

© 1995 г

**В.Н. ЛЕОНТЬЕВА**

## **ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА**

---

*ЛЕОНТЬЕВА Вероника Николаевна* - кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии и политологии Харьковского инженерно-экономического института.

---

*Образование - украшение  
для счастливых  
и утешение для несчастных.*

*ДЕМОКРИТ*

Мировой опыт свидетельствует, что развитие культуры, динамизм экономики, научно-технические достижения и личностная самореализация членов общества с большим успехом и в непротиворечивых по отношению друг к другу формах осуществляются в тех социальных организациях, которые расходуют больше средств на образование и в которых престиж соответствующих профессий достаточно высок и стабилен. Конечно, никакая «забота» о системе образования или ее отдельных учреждениях не гарантирует полностью ни бесконфликтности среди участников учебного процесса, ни бескризисности форм его организации, которые должны меняться в зависимости от изменений в содержании образования. Но это «естественное», сродни природной эволюции, состояние системы образования, собственно же к р и з и с н ы м ее состоянием можно считать: во-первых, длительное и артикулированное несоответствие между содержательными и формально-организационными (включая социетально-экономические) компонентами учебного процесса, во-вторых, противоречие между осознаваемыми целями образования и его результатами. Трудно не согласиться с теми исследователями, которые относят современный кризис образования к глобальным проблемам современного мира: сегодня становится все более очевидным, что безальтернативность «классической» (сформировавшейся под влиянием философских и педагогических идей конца XVIII - начала XIX века) модели образования фактически отжила свой век.

Поиск обоснованных путей преодоления этого кризиса катализируется и спецификой его черт в

постсоциалистических странах, ибо на Западе он связан с тем, «что нужно каким-то образом выдерживать конкуренцию в области меняющихся высоких технологий, он вызван информационным "перепроизводством". Кризис образования "у нас" связан с тем, что мы либо отходим в доиндустриальную эпоху, либо остаемся в слаборазвитом, сырьедобывающем индустриальном обществе» [1, с. 5] После исчезновения «самой читающей, в мире страны», проявления кризиса образования, пожалуй, нигде не производят такого удручающего впечатления: нарастает тенденция цинично-откровенной девальвации знания и вузовского диплома; интеллектуальный труд и его результаты продолжают оставаться социально незащищенными; «бессмысленность получения образования» стала стойким оценочным стереотипом, человек в лучшем случае заинтересован в получении аттестата, диплома, но не з н а н и й, так как ни общество, ни производство, ни межличностное общение сегодня не востребуют в учебном процессе знания полностью. Парадоксальным выглядит и то, что действительно серьезное, качественное образование, получаемое ценой напряженнейших личностных усилий, тоже «выпадает» из стиля постсоветской жизни, провоцируя ткань культуры «расползаться» и «ветшать», что ярко проявляется в принимающей размеры национальной катастрофы «утечке мозгов и талантов». Немного обнадеживает «солидарность» теоретиков и практиков образования в том, что необходим «переход к другим типам содержания и другим целям образования» [1, с. 11], а также то, что начинает «материализовываться» идея многовариантности образовательных технологий и альтернативности образования вообще.

Можно предположить, что образование как феномен культуры будет изменяться в том русле, которое уже оформилось в результате изменения науки и философии от «классики» через «неклассику» к «постнеклассике», поэтому нет особого смысла обосновывать необходимость «многообразия систем образования» как вариант выхода из кризиса - это очевидно. Принцип плюрализма и новое понимание целостности как отношения многообразия, характерные для постнеклассического мышления, не только предполагают, но и «з а д а ю т» такого рода вектор развития и образованию как целостному явлению культуры, стремящемуся сохранить свое традиционное место в культуре.

Выявить сущностный статус образования как такового можно попытаться, на мой взгляд, если отнестись к образованию как к феномену культуротворчества, т.е. рассмотреть его в контексте культуротворческих процессов.

Понятием «культуротворчество» я обозначаю систему культуры в ее живой бытийственной целостности, понимая последнюю как осмысленный процесс бытия человеческого общества и индивида в истории: как единство культурной деятельности социума и индивидуального бытия - бытия-в-культуре, и в то же время как такой «механизм» исторической преемственности, который основан на способности homo sapiens объективировать сущностные творческие силы, что проявляется как в порождении н о в ы х культурных форм, смыслов и ценностей, так и во введении уже имеющихся (созданных ранее) культурных смыслов - через их выявление, интерпретацию и оценку - в свой духовный космос, в свое бытие-в-культуре. Эти два «уровня» культуротворчества равнозначны и относятся друг к другу по принципу дополнительности.

