

В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова

ФЕНОМЕН МОЗАИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЗНАНИЯ

Мир современного знания безграничен. Это выражение не образное. В рамках жизни одного человека оно имеет прямой смысл. Научно-техническая революция привела к тому, что за сравнительно короткий отрезок времени человечество сделало огромный рывок вперед в овладении тайнами природы и их практическом использовании. За годы НТР объем научной информации превзошел все, что было сделано наукой за тысячелетия ее существования, и продолжает непрерывно увеличиваться [1, с. 91]. Суммарный объем знаний, которыми располагает человечество, в современных условиях удваивается в среднем раз в 10 лет. Если на ранних этапах человечества для удвоения накопленного опыта требовались сначала тысячелетия, а потом века, то ныне через 10 лет люди будут знать вдвое больше того, что они знают сегодня.

В современной ситуации беспрецедентного возрастания роли информации и информационных технологий темпы изменений научных и профессиональных знаний столь велики, что, по мнению специалистов, 30% знаний устаревают во время обучения студентов в вузе, а последующие после выпуска 5 лет получили название «периода полураспада профессиональной компетентности» [2, с. 15]. Этим и была продиктована необходимость создания качественно новой философии образования и вытекающих из нее новых методик. Требуют перемены сами исходные принципы обучения.

Поскольку сегодня даже «красный диплом» высшего учебного заведения не гарантирует специалиста от того, что через 10–12 лет как профессионал он не будет безнадежно отставать в сфере своей деятельности, был провозглашен известный лозунг «от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь». Следовательно, основной упор в системе образования необходимо делать не на передачу учащемуся конкретных знаний, умений и навыков, а на привитие ему умений и навыков самостоятельного получения новых знаний. В условиях стремительного роста объема информации иного, нежели самообразование, пути перед человечеством нет.

Сказанное сегодня широко известно и вряд ли стоило бы говорить об этом вновь. Но у названного процесса есть и еще одна сторона, до сих пор ускользавшая от внимания иссле-

дователей. Этот процесс несет с собой явление *мозаичности* знания, мировоззрения, а в конечном итоге всей культуры.

Та огромная масса новой информации, которая ежедневно и ежечасно нарабатывается обществом, не отменяет значения суммы социокультурных ценностей, которые были выработаны человечеством ранее. Она лишь добавляется к ней по схеме «плюс к тому, а не вместо того». Знание теории относительности не освобождает нас от необходимости знания законов классической механики. Появление живописи С. Дали не обесценивает живописное наследие П.-П. Рубенса. Применительно к личности, подчеркивает В.Т. Шапко, это приводит к драматическому противоречию — между абстрактной возможностью человека распределить любые ценности культуры в любом количестве и реальной возможностью осуществлять это в весьма узких количественных границах. «Если учесть многочисленность явлений культуры, которая уже есть и продолжает стремительно увеличиваться, становится ясно: реально человек может освоить лишь мизерную часть их. В отношениях личности и культуры имеется противоречие и на качественном уровне — между принципиальной возможностью сколь угодно глубоко и всесторонне осваивать любые — сложные, непреходящие, вечные — ценности культуры и реальными возможностями конкретного человека» [3, с. 101].

Понятно, что в рамках одной жизни освоить весь этот объем знаний невозможно. Физиологические, психологические, интеллектуальные способности человека не могут вместить такое колоссальное количество информации. Поэтому культуру всегда осваивают избирательно. В этом коренится одна из причин дифференциации знания. Однако не следует забывать, что та же причина приводит и к дифференцированному восприятию всего социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Что из этого следует для системы образования, мы и постараемся проследить ниже.

Любая конкретная система образования есть порождение определенного типа культуры и является уникальной формой социализации и инкультурации личности. Посредством трансляции ребенку фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного как человечеством в целом, так и конкретным профессиональным сообществом, происходит введение человека в мир норм и правил социокультурной адекватности обществу и обучение его специализированным зна-

ниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности. При этом 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. [4].

