

УДК 37.013.43

Гапонюк П.Н.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Ключевые слова: принцип культуросообразности, теория свободного воспитания, космическая педагогика, антропологическая концепция образования, культуросообразная школа, культурологический подход.

В истории педагогической мысли выделение принципа культуросообразности как специального педагогического приема относится к эпохе Просвещения и связано с философским осмыслением принципов познания. В педагогических воззрениях Дж. Локка, К.А. Гельвеция, Ф.А.В. Дистервега нашли отражение многие положения принципа культуросообразности. Так, Дж. Локк, предполагавший, что человек приобретает свои знания только опытным путем, связывал воспитание с усвоением культуры, выработанной в обществе. Хотя он не использовал сам термин «культуросообразность», многие положения этого принципа выражены в его утверждениях о необходимости формирования таких качеств джентльмена, как благоразумие и благовоспитанность. Наиболее важным для человека он считал получение соответствующего его социальному положению воспитания и образования.

Широкое толкование принцип культуросообразности воспитания получил в педагогической теории К.А. Гельвеция. Убежденный во всемогуществе воспитания, он утверждал, что оно должно соответствовать лучшим образцам человеческой культуры. Культуросообразность воспитания и образования Гельвеций воспринимал как соответствие этих процессов высшему, по его мнению, развитию «справедливых законов» [3, с. 77].

Из общефилософских воззрений А. Дистервега вытекало его понимание основных законов обучения и воспитания. В основе построения педагогического процесса, по мнению Дистервега, должны лежать принципы природосообразности, культуросообразности и самостоятельности [5, с. 91]. Он подчеркивал необходимость установления тесной связи между воспитанием и жизнью общества, его

культурой. Тем самым Дистервег дополнил принцип природосообразности требованием придания воспитанию культуросообразного характера, учета «условий места и времени, в котором родился человек и предстоит ему жить» [5, с. 79].

Внимание и интерес к культурным аспектам образования видных отечественных педагогов конца XIX – начала XX в. вызваны глубокой потребностью в поиске аксиологических оснований для осуществления стратегии образовательного процесса на принципах гуманизма. Принципы гуманизма и культуросообразности нашли свое отражение в сохранении традиций антрополого-гуманистического течения, в трактовке проблем воспитания и развития личности ребенка в трудах К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, В.П. Острогорского, Л.Н. Толстого, М.М. Рубинштейна, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.В. Луначарского и других педагогов-мыслителей.

Подчеркивая преемственность до-революционного и последующих периодов (первая треть XX в.) отечественного историко-педагогического процесса, М.В. Богуславский выделяет их качественную аксиологическую специфику, обусловленную сменой в 1917 г. базовых социокультурных ценностей. Доминирование философии марксизма-ленинизма значительно сужало, а после 1929 г. сделало практически невозможным развитие идеалистических, культуро- и антропоориентированных, а тем более христианских педагогических постулатов и соответствующих философий образования.

В характеристике отечественных педагогических теорий и концепций указанного периода наибольший интерес представляют те, которые содержат теоретические знания об образовании

и выдвигают положения о его ценностных ориентациях. Основываясь на классификации ведущих философий образования данного времени, предложенной Н.С. Розовым и М.В. Богуславским, можно выделить в них культуросодержащие идеи, составляющие концептуальное ядро гуманистической парадигмы.

Представителей социально-рационалистического направления (П.П. Блонский, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников) отличала вера в возможность создания справедливого социального строя, изменения мира посредством знаний. В качестве образовательных ценностей выдвигались развитие творческого теоретического мышления, способности к культурному диалогу.

Базовыми ценностями образования для представителей антрополого-гуманистического направления (Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, В.Н. Сорока-Росинский, С.И. Гессен) выступали классические ценности – истина и благо, целью – гармоничное развитие личности, укорененной в национальной ментальности, ориентиром – обширные фундаментальные знания и способы творческого оперирования культурным наследием.

Значительное место в российской педагогике занимала теория свободного воспитания (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин) с ее ярко выраженной гуманистической направленностью, защитой нравственной культуры личности, ее духовной свободы как главного условия развития личности. Главной целью считалось достижение самоактуализации личности воспитанника через гуманитарное и человековедческое знание с широким использованием средств искусства.

Космическая педагогика (В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, К.Н. Вент-

цель, Н.Ф. Федоров) в качестве высших ценностей видела человеческую личность, ее жизнь. Признавая промежуточность современного развития человека, она особо отмечала его преобразовательную роль и творческое призвание. Образовательные цели виделись в развитии у человека способности к диалогу с Космосом, в понимании проблем всего Человечества как своих собственных.