Внутреннее, «чисто духовное», волевое и одновременно рефлексивное, глубоко личностное у с и л и е у т в е р ж д е н и я (=аффирмации) оказывается своеобразным пред-условием любого человеческого деяния, любого выбора, любой мысли. У М. К. Мамардашвили, например, есть прекрасное описание «дополнительных живых актов, случающихся вместе со значением понятий», и свершение «такого рода живых состояний или живых актов, которые сами по себе не являются ценностным, полезным», - это и есть «все время восполняющееся условие культуры» [2], без которого не может сложиться «поле культуры» - тот ценностно-смысловой универсум, в котором человек д е л а е т собственное существование человеческим бытием, или бытием-в-культуре. Но способность совершать «дополнительные живые акты», то есть у т в е р ж д а т ь что-либо в бытии-в-культуре, прилагать усилие affirino<sup>1</sup>, точно так же, как и способность «быть разумным», «дана» индивиду лишь в виде потенции, которую необходимо самостоятельно развить и «перевести в план действительности», **научившись п о р о ж д а т ь** себя самого как участника «культурного диалога», **научившись д у м а т ь** и действовать не автоматически, выбирать не наугад из уже готовых вариантов, не по приказу «за страх», а **за совесть**, то есть как свободный человек. Сопряженное с процессом формирования личности «восхождение» к свободе выбора и творчества, будучи сугубо индивидуальным по времени и формам своего осуществления, тем не менее может быть проинтерпретировано, с точки зрения общей схемы нормального состояния культуротворчества, в следующем смысле: условием «восприимчивости» к культуре и способности к культуротворчеству на индивидуальном «уровне» является умение «вписываться» в культуру благодаря следованию - осознаваемому или неосознаваемому - определенным закономерностям в освоении социокультурного опыта [4], поскольку логика становления личности как бы повторяет логику исторического становления системы культуротворчества на «уровне» социума.

---

<sup>1</sup> Термин affirno предложен В.А. Коневым [3] не только для обозначения личностного усилия, но и для новой культурологической парадигмы постнеклассической гуманитаристики.

Роль **образования** в процессе становления личности, тем более в современном, именуемом информационным, обществе, огромна - это эмпирически констатируемый факт, который вряд ли кто-либо возьмется всерьез оспаривать.

Традиции новоевропейской системы образования таковы, что передаваемый посредством обучения в начальной, средней и высшей школе опыт деперсонифицирован и опредмечен: преподаются «предметы», «знания» и их «отрасли», «науки». В самой историко-культурной основе современного образования заложен приоритет **нормативного знания** (это связано прежде всего с классическими концепциями истины как «соответствия») и в целом - императивных форм культуры, что чревато опасностью разрыва с непосредственно-деятельностными остенсивными формами, вытесняемыми в стихийный, не охватываемый институтами образования, поток культуротворчества (в котором субъекты деятельности непрофессионализированы, структура процесса секретична, и трансляция опыта не требует предварительного владения средствами его хранения и передачи).

«Опасность разрыва» была подкреплена в новоевропейской культурной парадигме двумя взаимосвязанными моментами. Первый; отторжение предшествовавшего опыта христианской учительски-ученической культуры, основанной на непреложной слитности личностного усилия «опыта собственной жизни» с общезначимыми Словами Учителя, тождественными сакральной Истине. Система образования Нового времени, выраставшая на почве возрожденческого утверждения «истин разума» и знаменитой университетской реформы М. Лютера, стремилась отказаться и преодолеть средневековую «схолу», но парадоксальным образом заимствовала характерную для последней рационализированность, в которой аспект логической непротиворечивости со временем стал превалировать над искренним духовным усилением.

Второй момент еще в большей степени касается ценностной направленности образования в новоевропейскую эпоху: на вершине иерархии ценностей классической рациональности - научное знание, понимаемое как знание-истина, тождественное знанию-власти (knowledge is power) и знанию-пользе. Это обстоятельство дает дополнительные основания для корреляции анализа образования с анализом новоевропейской науки (и ее кризиса, в первую очередь - кризиса **э т о с а** новоевропейской науки, долгое время трактовавшегося как единая и единственная ценностно-нормативная структура науки, задававшая цели образования).