Поскольку сущностное понимание воспитания связано именно с фактором человеческой деятельности, отмечал В.Б. Куликов, любой реально существующий вид деятельности, будь то трудовой, научный, нравственный, эстетический и т.д., а также осуществляющая его группа лиц, выражает воспитательную функцию [5, с. 177]. Аналогичное утверждение находим и у известного педагога С.Т. Шацкого: «Я готов признать, что педагогом являются и адвокат, и купец, и банкир и т.д. Они даже устраивают свои школы, которыми являются их конторы. Это своеобразная педагогика, имеющая свои определенные методы» [6, с. 305]. Да и вряд ли сегодня кто-либо станет оспаривать утверждение об общественном характере воспитания. Педагогический Робинзон остался где-то в начале Нового времени. Ныне аксиоматично, что воспитание и обучение характеризует и производственную, и политическую, и духовную деятельности человека. Однако подобные воспитательно-образовательные возможности высоки в условиях социальной стабильности, т.е. устойчивого общества с устойчивой системой ценностей. При различного рода социальных катаклизмах они резко ограничиваются и даже сводятся к минимуму в связи с крахом прежней системы ценностей, которая базируется на потерявшей актуальность традиции.

Современный процесс стандартизации образования все очевиднее несет в себе проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды. Практическое значение таких характеристик связано, например, с мотивацией учения, выбором сферы деятельности, традиционным отношением к обучающему и т.д. Современное поколение стандартов высшего профессионального образования, казалось бы, учитывает данный аспект, включая так называемый «национально-региональный компонент». Вместе с тем следует признать, что интеграционные

процессы формирования общеевропейского образовательного пространства входят в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации.

Генезис национальных образовательных систем своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Но традиционная культура в собственном смысле слова фактически реализовала свой потенциал уже в XVIII в. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. При этом сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей, вплоть до последней трети XIX в., продолжал носить традиционные формы.

Справедливости ради надо заметить, что и по сей день понимание содержания феномена страты неоднозначно. Даже социология, породившая данное понятие, относится к нему настороженно. Поэтому мы считаем необходимым объяснить свое толкование данного понятия. Страта — это социальная совокупность индивидов, групповая идентификация которых основывается на совпадении ценностных установок, основных бытовых взглядов и базисных мотивационных принципов мировоззрения. Данная трактовка опирается на содержание понятия социальной стратификации, выдвинутое в работе П. Сорокина «Социальная мобильность» [7, с. 302].

Ментально-идеологическое единство, безусловно, присутствует в обществе, когда мы рассматриваем общественное мировоззрение как некую социально-историческую макроформу. Но когда речь идет о его расхождении на более сложные ментальные построения, приходится учитывать такие составляющие, как эмоционально-психологические черты и традиционно сформировавшиеся реакции на символическое содержание артефактов и событий. Если взглянуть на процесс формирования страты упрощенно-схематично, то в его основе, как определяющий 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 цивилизации. По сути, то же происходит и на уровне отдельных социальных ячеек. Практически во всех традиционных обществах, исторически оформившихся в цивилизации, форма деятельности социаль-

но обусловлена и закреплена. Неравномерное распределение в обществе прав, привилегий, ответственности, обязанностей и доходов 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. Обучая сына умению подковать коня или передавая дочери умение готовить пищу, родители, как правило, не осознают методы их преподнесения как «трансляцию социального опыта». Они делают это потому, что так «заведено», в силу традиции.

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 бытия.

Мы привыкли рассматривать профессионализм как понятие, характеризующее развитие индивидуальных и групповых специальных качеств представителей индустриального общества. Действительно, сам термин «профессионализм» появился и распространился не так давно, и в отличие от термина «мастерство» имеет более унифицированное значение. Однако, обращаясь к развернутым определениям обоих понятий в словарях, приходишь к выводу, что последнее (мастерство) есть частный случай первого (профессионализма). Другими словами, можно сказать, что отсутствие термина не означает отсутствия 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. Отмеченное ведет к тому, что части представителей данной профессиональной группы приходится искать возможность перехода в иную социально-профессиональную группу. Такой переход сопровождается изменением (порой весьма заметным) ряда житейско-бытовых установок, а со временем и переоценкой основополагающих принципов жизни.

