

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.017.92
ББК Ю251.084+Ю252: Ч30

РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Б. Бабошина

В педагогической науке проблема определения человеческой сущности, создания «идеального образца» человека выражается в изменении имеющихся идеалов личности и моделировании новых (или относительно новых). Модели служат условными «специфическими» ориентирами образовательной деятельности, помогают конкретизировать и «акцентировать» ее направления. Исторические «образцы» человека находят наиболее полное выражение в идеях образования во времена качественного развития культуры и общества. Значит, динамика моделей культурного человека может быть прослежена через анализ развития идей общества, культуры и образования в каждый значимый исторический период. Целью выявления этой динамики является историко-культурное сопоставление и содержательное сравнение идей о человеке в зависимости от уровня развития общества и культуры.

Представления о человеке культурном изменяются вместе с изменением мировоззрения людей, с развитием их культуры. Начальные представления о человеке культурном могли зародиться не ранее самой культуры. Так, Э. Савицкая отмечает, что первыми развернутыми «моделями культурного человека» можно, видимо, считать конфуцианскую и платоновскую [1, с. 63]. Модели культурного человека всегда определялись не только относительно социально-культурных идей, но зависели от развития производства, экономического уклада государств, и, следовательно, от развития научной мысли и реализации ее плодов. По этому поводу Х. Ортега-и-Гассет [2, с. 70] пишет: «человек эпохи Эйнштейна способен на большую точность и большую свободу духа, чем человек эпохи Ньютона». Недаром Э. Савицкая отмечает, что «собственно история моделей культурного человека – это история самосознания человека» [2, с. 63]. Но самосознание человека на протяжении истории, меняясь в своих отдельных характеристиках и способах восприятия, не всегда менялось сущностно, существенно. Поэтому в историко-культурном развитии общества можно выде-

лить очень сходные идеалы культурного человека, что наводит на мысль об их неизменности.

Так, И. Г. Фомичева, выделив четыре ведущие модели – теоцентрическую, социо-центрическую, натурцентрическую и антропоцентрическую, – пришла к выводу, «что все рассматриваемые модели появились практически одновременно, по крайней мере, в форме хотя и зачаточных, но принципиальных идей» [3, с. 224]. На протяжении же истории данные модели развивались, уточнялись, технологизировались, конкретизировались, видоизменялись с учетом практических рекомендаций, но по своим принципиальным основам оставались неизменными. В качестве главного и, пожалуй, единственного критерия прогресса в области образования выделяет «сменяющиеся формы взаимодействия взрослых и детей в альтернативе «принуждение-свобода» [3, с. 239].

Неопределенность образовательной модели личности может быть показателем ее сущностной неясности, отсутствия четкого и последовательного подхода к имеющемуся выбору, его смешанный характер (И. Г. Фомичева). В нашем понимании неопределенность модели культурного человека, с одной стороны, вытекает из нерешенности проблемы феномена человека, сущности «собственно человеческого» (вневременной смысл). С другой стороны, эта неопределенность обусловлена субъективным характером моделирования в сфере образования, в каждом случае имеющим свою меру объективации, а также влиянием имеющихся образовательных традиций и педагогических прогнозов будущего (конкретно-исторический смысл и конкретно-историческое содержание, в разной мере отражающее этот смысл (субъективизм в истории развития, его вероятностный характер)).

С учетом смысла сказанного мы различаем понятия «образовательная модель личности» и «модель культурного человека». Последнее понятие рассматривается нами как определенный результат развития культуры или целая система результатов в форме представлений о человеке культурном как представителе той или иной культуры, ее преемнике и творце, сложившихся под влиянием процесса и результатов ее развития как специфического способа бытия человека в мире. Образовательная же модель личности может разрабатываться и реализовываться под влиянием определенных педагогических традиций, как результат личностных влияний педагогов, деятелей сферы образования и т. п. в определенных конкретно-исторических условиях.