Указанные «моменты» в своем развитии актуализировали разрыв культуротворческих связей образования - как «внешних» (между образованием-социальным институтом и смыслоразличительными ориентирами повседневности), так и «внутренних» связей самого образовательного процесса, что отмечено ранее как два «несоответствия». Оба эти несоответствия (между содержательными и формально-организационными компонентами учебного процесса и между осознаваемыми целями и результатами образования) правомерно рассматривать как порождение и одновременно как симптом рассогласования системообразующих связей культуры, как нарушение целостности культуротворческого процесса, когда естественные (повседневно-деятельностные) формы «аннигилируют» опыт, целенаправленно транслируемый институциональными способами, ведущим среди которых в современном мире является **с и с т е м а о б р а з о в а н и я**.

Как уменьшить амплитуду этого рассогласования? Теоретическая схема культуротворчества, предписывая каждой его подсистеме целостность - в новом, постнеклассическом, постмодернистском смысле, - настаивает на обязательности всех типов культурных форм (остенсивных, императивных и аксиологических) и, по возможности, на сохранении в самых общих чертах иерархической последовательности в их освоении в учебном процессе. Но для институционализованного потока опыта возможна инверсия: начинать «восстановление прав» остенсивных форм можно лишь по изменению ценностей и целей образования как такового. В этом ракурсе рассмотрим, во-первых, ценности той науки, которая долгое время формировала и так называемый школьный компонент, и вузовские программы; во-вторых, концепцию образования классика философской антропологии Макса Шелера.

Не секрет, что в современной системе образования все еще воспроизводятся те парадигмы (научные и общекультурные), которые апеллируют к этосу новоевропейской науки, в своем последовательном осуществлении приведшему к известному отрыву научно-теоретического сознания от живой действительности, от того мира, где реально складываются и «работают» ценности: возникла позиция «теоретизма» как такого отношения к миру, для которого уход от ответственности, от принятия решений - норма. Парадоксальность кризисной ситуации в отечественной науке заключается в том, что, испытывая только что описанную ипостась **к р и з и с а**, тоталитарная культура бывшего СССР не содержала ни в полномесном значении, ни в практическом воплощении этоса новоевропейской науки, который (по Р.К. Мертону) представляет собой реализацию основных стандартов демократического, цивилизованного поведения. Наследовав объективную не- (или недо-) выполнимость императивов универсализма, незаинтересованности, организованного скептицизма и др., характерных для этоса новоевропейской науки, этос науки у нас не избежал кризисного состояния: есть основания фиксировать неустойчивость, размытость, противоречивость моральных императивов, определяющих поведение ученых. Более того, жесткая зависимость нравственных норм от ситуативно меняющейся шкалы приоритетов, направленность на ком-

пенсацию личного дискомфорта и «материального неблагополучия» приводит к тому, что тип рациональности, являемый людьми науки - сотрудниками отраслевых НИИ и вузовских НИЧ, аспирантами и их научными руководителями - и преподавателями вузов в сфере профессиональной деятельности, тяготеет к соотносимому с целесообразностью, но не с целеполаганием, то есть не соответствует понятию научной рациональности... Вряд ли есть необходимость восстанавливать научную рациональность и статус этоса науки как репрезентанта цивилизованного, «научного» образа жизни в *той* конкретной форме, которая основана на уже исчерпавшем себя идеале рациональности и которая в философской рефлексии Нового времени и классики XIX века отделилась в парадигмы онтологизма и эпистемологизма.

Можно попытаться сделать это с позиций новой, складывающейся как устойчивая тенденция современной духовной эпохи, парадигмы «аффирмо». Согласно этой парадигме, высшим критерием достоверности является духовное и деятельностное утверждение некоего смысла в бытии-в-культуре. То есть сама наука начинает б ы т ь в культуре - как факт культуры, как событие в культуре. Ценности, очерчиваемые парадигмой «аффирмо», опираются на принцип антропокосмизма, предписывающий о т в е т с т в е н н о с т ь перед Природой в процессе со-творчества человеческой мысли и деятельности и природного Универсума, откуда вытекает обязанность императивов экологического мышления и этики корректности. Парадигма «аффирмо» не требует движения мысли и действия по схеме «или - или», которая вплоть до недавнего времени определяла логику построения практически всех учебных курсов и программ. Наконец, в этой парадигме **истина** перестает быть только «соответствием» или «адекватным знанием» о наших действиях с объектом - истина также начинает б ы т ь (или не быть?) в культуре (М. Хайдеггер: истина не «дана», истина «бытийствует»), то есть истинность чего-либо, и прежде всего - получаемых в процессе образования знаний, изменяется его аффирмацией в бытии-в-культуре.

