лицо. Оно во многом зависит от развивающейся экономической системы и ее связей. Экономика (к какого бы типу она ни относилась) всегда была и остается основным заказчиком и потребителем «продукта», который «выпускает» система образования. Основная функция этого «производства» как заданной (т. е. искусственной) системы – подготовка и переподготовка членов общества с целью их наиболее эффективного участия во всех сферах деятельности. Под понятием «производство» мы понимаем формирование комплекса физических, психологических, нравственных, профессиональных и прочих личностных качеств человека в культуре. Историю развития человечества по направленности экономики на выпуск основных видов продукции и, соответственно, по количеству трудоспособного населения, занятого в этой сфере, принято делить на три этапа: сельскохозяйственный, промышленный и информационный. И на каждом этапе своего исторического развития эко-

номика требует различных ответов на вопросы, которые определяют основную функцию образования, его содержание, методы, контингент учащихся и требования к преподавателям.

Вместе с изменениями приоритетов экономики меняются функции образования и даже такой его элемент, как методика. Это очевидно. Нетрудно сделать вывод о том, что сцепка «экономика – образование» является единой средой воспроизводства социокультурного опыта. Но тогда встают два вопроса: во-первых, каковы пути развития связей между элементами системы «образование – экономика» и можно ли проектировать через изменения образования изменения экономики; а во-вторых, насколько сильно влияние на систему «экономика – образование» внешних культурных факторов, таких как менталитет, традиции, устоявшийся образ жизни.

Переход экономики на информационный этап развития коренным образом меняет требования к качествам работника, участвующего в производственном процессе. Вместо тренированных психомоторных функций, необходимых для управления оборудованием, на первое место выходят иные качества – коммуникативность как способность работать в команде, эвристичность как умение генерировать новые идеи и обучаемость как способность быстро осваивать и практически применять новую информацию. Уже с середины 80-х гг. XX в. весь мировой менеджмент как управление любым видом деятельности направлен, прежде всего, на формирование коллектива личностей, на развитие и использование личностных качеств сотрудников [6, с. 31–34]. Однако в каждой культуре отработаны свои рефлексивные формы общения. Принципы норм общения европейца-северянина и европейца-южанина не одинаковы, и они тем более разнятся с российскими. Коммуникативность и эвристичность – не самостоятельные качества, а качественные признаки системы «человек», проявляющиеся только в комплексе. Любая попытка разорвать это единство может привести к патологии. Раскованное, эвристичное, свободное от любых комплексов (связей) мышление может освободиться и от главенствующего, с точки зрения общечеловеческих ценностей, комплекса нравственности.

Европейская культура антропоцентрична. Представления о человеческой личности как самостоятельной и ценной – краеугольный камень, заложенный в фундамент развития европейской цивилизации еще со времен античности. Немалую роль в этом сыграла социокультурная система полиса. Не позднее первого тысячелетия нашей эры Западная Европа стала применять энергию воды и воздуха в производственных процессах. Запад удивительно настойчиво пошел по пути быстрого наращивания своих возможностей

и мастерства в организации технических средств, сберегающих, а значит, и приращивающих труд. В позднее средневековье латинский Запад далеко опередил Византию и страны ислама в многообразии своих основных технических возможностей, хотя последние отличались от Европы богатым опытом, изощренностью мысли и эстетическим величием. Причиной тому, как нам кажется, стал феномен городской культуры Запада.

Средневековый западноевропейский город был наследником античного полиса. Оказавшись в культурной изоляции раннего средневековья, этот тип культуры не только выстоял, но и стал наиболее перспективным в развитии новых технологий. Города-республики славились не только организацией торжищ, но и разнообразием технологий, а главное – рождением корпоративного типа культуры, в котором каждый член корпорации значим и ценен еще более, чем в античном полисе. Усложнение технологий жизнеосуществления города способствовало рождению общественной, светской школы. Как когда-то в полисе «гимназии» перерастали в философские «академии», так в средневековье появились университеты. Образование в университетах сразу носило предметное, а не абстрактно-эмоциональное начало. Оно готовило к конкретной профессиональной деятельности: юридической, медицинской или богословской. Сословность и элитарность европейского образования имели относительный характер. Важной была возможность оплаты труда учителя. Стержнем этого образования является упорядоченное естественнонаучное начало и эмпиризм сенсуалистической культуры. Европейское образование складывалось как целостная система. С первых своих шагов, имея интернациональные корни городской культуры, оно сразу имело и рыночный эквивалент, и производственную обусловленность.

Восток, как известно, знание сакрализировал, превращая его в удел немногих, не делая его синонимом мудрости, которая ценилась более знания. И если в европейской традиции от всех наук, или семи искусств, образование шло к апогею – философии, то на востоке знание и есть философия, а частности «потом», что помогло восточной традиции выстоять перед западными технологичными формами.

В традициях российской ментальности к образованию всегда было особое отношение. Мы, например, не найдем в таком монументальном труде, как «Константы: Словарь русской культуры» статьи, посвященной образованию [11]. И это не удивительно, потому что образование никогда по-настоящему не входило в структуру системы ценностей российского общества. Система профессионального образования здесь вообще выстраивалась не на национальных корнях, а была привнесена (зачастую насильственно) из Европы. Однако она сразу же получила некое преимуще-

ство перед западной системой своей декоммерциализацией. Будучи дотационным, не имеющим рыночных основ существования, российское образование могло и позволяло себе создавать модели воспитуемого, совершенно оторванные от существа жизни, стремящиеся к неким идеалам, зачастую весьма абстрактным. Сами же учащиеся постоянно пребывали в зависимости от государства, допустившего их к знанию. Гражданское начало, создаваемое в воспитании самими обстоятельствами учения, также имело определенные последствия. Получивший образование отрок спешил послужить на пользу Отечеству.