Однако имеется непосредственная связь между образовательной моделью личности и моделью культурного человека. Эта связь тем более непосредственна, чем более адекватным в образовательной модели личности является выражение имеющихся в данном обществе представлений о человеке культурном. Иначе говоря, образовательная модель личности и модель культурного человека в прин-

ципе и на практике могут фактически совпадать. Мы считаем такое совпадение продуктивным и оптимальным вариантом развития не только образования и культуры. Поскольку максимально культурологическое в этом случае образование оптимально способствует формированию более совершенных и адекватных культурной ситуации личностей. В этом случае можно также говорить, что образование имеет своей основной и реально достигаемой (в тех или иных параметрах) целью становление «человека культуры». Из сказанного понятно, что «человек культуры» рассматривается нами как вполне определенный в своих существенных характеристиках социально-культурный тип личности.

Целостная модель личности представляет собой конкретный вариант определенного «образца» того или иного типа личности. В. В. Лелеко [4, с. 4], исследуя пространство повседневности с культурологических позиций, пишет, что постоянное взаимодействие форм сознания (мифологического, религиозного, научного, художественного) создает общие мировоззренческие установки и стереотипы мышления, общие основы духовной жизни культуры определенного исторического периода, так называемый «дух времени», «дух эпохи». В соответствии с пониманием В. В. Лелеко можно сказать, что каждый человек, живущий в своей эпохе, является так или иначе «историческим образцом». Правда, одна и та же эпоха может порождать, а также содержать не один «образец», но в каждом случае это будет еще и тип человека своего времени.

Но исторический «образец» человека эпохи и ее «идеал» далеко не всегда тождественные, но в ряде случаев либо в определенной мере совпадающие понятия. Л. Н. Коган отмечал, что каждая культура формирует свое пространство [5, с. 69], причем «пространство культуры не только вне человека, оно и в нем самом, оно внутри него» [5, с. 70]. Это пространство, по его мнению, и создает «человека культуры». Но столь же справедливо и обратное утверждение. Непрерывность культурно-исторического процесса обуславливает важнейшее качество «человека культуры» как конкретно-исторического типа – его преемственность или «хронотопность» (от «хронотоп» по М. Бахтину). Но, несмотря на это, можно выделить основные периоды развития представлений о культурном несоответственно, о «человеке культуры».

Церковный идеал человека теснится в более поздние века появлением еретических учений. Понятие «ересь» вошло вместе с развитием и распространением христианства, как результата его утверждения и превосходства над другими учениями и верованиями. Как отмечает С. И. Гессен [8, с. 177], средние века, требуя от каждого человека христианского воспитания, полагали, что оно достигается в первую очередь путем принуждения. Характерно, что в большинстве стран мира институт школы вышел из лона церкви. Жрецы и духовенство стали первыми учителями. Даже первые университеты появились

в стенах монастырей. Данная особенность в развитии образования *значительно определила образовательную модель культурного человека – ее аскетический надмирный характер.*

Однако со временем аскетизм церковной морали с развитием производства все более расходился с реальной практикой новых социальных слоев – торговцев, городской знати (бюргеров). Отделение ремесла от сельского хозяйства определило развитие городской культуры. К этому времени господствующий класс западноевропейского феодализма – рыцарство – уже окончательно сложился и получил сословное оформление. Рыцарские добродетели стали ярким противовесом традиционным христианским нравственным требованиям. Сформированный в передовых кругах рыцарства *морально-эстетический идеал* наметил ростки светской культуры. Наряду с любовью к роскоши и стремлением приукрасить жизнь культивируется щедрость. К героическому идеалу присоединяется эстетический (подобие салонной культуры). Развитие представлений о человеке культурном как человеке становящемся еще не вполне сложилось, слабо поддерживалось специальными институтами. Одной из существенных причин этому является также факт, что ребенок попадает в поле зрения лишь с возникновением семьи. «В этом смысле ребенка можно считать порождением города» [9]. Подспудно духовная жизнь порождает новые институты просвещения. В XII в. возникают университеты. В них модным становится призыв подражать древним. «Это была культура цитат, избранных мест и дигест» [9, с. 108].