Вот эту действительную связь образования с ж и з н ь ю имел в виду Макс Шелер, предложив оригинальную классификацию форм знания. В широко известном докладе «Формы знания и образование» [5] он рассмотрел образование как целостный культурный феномен, «получающийся» таковым вследствие иерархического соподчинения основных знаниевых форм: «технократическое знание» имеет тот «начальный ранговый порядок», который предполагает движение к «образовательному знанию», а от него - к «спасительному знанию». Дело в том, что «технократическое знание», которое Шелер называл знанием ради достижений, ради господства, служащим практическому изменению мира, именно это знание, соотносящееся с классическим идеалом рациональности, исторически составило фундамент и каркас современной системы образования. Оно полезно и необходимо, но в образовательном процессе, построенном по принципу приоритета т а к о г о з н а н и я , происходит отчуждение самого образования (которое древние не случайно называли *cultura animi* - культурой духа) от личности обучающегося, от живого процесса культуротворчества: происходит целенаправленный, спланированный учебными программами разрыв собственно знаниевого, информативно-рационального и ценностно-мировоззренческого, нравственного компонентов образования.

Сложность современной ситуации усугубляется тем, что даже введение нового «технократического знания» в образовательные программы уже не может осуществляться без адекватной ценностной интерпретации новой информации, что предполагает не только (и не столько) значительное расширение «сферы влияния» процессов гуманитаризации в общепотребительном смысле слова, но и переход к иным, существенно отличающимся от традиционно воспроизводимых в учебных курсах, парадигмам мышления. И такая переориентация, в содержательном отношении приближающаяся к парадигме «аффирмо», может реализоваться как сознательное у с и л и е у т в е р ж д е н и я в системе образования такого знания, которое, по М. Шелеру, служит «становлению и полному развитию личности», «поредством которого мы расширяем и развиваем в нас бытие и так-бытие духовной личности до микрокосма, пытаясь быть причастными тотальности мира... сообразно нашей неповторимой индивидуальности» [5, № 5, с. 71].

Оставляя в стороне определение «спасительного знания» - скорее всего, прорыв к нему не может полагаться в качестве цели современной средней или высшей школы хотя бы потому, что в постсоциалистическом мире церковь по-прежнему отделена от государства, школа - от церкви, а богословские факультеты все еще воспринимаются как возрожденный «антиквариат», - попытаюсь проинтерпретировать идею классика о знании «образовательном». Во-первых, введение ранга «образовательного знания» в институт образования представляется необходимым с точки зрения системности культуротворчества как процесса: будучи не чем иным, как рефлексивным и ценностным по своей природе, «образовательное знание» не может стихийно вырастать непосредственно из остенсивных форм «опыта реальной жизни», но именно оно, очевидно, и призвано обеспечивать ценностную синхронизацию обоих - стихийного и целенаправленного - потоков опыта на «уровне» индивидуального бытия-в-культуре, способствуя реализации в духовном мире личности «закона смысла». Не случайно Макс Шелер «образованным» называет не того человека, который знает «много» о мире или может в соответствии с законами предвидеть процессы и управлять ими, а того, кто овладел л и ч н о й структурой, совокупностью выстроенных в единстве о д н о г о стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним, схем, которые «предзаданы всякому случайному опыту, единообразно

перерабатывают его и включают в целостность личного "мира"» [5, №5, с.74], Во-вторых, будучи знанием мировоззренческим, такое знание не может быть усвоено посредством безлично-ролевых или репрезентативно-официальных способов; оно «переросло» императивную оформленность. Если нормативный момент и присутствует в «образовательном знании», то лишь как знание «личностное», неявное (в смысле М. Полани). Поэтому «образовательное знание» - своеобразный коррелят аксиологических форм культуры, и оно наиболее эффективно для восприятия и присвоения в тех случаях, когда способ его трансляции связан с его демонстрацией и опосредован личностью преподающего, то есть «образовательное знание» в какой-то мере уподоблено первичным остенсивным формам культуротворчества. Тогда можно надеяться, что результатом усвоенного «образовательного знания» станет способность к аффирмации, и, может быть, культура перестанет бытовать «в музеях», а возвратится в нашу повседневность - когда мы научимся строить свое бытие-в-культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // *Вопр. философии*. 1992. № 9.
2. *Мамардашвили М. К.* Мысль в культуре // *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М., 1991. С. 144-145.
- 3 *Конов В. А.* Философия культуры и парадигмы философского мышления // *Филос. науки*. 1991. № 6. С. 20-29.
4. *Громова И. Б., Лёонтьева В. Н.* Контркультура как адаптивный механизм трансляции социального опыта // *Социол. исслед.* 1991 № 10 С 83-84.
- 5 *Шелер М.* Формы знания и образование // *Человек*. 1992. №№ 4, 5.

© 1995 г.