Сложно расщепленная структура взаимодействий городской культуры с внешним миром в наши дни привела к формированию нового типа культуры — *мозаичной культуры*, которая в процессе развития порождает феномен массовой культуры. С точки зрения общей теории культуры, массовая культура все еще остается сравнительно малоосмысленным феноменом. Но нельзя не отметить, что в последние годы появились исследования, в которых массовая культура трактуется как транслятор культурных смыслов от специализированной культуры к обыденному сознанию [см., напр.: 8].

По своей внутренней сущности мозаичная культура близка культуре маргинальной. На первый взгляд подобное заявление может показаться спорным. Но обратимся к содержанию данных понятий [9, с. 432]. Маргинальность, как ее традиционно трактуют, представляет собой пограничное положение человека в системе ценностей культуры, когда обстоятельства новой культурной среды выводят индивида на необходимость полного отказа (что психологически невозможно) от старых ценностных ориентиров и обращения к новым (что также затруднено ментально и психологически). Другими словами, человек оказывается как бы вне ценностей своей культуры.

В известной нам литературе определения мозаичной культуры не дано. Применительно к процессам формирования систем ценностей можно утверждать, что мозаичная культура должна отличаться известной мерой спонтанности и хаотичности в присвоении индивидом духовных ценностей по мере его продвижения по социальным структурам, т.е. размытостью ценностных предпочтений и ориентаций. Однако ее отличительной чертой является позитивная открытость к новаторству в культуре, с одной стороны, и толерантные компоненты мировосприятия, с другой. Впрочем, на наш взгляд,

в новой культурно-информационной среде постиндустриального общества маргинальность превращается в норму общей культуры личности, определяющей ценностные структуры мозаичных связей, составляющих культуры общества.

Анализ педагогической и культурологической литературы показывает, что, несмотря на употребление термина «мозаичная культура», никто из авторов не дает его определения. Нет его и в педагогических словарях. Справедливости ради следует отметить, что и автор термина, французский исследователь А. Моль, также не раскрыл его содержание [10].

С нашей точки зрения, *мозаичная культура представляет собой форму социализации личности, основанную на хаотичном влиянии социокультурной среды в процессе формирования социальной страты*. Появление мозаичной культуры связано с внутренними процессами этого формирования, находящимися в прямой зависимости от скорости формирования страты в новом информационном поле культуры.

Когда речь идет о скорости формирования в современном обществе новых страт, прежде всего, следует учитывать 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 выступает 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.

Особые условия становления индивида сегодня создает и полиэтнический характер современной культуры. Причем, эта проблема заключена внутри мозаичности культуры, как

одна из ее особых составляющих, и особенно затрагивает гуманитарную сферу образования. Если научно-технические и естественные дисциплины остаются интернациональными областями знания, то поиски и выводы наук гуманитарных, несущих аксиологическую основу, не воспринимаются всем человечеством однозначно. Вот по какой причине проблемы гуманизации и гуманитаризации образования, как основные формы инкультурации, должны оставаться в сфере интересов проектирования образовательных систем.

Воспринимая гуманитарную культуру как обращенную к человеку, мы остаемся на традиционных позициях наукознания. Однако, применительно к теории информации, совершенно самостоятельный смысл приобретают и форма, и содержание передачи информации. Чаще всего, в традиционной педагогической теории под гуманитаризацией культуры, понимается именно *содержание*, заключающее в себе интерес к человеку, зачастую *отстраненный от его собственных проблем*. Но так ли это? Возвращаясь к форме передачи информации, следует учитывать, что она может и должна носить гуманитарный характер, заключающийся в создании предпосылок, методик, технологий новых систематизаций знаний, облегчающих их доступность и усвоение (оптимизация образования) в соответствии с этнопсихологическими характеристиками обучающихся.