Так в период Средневековья были доопределены основные идеи о человеке в соответствии со средневековым мировоззрением, удивительным образом сочетавшим в себе мрачную религиозность и светскость, клерикализм и веротступничество, стремление к святости и безысходное самосознание греховности. Произошло четкое разделение моделей культурного человека, в основном по сословности как ведущему социальному признаку. Стремление церкви свести всех под свой купол и обратить в свою веру утвердило надмирный идеал человека. Правда, если в античности этот идеал, например, в учении Платона, а также в конфуцианском учении, вселяли веру в человека в возможность приближения к «миру идей» (Платон), в возможность достижения совершенства через воспитание «благородного мужа» (Конфуций); то теперь надмирный идеал в образе самого Бога представлял главным «свидетелем» человеческого несовершенства. Такой постановкой вопроса о человеке, в общем-то, исчерпывалась и сама проблематика человеческого мироустройства. Основная цель человека в мире – подготовка к миру иному через очищение от грехов, через покаяние во всем, что сделано и не сделано. Более или менее достижимая ступень совершенства соотносилась в надмирном идеале с человеческой кротостью, нрав-

ственность с набожностью. Но наряду с надмирным идеалом человека культурного активно начинает «соседствовать» идеал человека светского.

Словесный же характер представлений о человеке предопределил и другую немаловажную особенность – неоднозначность представлений о человеке совершенном для разных социальных слоев. «Для тех, кто работает» – безусловное подчинение церкви и господину, набожность и кротость, смирение перед своим положением. «Для тех, кто воюет» – идеал в образе доблестного и храброго воина. Для тех, кто властвует, управляет, наряду с религиозностью важным становится образование. С позиций главенствовавшей церкви все должны были молиться и помнить о Божьей каре, хотя, как показала история, к разным сословиям это требование не всегда предъявлялось одинаковым образом. Образование в этих условиях носило сугубо религиозный характер, в основном оставаясь привилегией для высших сословий.

Главенствующая роль религии в культурно-нравственном становлении человека и общества эпохи Средневековья способствовала, хотя и часто формальному, но объединению людей всех сословий, что помогало сохранять среди простых граждан смирение и кротость перед своим положением. Но эта кротость естественно стала все чаще нарушаться с распространением образования, с ростом светских настроений, что особенно выразилось в последующие периоды.

Возрождение означало существенный шаг по пути освобождения от идеи двоемирия. Глазам человека открылась новая красота – красота земного пространства, ценность реального времени и земной жизни. На смену теоцентрической модели приходит идея антропоцентризма. Одна из сложнейших проблем культуры Возрождения – проблема ренессансного гуманизма [10, с. 6]. Ряд исследователей придают термину «гуманист» узкий смысл. Им обозначается круг ученых и писателей, изучавших античность, специалистов в области гуманитарных наук. Но большинство отечественных ученых рассматривают гуманизм как своеобразную идеологию. Очевидно, что идеология гуманизма составляет главный смысл и направленность культурного развития эпохи Возрождения. *Общая особенность ренессансного гуманизма – восприятие человеческой личности в ее связях с природой, как части природы.*

Культура Возрождения – утверждение преемственности великой античной культуры. *Проводники новой культуры, гуманисты, (лат. *humanus* – «человечный», «человеческий») провозглашают право человека на свободу, признают благо человека за основу социального устройства, утверждая принципы равенства, справедливости, человечности в отношениях между людьми, освобождение от религиозных пут.* Со второй половины XIV и в XV вв. во Флоренции, а затем и в других городах Италии расцвели гуманитарные науки, изобра-

зительное искусство, стремившееся к изучению человека и природы. Искусство становится неотъемлемой частью общественной жизни.

Если в искусстве Возрождения всеобщим идеалом и главным критерием стала чувственная телесность, то в науке начинает доминировать рациональная индивидуальность: «Все в мире можно подвергнуть сомнению, несомненен только факт самого сомнения, который является непосредственным свидетельством существования разума» [11, с. 394]. Сознание ученых Возрождения вмещало в себя и рационализм, и мистицизм одновременно. Но и в науке сумела отчетливо выразить себя гуманистическая идея, которая в самой актуальности ее проблематики была связана с проблемами человеческого существования. На втором этапе (конец XV – начало XVI вв.) гуманистическое движение охватило большинство стран Западной и Центральной Европы. Образовалась целая «республика ученых» во главе с Эразмом Роттердамским. Сформировалось *гуманистическое учение* о достоинстве человека, суть которого – реабилитация человека и его разума, торжество светского начала. *Цель земного существования теперь – радость и наслаждение.* Создан новый стиль художественного творчества – ренессансный реализм.