В результате Первой и Второй мировых войн, голода, разрухи, революции, гражданской войны, правовых и административных преобразований естественное развитие социогенеза было остановлено. Его изменение носило катастрофический характер, сходный с изменениями (как говорят экологи – сукцессией) леса после пожара, вырубки или бурелома. В результате радикальной сукцессии в огромной, многонациональной, многоукладной стране образовалась простая социально-политическая экосистема. Резолюция X съезда РКП(б), запрещающая фракционную деятельность, закрепила монокультурность на долгое будущее. Для того чтобы она могла функционировать долго и была устойчивой, нужно было резко упростить социальную систему, чему были посвящены десятилетия, называемые сейчас сталинщиной. Все это напоминало химическую мелиорацию водоема, когда в озеро или пруд «бухают» изрядную дозу яда – столько, сколько нужно, чтобы убить все живое. А затем создают новую «облагороженную», а главное, управляемую систему, запуская в пруд продуктивные виды рыбы. И, действительно, наша система воспитания преуспела в формировании «нового» человека.

Простая политическая система формировала простую экономическую систему, иерархическую, жестко централизованную, лишенную горизонтальных связей и степеней свободы. Жить в этой системе мог только «новый» («простой») человек, предпочитающий упрощенные технологии, простые идеи, простые книги, понятные фильмы, простую работу, простые, но эффективные решения. Отчужденный от власти, определяющих решений, простой, т. е. лишенный сложной системы реальных общественных связей, социально голый, одинокий, атомизированный человек – агрессивно равнодушен.

Современная культура и цивилизация – многосложные понятия. Они объединяют многие типы культур, поэтому «современная культура» – чистойшей воды абстракция. Произнося эти слова, мы подразумеваем, прежде всего, культуру европейской традиции. Колонизацией Америки, Австралии, отчасти Азии, а затем и экономическим господством Европа навязала свои культурные стереотипы и установки практически всему миру.

Процессы вхождения системы российского образования в европейское образовательное пространство предопределили то обстоятельство, что в наши дни высшее образование в России становится не чем иным, как инструментом массовой культуры. В целом российское образование постепенно утрачивает свои внутрикультурные функции и в результате выпадает из векторных процессов культуры, хотя, казалось бы, должно было их определять. Перемены в культуре мало что меняют в образовании, правильнее сказать: смыслы культуры мало влияют на смыслы образования. Они существуют почти автономно, что, собственно, определила социодинамическая парадигма развития системы образования в России. И если бы не экономическая зависимость образования от бюджетной политики государства, эта автономия была бы полной. В разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривает причины кризиса отечественной системы образования К. М. Левитан [5].

Сегодня, когда западное влияние на Восток переживает серьезный кризис, образование становится инструментом теперь уже удержания приоритетов в определении векторов развития культуры всего мирового сообщества. В отличие от Востока, Европа уже давно осознала экономическое, политическое, идеологическое значение образования (М. Вебер). Самое простое для Европы – создать миф о суперобразовании и втянуть в развитие этих идей весь мир. Под флагом Болонского соглашения Европе консолидироваться легко, для этого есть глубинные корни. Но насколько это целесообразно для России и Востока – вопрос весьма серьезный. Тем более что речь идет не о создании масштабных стандартов квалификационных показателей, которые каждое культурное сообщество вольно достигать собственными путями, а о регламентации каждого шага, каждой ступени в образовании. В таких условиях образование теряет себя, отрываясь от культурных традиций, антропологических условностей и своеобразия культуры, превращается в оплот массовой культуры.

К сказанному следует добавить, что существовавшие в России два взгляда на образование – реальное образование («для массы») и классическое образование («для элиты») – имели лишь умозрительное оправдание, не имеющее ничего общего с продуманной культурной политикой в области образования. В российской культуре образование изначально теряет смыслы, не успев их приобрести. Оно не воспроизводит родную культуру и не получает ценностного статуса в глазах всего общества. Исторически ситуацию спасала традиционная целостность социальных страт русской общности, и воспитание в них человека на высоких нравственных и созерцательно-эстетических началах. В этом и нашли точки соприкоснове-

ния образование и русский человек. Оно стало мерилom духовности и гедонистической отдушиной для человека мыслящего, найдя, таким образом, опосредованную нишу в российской культуре. Это либо величайший из парадоксов российской культуры, либо очередное следствие ее бинарности. Роль образования в России – создавать гуманитарный буфер в социальных и полиэтнических коллизиях. Эта та национальная особенность российского образования, которая требует бережного отношения и сохранения. Какие бы реформы ни пролегли через поле образования, ему необходимо выработать технологические инструменты сохранения своего особенного и столь актуального в наши дни гуманитарного ядра.

Литература

1. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа, 2004.
2. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура»: педагогический аспект // Проф. педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып. 3. Екатеринбург, 2004.
3. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000.
5. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999.
6. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Современная концепция образования на основе методологии ТРИЗ как синтез философии, психологии и педагогики // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. Челябинск, 2002.
7. Мосолова Л. М. Культурология и регионалистика как интеллектуально-образовательная тенденция нашего времени и наследие Петербургии // Культура Петербургского региона в науке и образовании. СПб., 2000.
8. Пигалев А. И. Пространство культуры // Культурология XX век: энцикл. СПб., 1998. Т. 2.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М., 1998.
10. Сорокин П. Социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
11. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2001.
12. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.