Мозаичная культура разрушила традиционные *гуманитарные формы* социализации и инкультурации, основанные на линейной логике внутридисциплинарных причинно-следственных связей. Если основным принципом традиционной гуманитарной формы культурной трансляции знаний является упорядочивание понятий, то мозаичная культура как бы «выплескивает» в культурное информационное поле их случайную совокупность. В наши дни лейтмотивом гуманитаризации должно стать создание новых гуманитарных форм, способных восстанавливать логические связи вне линейности между изучаемыми дисциплинами. Подобная работа ведется давно. Она, прежде всего, связана с разработкой интегративных структур в обучении. Однако достигнутые при этом успехи в теории и практике педагогической мысли не носят системного характера. Причина кроется в отсутствии единой методологической базы исследования данных процессов.

Вместе с тем, от «человека общественного» система социализации постиндустриальной культуры перешла к форми-

рованию «человека индивидуального». Этого требовала логика развития новой системы культуры. Однако сам процесс формирования социальных структур общества по-прежнему оставался традиционным. В момент перехода от индустриальной к постиндустриальной культурной системе, гуманизм главным образом был прерогативой философии и проявлялся в теории педагогики как вектор развития аксиологических основ научных представлений. Гуманитаризация же служила своего рода системой логических построений, основанных на энциклопедически жестко выстроенных дефинициях того или иного направления наукознания.

Образование по определению гуманитарно, так как направлено на социализацию человека, с одной стороны, и на выявление его индивидуальной культурной ценности, с другой. В «теле» образования изначально заложен «ген» гуманизма, поскольку образование создает предпосылки системы самосохранения человека в культуре. 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 том, какой человек есть ценность. В третьем случае, перед нами заданная система ключевых рамок-ценностей, жестко (а значит и не столь уж гуманно) определяющая формы и содержание культуры в целом.

Что касается внешних связей образования в культуре, то следует заметить, что феномен и парадокс образования состоит в том, что, определяя вектор развития культуры, оно, хоть и стихийно, но все же руководствуется системными рамками наличной культуры. Опираясь на идеи А. Тойнби, Э. Майерс в работе «Образование в исторической перспективе» описал появление каждой из 21-й цивилизации, выделенных А. Тойнби. Образование оказалось прямо связано с их основными экономическими и политическими признаками. Н.А. Лурья, проведя культурологический анализ «идеально-типических» конструкций социальных институтов, построенный на основе методологии М. Вебера, выделил три типа образовательных систем:

- 1) традиционное образование;
- 2) профессиональная система образования;
- 3) современный тип образования [11].

В работе Д.К. Приходько мы встречаем описание двух типов образовательных систем – тоталитарной и демократической [12]. И если в первом случае явно имелась в виду историческая типология, то во втором – социальная, т.е. содержательная.

Нам кажется, что содержательная сторона образования связана с ценностными ориентациями и гуманистической (или негуманистической) направленностью этой сферы, степенью свободы педагога при выполнении им своей социальной роли, а также нормами взаимоотношений учителя и ученика. Данный анализ показывает, что внешняя векторность образования в культурной системе хоть и очевидна, но неосознанна наукознанием. Анализ же исторических типологий системы образования показывает, что любое проектирование в сфере образования – это всегда проектирование некоего идеального системного результата, как правило, выраженного в исторически обусловленных представлениях об идеальной личности. Однако достижение этого идеала как бы изолировано от культурных реалий и взаимодействий. Другими словами, когда мы извне рассматриваем систему образования в ее историческом развитии, то замечаем мельчайшие нюансы влияний культурных связей. Становятся очевидными влияние и политических систем, и межнациональных взаимодействий, и макро- и микроэкономических изменений и т.д. Но стоит исследователям уйти «внутрь» этой системы, как складывается впечатление, что внешних воздействий как бы не существует вовсе. Во всяком случае, педагогическая наука, как саморефлексия системы образования, в создании собственных моделей чаще всего старается абстрагироваться от внешних воздействий.