Догмы религии в этот период, с одной стороны, явно попираются складывающимся новым миропониманием, развитием не только гуманитарной, но и естественнонаучной мысли, но, с другой, во многом сохраняют свою значимость, являются «конечной целью» того же гуманизма (человек предстает как творение Божье, поэтому идея его совершенства от Бога и потому божественна по сути).

Важнейшим достижением гуманистов явилась выработка идеала «совершенной», всесторонне развитой, гармоничной личности на основе античного идеала «калогатии», добродетели которой определялись не благородством происхождения, как это было в эпоху раннего Средневековья, а делами, умом, талантами, заслугами перед обществом. В значительной мере идеал был создан под влиянием реальности. Бурная эпоха заставила выковать образ нового человека – человека-борца, отважного, страстного, земного. Это была эпоха культа реальной жизни, эпоха разума. Но в самих истоках гуманизма были заключены тенденции натурфилософии как проблемы соотношения природы и Бога. Преодолевался средневековый дуализм, когда мир понимался как органическая связь материи и духа. Теперь материя была призвана воспроизводить самое себя. Схоластике был противопоставлен рационализм, опытный метод познания мира, базировавшийся на чувственном восприятии и эксперименте.

Во второй половине XV в. наряду с гражданским гуманизмом появилось новое влиятельное направление – неоплатонизм (Платоновская академия во Флоренции). В особенной мере идеи гуманизма проявили себя в воспитании

и обучении. Стали привычными гуманистические частные школы. В университетах (Флоренция, Милан, Болонья, Падуя) стали преподаваться новые дисциплины – поэтика, риторика, моральная философия. Бурное развитие получает и естествознание. Совершаются великие географические открытия. Доказана шарообразность земли, подтверждена жизнь на экваторе. В XVI – первой половине XVII вв. научные достижения были умножены. Новая картина сформировалась под влиянием значительного развития астрономии (учение Коперника о Солнечной системе, догадка Дж. Бруно о существовании бескрайней Вселенной). Так люди эпохи Возрождения прониклись смыслами земной жизни.

Одним из титанических достоинств эпохи Возрождения стало не произведение искусства, а произведение человека, способного оценить себя и быть самому себе опорой. Человек стал восприниматься как существо многогранное и наделенное недюжинными способностями, могущими проявляться как в больших достоинствах, так и в больших, недостатках. Реализм восприятия позволил человеку быть самим собой в лучшем понимании этого слова, т. е. обрести внутреннюю свободу и уверенность в собственных силах. Человек почувствовал реальную возможность принять себя не идеальным, а таким, каков есть. Главное в новом миропонимании – умение и мужество реально себя оценить, сформировать трезвый взгляд на жизнь. Убеждению в том, что человек – хозяин Земли способствовали развитие наук, географические открытия. Окончательно мировоззрение Нового времени утверждается в XVI в.

В образовании как части культуры в период Возрождения также происходят значительные перемены. Сама суть образования, начиная с эпохи Возрождения, прослеживается в двух основных тенденциях:

- 1) акцентирование индивидуально-личностного аспекта образования (культивирование задатков, развитие природных склонностей);
- 2) осмысление ориентации на всеобщее [12, с. 23].

Отдельный единичный человек стал рассматриваться как частный случай общего понятия «человек», и его становление понимается как следование общему. «Всеобщее» становится пределом и целью образования».

Полагаем, что именно развитие ориентации на всеобщее в образовании – свидетельство качественно нового самосознания человека, показатель его осознания собственной роли в истории, в общекультурном процессе. Это есть также стремление выявить самые главные человеческие свойства как универсальные линии самосовершенствования. Начинается развитие антропоцентрического мировоззрения в противовес теоцентрическому. Человек все более меряет относительно себя самого как реального воплощения потенциальной идеи о Человеке. Универсализм во взгляде на собственную природу позволил человеку почувствовать собственную мощь. Но это самоощущение в дальнейшем не

могло не привести к ряду коллизий и противоречий по поводу смыслов собственного существования, поскольку с этого же момента Бог начал умирать в душе человека («Бог умер» (Ф. Ницше)). Процесс будет углублен и наберет темп в эпоху индустриализма. Но ему предшествовали и его предвечали другие исторические события.

Так, XVI столетие – период глубокого кризиса римско-католической церкви. Под влиянием идей Мартина Лютера в Германии началось движение *Реформации* (лат. *reformatio* – преобразование). Реформационные процессы, связанные с расколом церкви, проявились с разной степенью интенсивности почти во всех странах католического мира [13]. Реформация отвергла догму католической церкви о посредничестве между Богом и человеком. *Центральный принцип новых религиозных доктрин – непосредственная связь человека с Богом, «оправдание верой»* – спасение не с помощью строгого исполнения обрядов, а на основе внутреннего Божьего дара – веры.

Новый этап Реформации был связан с грандиозным контрастованием католической церкви. Лютеранство догматизируется. Воплощение новых идей сумел осуществить Кальвин (1509–1564). Его главный труд – «Наставление в христианской вере» (1599). Центральное место его учения – учение о двойном предопределении. По Кальвину, человек ничего не в силах изменить: одним – вечное проклятие, другим – вечное блаженство. Более того, природа человека испорчена природным грехом и склонна лишь ко злу. Но человеку даруется вера в Бога. Бог же побуждает к добру. Такой взгляд порождает фатализм. Но Кальвин также обосновал и исключительную активность личности. Бог дает человеку знаки, чтобы понять, верно ли человек исполняет свое «призвание». Критерием личностного развития становится успех либо неуспех [14, с. 57]. Через интерпретацию божественной идеи о человеческом существовании учение Кальвина стимулировало воспитание энергичных людей, дух предпринимательства, что было кстати нарождавшейся буржуазии. Теперь накопительство и прибыль стали рассматриваться как дар Божий.

Дальнейшее признание материальности и бесконечности мира проложило дорогу учению о «живом космосе». Физики добиваются огромных успехов буквально во всех областях – механике, статике, оптике, гидравлике. Качественное развитие получила математика. Начался научный анализ бесконечно малых величин. Накапливаются знания в области естественных наук (химия, биология, зоология, геология, минералогия). Расширяются географические познания, изучаются климат, морские течения. Возникает океанография, совершенствуется картография. Появляются первые ботанические сады в Италии, затем и в других странах Европы. Успешно познается человеческий организм, новое развитие получают медицина, физиология, анатомия человека.

Развитие науки и естествознания в первую очередь привели к ослаблению антропоцентрических позиций в миропонимании. Мир стал представляться «книгой, написанной математическим языком» [11, с. 367]. В XVII в. возникло материалистическое направление философии (Рене Декарт). Предтечей современного естествознания стал Леонардо да Винчи. Человек стал мыслиться как некая сложная машина, требующая особой «шлифовки». Неотъемлемой частью гуманистического учения стала новая концепция, распространившаяся в XVI в., развитая эрудитами XVII в. Основная задача педагогики теперь мыслилась как воспитание индивида и общества, формирование не только самодостаточной личности, но и достойного гражданина, патриота, действующего во имя общего блага. Программа воспитания как синтез идей гуманистов и античных образцов предполагала гармоничное развитие личности, соединение умственных и физических занятий в сопряжении с духовным становлением. Антисхоластическая направленность выявилась в разработке новой методики обучения, обозначившей себя еще со времен Я. А. Коменского. Но это была уже социальная модель культурного человека, где человек рассматривается как «звено» в общей цепи.

Вместе с тем убеждению в том, что человек – хозяин земли способствовали и развитие наук, географические открытия. Окончательно это мировоззрение утверждается в XVI в, этот период можно назвать началом мировоззрения Нового времени. Сложная эволюция европейской культуры XVI – первой половины XVII вв. положила новое начало духовной жизни Европы – становлению национальных культур. Неуклонное развитие капиталистических отношений в XVII–XVIII вв. в истории Западной Европы укрепляло позицию смотреть на все как на потенциальную собственность. Даже развитие науки сопрягалось с этим процессом. Знания становятся символом культуры, их стали рассматривать как особого рода капитал, который можно употреблять безотносительно к индивидуальности (В. И. Полищук).