Образование как фактор развития личности является ключевым для осмысления современной образовательной парадигмы. Образование как составляющая процесса социализации индивида гораздо более сложный феномен, чем система образования, осуществляющая воспроизводство по заданным моделям-идеалам и образцам, действующая согласно четко разработанным алгоритмизированным инструкциям и регулятивам. Образование как система передачи определенного, выделенного актуальной культурой, необходимого для дальнейшего развития исторического, социального, национального и прочего опыта, без алгоритмизации существовать, конечно, не может. Алгоритмизацию порождает процесс расширения массовости образования, его всеобщность

и вседоступность. Однако современная тенденция связывать образование с задачей поиска и утверждения «назначения человека», задает новые рамки требований к структурам, содержанию и методам образовательных систем. При этом разработка данных требований невозможна без установления всей совокупности сложных связей мозаичного, поликультурного пространства. Поскольку в мозаичной культуре знание не является результатом целенаправленных систематических усилий, а является во много спонтанным продуктом переработки сознанием притока из внешней среды самой разнообразной информации – этот факт нельзя не учитывать, рассматривая вопросы развития образования XXI в.

Фактически в современном образовании, тяготеющем к некой всеобщности, назревает конфликт между выше описанными процессами формирования образованной личности и развитием стандартизированной мировой системы образования. Сегодня в системе образования можно констатировать следующие качественные изменения этого социального института: ориентация на поликультурность в содержании образования; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. При этом, с одной стороны, образование выступает как средство решения социокультурных проблем и проникает во все сферы жизни общества, с другой – оно аккумулирует в себе все новые составляющие и формы человеческой активности и становится самоценным. Это вновь приводит к противоречию, так как создание всеобщей образовательной сети заключает в себе запрограммированные потери ориентации на личность не как некую отвлеченную социальную форму, а как совокупность индивидуальных и не программируемых черт, качеств, свойств в культуре.

Модернизация образования означает его изменение в соответствии с требованиями современности. Данные требования, как известно, закреплены в ряде государственных нормативных документов. Евразийское сообщество пребывает в поиске возможностей к объединению образовательных пространств. Евросоюз на протяжении последних лет активно строит модель образования, которая помогла бы преодолеть национально-государственные границы для обретения личностью места приложения своих сил в мировом раскладе реализации социального опыта. Однако пока этот опыт имеет весьма спорные результаты. Насколько всеобщая модель сможет удовлетворить внутрикультурные запросы, пока судить сложно.

Тем более что интегративного научного осмысления существующих национальных моделей образования как феноменов культуры пока не осуществлено. С нашей точки зрения, речь идет о полной пространственной реконструкции системы образования индивида в системе культуры в целом. Только после этого можно будет перейти к поэтапному прослеживанию всей совокупности внешних и внутренних связей этих систем с тем, чтобы иметь возможность вырабатывать принципы воздействия на эволюцию выбираемых феноменов образования. Одним из уровней внешних связей и внутренних индивидуальных характеристик данных систем будет уровень этнических взаимодействий, определяющих такой антропологический показатель, как остаточное избирательное запоминание, на котором и держится база индивидуальной образованности. Следует заметить, что антропологические показатели в образовании начинают играть все более значительную роль, ибо лично ориентированное образование не может не учитывать эмоционально-ментальные аспекты восприятия, этнопсихологический настрой на определенные сферы деятельности и т.п. В условиях мозаичного мировосприятия недооценивать значение данных личностных проявлений не следует.

Литература

1. Фролов И.Т. Перспективы человека. М., 1983.
2. Кощеева И.К. Качество образования как социологическая проблема: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2003.
3. Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры // Социс. 1997. № 10.
4. Флиер Л.Я. Культурология для культурологов. М., 2000.
5. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.
6. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1980. Т. 1.
7. Сорокин П. Социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
8. Орлова Э.А. Динамика культуры и целеполагающая активность человека // Морфология культуры: структура и динамика. М., 1994.
9. Политология: Энциклопедический словарь. М., 1993.
10. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973.
11. Лурья Н.А. Образование как феномен культуры и фактор развития личности: Автореф. дис. ... д-ра философ. наук. Томск, 1997.
12. Приходько Д.К. Политический анализ тоталитарной и демократической систем образования // Образование в Сибири. 1995. № 1.