Развитие естествознания развивает представления об исходной простоте бытия. Наука утверждает принципы анализа и синтеза как законы мироздания. Складывается мнение, что все простейшие элементы можно превращать друг в друга, преобразовывать, обнаруживая их новые состояния и свойства. Философия и наука с их общей ориентацией на механистическую материализацию вещей и явлений, а также промышленный переворот вследствие разделения труда вызвали активные социальные преобразования. Промышленный переворот на фоне активного развития естествознания также способствовал формированию технического мышления. Как отмечает В. И. Полищук [11, с. 406], суть техники (от греч. «техне» – «искусство», «мастерство») – в разделении естественной органической целостности для последующего искусственного механического

объединения. Под влиянием технического мировоззрения на смену искусству обучения и воспитания пришла «техника» формирования мировоззрения. Предпосылками к формированию нового мировоззрения послужили труды Ф. Бэкона и Р. Декарта.

Согласно его учению английского ученого и философа Фрэнсиса Бэкона, чувства непогрешимы и составляют источник всякого знания. Наука имеет опытную природу. Ее суть – в применении рационального метода к чувственным данным. Индукция, анализ, сравнение, наблюдение, эксперимент – главные условия рационального метода. Ему принадлежит тезис «знание – сила». Отсюда мысль – не только показатель могущества, но само по себе существенное. К ней можно прийти путем отречения от личных целей, интересов, убеждений, общепринятых мнений. «Грязными» мысли не бывают, такими бывают лишь помыслы. Он также считал важным отказаться от всего, что не связано с мышлением, не является таковым. Мысль одного человека не может стать достоянием другого без культурной обработки. Культура искривляет линию мысли в соответствии со способностью окружения понять ее. Во многом в связи с подобными идеями, как отмечает Л. И. Полищук [11, с. 467], в связи с их доминированием в европейской культуре нового времени, научная картина мира изображает не познаваемый мир, а мир самого познания.

Идеология Ф. Бэкона, думается, оказывает свое влияние и сегодня. Однако, развитие сциентистских тенденций, как в науке, так и в образовании, стремление свести к минимуму значение чувственной сферы в познании является сегодня сильным негативным фактором не только в науке, но в образовании. Одной из тенденций активного преодоления этой традиции выступает стремление придать этический характер современной науке, заложить нравственные императивы в образование на всех его уровнях. Определение новых качественных ориентиров развития образования представляется необходимой альтернативой столь укрепившейся идеологии собственника, начала которой прослеживаются еще на заре развития буржуазных отношений.

Так, идеолог английской буржуазной революции Д. Локк формирование нравственных понятий связывал с усвоением детьми понятия «собственность» как сторонник теории договорного происхождения государства. Согласно этой теории, *«естественный закон морали» регулирует поведение человека в обществе, основанном на господстве частной собственности. Таким образом, идеология собственника вносит идею частнособственнических отношений и в духовную сферу, в том числе в сферу образования.* Решая проблему успешной социальной адаптации, педагоги все чаще обращаются к вопросу о сочетании умственного труда с физическим, умственного воспитания с трудовым. Даже сам способ организации экспериментальных образовательных учреждений напоминает скорее не школу, но «школу жизни» (И. Г. Песталоцци,

Р. Оуэн). Гуманизм буржуазной педагогики выражает себя в идее эффективно-го формирования «иммунитета» против превратных сторон бездушного собственнического мира. Но наряду с формированием подобного «иммунитета» активизируется идея воспитания человека действующего, но не рефлексирующего, победителя, где средства едва ли не всегда оправдывают цель. Значимый ракурс в воспитании обретает принцип «Эго».

С другой стороны, на фоне развивающегося быстрыми темпами капитализма, образование чувствует себя нуждающимся в кардинальном развитии, в экспериментировании. Экспериментальная педагогика конца XIX – начала XX вв. явилась феноменом этого самоощущения. Разнообразие ее направлений задавало «тон» развитию новаций в сфере образования на все последующие десятилетия XX в. Идея гуманистической педагогики, заявившая себя в идеях филантропистов и деятелей «новых школ», нашла свое полнокровное развитие в гуманистической психологии, философии экзистенциализма, неогуманизме. В то время как прагматическое направление развило столь необходимую в условиях индустриального общества философию человека-борца, человека-деятели, человека-творца самого себя, своей судьбы. Индивидуализм и персонализм как естественные следствия этого направления сформировали человека-прагматика в его современном понимании (педагогика Д. Дьюи). *Идея исследования и экспериментирования в педагогической среде стала одной из самых главных в образовании XX в, переводя весь образовательный процесс в мире на инновационный режим как необходимое условие его современности.*

Дальнейшее разделение труда и развитие сверхтехнологий активно способствовали тому, что в современном образовании наиболее четко представлены его две основные линии развития – *общее образование и специализированное* (профессиональное). Так в условиях общего образования, «инкультурация индивида... формирует его в качестве «продукта» культуры данного сообщества, закладывает в его сознание, память... культурные образцы уже в готовом к «употреблению» виде... воспитывает в нем «потребителя» культуры... по существу, формирует личность социально адекватную актуальным потребностям этого сообщества» [6, с. 223]. В случае специализированного – речь идет уже не о подготовке «продукта» и «потребителя» культуры, а о ее «исполнителе» и «творце» [6, с. 223]. Углубляющаяся специализация и дифференциация всех областей знания и жизнедеятельности способствуют одновременному развитию в образовании этих двух, по сути, равнозначных тенденций. Но углубление и дифференциация между общим и специализированным образованием и, как следствие, между отдельными видами специализированного образования не всегда положительно сказывается и на проблемах общего образования. Отдельной проблемой встает вопрос об отборе общекультурного содержания, вопрос о «доле» гуманитарного и точного знания.

Интегративные процессы современности влияют на развитие образовательной системы таким образом, что сегодня уже сложно говорить о какой-либо одной двух или даже трех моделях культурного человека как ориентирах для образовательной модели личности. Кроме того, растущая «пропасть» между гуманитарным и негуманитарным знанием, между разными видами специализированного образования рассматривается как опасная и сама по себе губительная тенденция современной культуры, современного общества (Ю. Н. Афанасьев, А. С. Запесоцкий, И. В. Кучер и др.). Как способы разрешения этих проблем на первое место выдвигаются задачи гуманизации и гуманитаризации образования в целом, реализации в нем культурологического, антропоцентрического, личностно-ориентированного подходов.

Кроме того, в условиях демократической «полифонии» постиндустриального общества проблема моделирования в сфере образования значительно усложняется, процесс по ее разработке приобретает вероятностный характер. Ответы на вечные вопросы образования (Каким быть человеку? Как его должно воспитывать? Чему и как обучать?) становятся неисчерпаемой темой для философских и психолого-педагогических дискуссий. Неопределенность в образовательных ориентирах является следствием и условием сохранения свободы в выборе образовательных траекторий развития. Данная неопределенность явно просматривается и в самих процессах гуманизации и гуманитаризации образования. Поэтому, соглашаясь в целом с Э. Савицкой, И. Г. Фомичевой, что образовательные модели существуют в виде принципиальных идей издревле, по-разному выражая себя в отдельные периоды истории, *нельзя не прийти к выводу, что современный мир может быть охарактеризован с качественно иных позиций, чем прежние эпохи.*

Сегодня речь идет о *человеке ноосферном* со всеми вытекающими отсюда последствиями. В этих условиях человек начинает по-новому осознавать собственную ответственность за свои действия. Но этот процесс еще требует своего развития. Не случайно кризис современной культуры рассматривается именно как кризис самого человека. Это означает принципиально иные требования к нему, его становлению. И важную роль здесь должно сыграть именно образование. Именно поэтому образование сегодня в своих образовательных моделях личности должно быть ориентировано *на самые существенные свойства человека.* К ведущему такому свойству относится способность сознать мир в духовных категориях, способность к самосовершенствованию и, прежде всего, нравственному совершенствованию. Кроме того, образ человека надмирного в условиях роста количества и качества социальных взаимодействий, в условиях роста общей взаимозависимости является, по меньшей мере, не всегда уместен. Сегодня важно воспитать именно активную личность, способную к решению стоящих перед ней индивидуальных и социальных проблем, гото-

вую к сотрудничеству и конструктивному диалогу. Такой личностью может стать только человек успешно и творчески адаптировавшийся в социокультурном контексте. Успешная адаптация предполагает не нивелирование его индивидуальных особенностей, но их достаточно полное раскрытие и развитие в мире культуры. Иначе говоря, современное общество нуждается в *человеке культуры*. Эта проблема обостряется также развитием массовой культуры, в условиях которой человек начинает терять свою идентичность.

Ведущими целями современного образования начинают выступать общекультурные цели, где «знаниевый» подход уступает место смыслотворчеству. Поскольку в этом видится выход их ситуации отчужденности человека от окружающего мира (Э. Фромм), а формирование специалиста рассматривается наряду с проблемой становления личности с высоким уровнем общей культуры. Реализация культурологического подхода в образовании означает, таким образом, формирование «человека культуры» в его ведущих качествах. При этом самыми общими качествами «человека культуры» выступают:

1. Позитивность в отношении к культурному контексту.
2. Успешность, адаптивность, но не конформизм.
3. Творческая направленность.
4. Рефлексивность.

Духовным базисом «человека культуры» является гуманитарно-нравственная культура, которая не является очередным качеством человека, но есть его определяющее свойство.

«Человек культуры» в нашем понимании является необходимой ступенью к формированию личностного типа (характеристики: субъектность, динамичность, диалектичность, преемственность, неравновесность) в условиях складывающейся полистилистической культуры, и, следовательно, к формированию толерантной личности, поскольку:

1. Человек культуры – личность, вошедшая в культурный контекст и вступившая в открытый и творческий диалог с самой культурой и по поводу этой культуры.

2. Это активный и творческий носитель культуры, что предельно важно для существования и развития культуры как таковой: «Постичь и пережить культуру более или менее полно способен только ее носитель – человек, умеющий «читать» идеалы (герменевтический подход) и переключаться с восхищения телесной оболочкой идеала на его сверхчувственную культуру» [15].

«Человек культуры», как модель культурного человека, наиболее полно способен выразить в себе общие и индивидуальные смыслы существования. Так как, по сути, рассматривается как тип социально-исторической личности, определяемый, с одной стороны, вневременными смыслами (ценностями

культуры) человеческого бытия (общее), а, с другой стороны, конкретно-историческими (в том числе национально-этническими) ценностями существования (особенное) и нормами общежития. Стремление к сопряжению вечных и конкретно-исторических смыслов существования человеком культуры позволяет рассматривать его как непрерывно саморазвивающуюся и самореализующуюся личность, обретающую в этом процессе особую гармонию неравновесных состояний. Стремление к формированию такого человека становится самым непосредственным и одновременно самым широким культурным ориентиром образования. И полагаем, только в этом случае культура, понимаемая как специфический способ человеческого существования, действительно начинает выступать «последней целью в отношении человека» (И. Кант).

Литература

1. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии, 1990, № 5.
2. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. – М.: Радуга, 1991.
3. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации: Монография. Тюмень, 1997.
4. Лелеко В. В. Пространство повседневности как предмет культурологического анализа. – Авт. дис. на соиск. уч. ст. д. культурол. – СПб., 2002.
5. Коган Л. Н. Теория культуры: Учебное пособие. Екатеринбург, 1993.
6. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.; Екатеринбург: Деловая Книга, 2002.
7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995.
8. Любимов Л. Искусство Западной Европы: Сред. Века. Возрождение в Италии: Кн. для чтения. – М.: Просвещение, 1982.
9. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – М.: Издательская группа Прогресс, Прогресс- Академия, 1992.
10. История зарубежной литературы. Средние Века и Возрождение: Учеб. для филол. спец. вузов. – М.: Высшая школа, 1987.
11. Полищук В. И. Культурология: учебное пособие. – М., 1998.
12. Кучер И. В. Социокультурные факторы эффективности высшего технического образования. – Тюмень, 2002.
13. История Европы. От Средневековья к Новому времени (конец XV – первая половина XVII вв.). – М.: Наука, 1993.