Несмотря на определенное размежевание во взглядах педагогов и философов образования первой трети XX в., базирующееся на различии позиций, с которых они смотрели на личность (бог, этнос, среда, техника, космос, культура, природа), есть основания говорить о некой аксиологической «вневременности» основных положений рассмотренных педагогических концепций, их гуманистическом характере, об успешной апробации в отечественной педагогике позиций, не потерявших актуальности и в наши дни, а именно: гуманистическая установка образовательного процесса; ценностное отношение к личности ребенка; культуросообразность обучения и воспитания в соответствии с геополитическими и социокультурными доминантами российской цивилизации, региональными особенностями; гуманитарная направленность образовательных дисциплин; примат духовно-нравственного образования над рациональным знанием; самоценность образования, неприятие в нем утилитарно-прагматического уклона.

Последовательным сторонником культуросообразного образования, наполнившим трактовку его содержания культурным смыслом, был С.И. Гессен. Рассматривая образование под аксиологическим углом зрения, С.И. Гессен определял в качестве его целей культурные ценности: «Задача

всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [4, с. 41]. Он утверждал, что среди всех других целей именно культурные ценности неисчерпаемы и ценны сами по себе, являясь в этом смысле ценностями абсолютными.

Относя проблему образования к проблемам культуры, С.И. Гессен видел в образовании социокультурный механизм, обеспечивающий сохранение и передачу достижений культуры от поколения к поколению. Вместе с тем принципиально значимо для его теории свободного и нравственного становления человека отрицание «образования принуждения»: «...подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [там же, с. 54].

Указывая на тесную связь между понятиями образования и культуры, С.И. Гессен пишет: «Между образованием и культурой имеется точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида, и если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено» [там же, с. 111].

Актуальными остаются мысли С.И. Гессена о взаимоотношениях личности и внешней культуры, росте внутренней свободы личности как способе «восстановления нарушенного

равновесия между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры» в переходные, критические эпохи. С.И. Гессен осмысливает европейскую культуру, в истории которой выделяет ряд «критических эпох сознания, заканчивающихся лозунгом опрощения», когда от культуры центр тяжести переносился на личность. Раскрыв суть борения нравственного идеала личности и свободы с другими временно превозможными сторонами культуры, он делает глубокий вывод о том, что отрицание культуры у Руссо и Толстого «есть не столько отрицание культуры, сколько борьба за нравственный идеал свободной и целостной личности, и постольку означает даже вящее утверждение культуры» [4, с. 81]. Во имя нравственной культуры человека отвергается более «внешняя» интеллектуальная, художественная и правовая культура.

По мере развития советской системы образования официальные идеологические и партийно-государственные установки приобретали значение базисных ценностных ориентаций. Доминирование ценностных ориентаций такого плана, как приоритет принципов классовости и партийности в построении теоретического знания о воспитании, разводя советскую педагогику с гуманистической традицией в отечественной науке о воспитании и обучении, привело к редуцированию антрополого-гуманистического подхода, к установлению социологизаторской трактовки процесса воспитания, которая составляла концептуальную основу его теории до середины 1950-х гг.

В то же время научно-исследовательская мысль в своем познании сущностных сторон педагогических реалий не могла не отражать гуманистической природы педагогического процесса, не выходить на гуманистические трактов-

ки личности ребенка, его развития и воспитания. С середины 1950-х гг. происходит возрождение интеграционных процессов внутри антропологической системы знаний, разрабатываются и обосновываются психологические механизмы воспитательного процесса, определяется важность учета социокультурных факторов в развитии ребенка, необходимость превращения личности в субъект собственного развития (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Устремленность к коммунистическому будущему становилась ведущей установкой советской системы образования. Идея всестороннего развития личности приобретала значение стратегической цели и, отнюдь не утрачивая марксистского содержания, наполнялась по мере гуманизации общественного сознания все новыми гуманистическими смыслами. Характерной становилась «двойственность» педагогического сознания: ориентация на воспитание человека с социально заданными параметрами и на развитие личности уникальной, ее способностей к творчеству, к самоопределению. Наиболее полно выразил гуманистическое содержание идеала всестороннего развития коммунистической личности в своих трудах В.А. Сухомлинский.

Как справедливо отмечает Е.В. Бондаревская, утверждение о том, что «образование в нашей стране долгое время развивалось вне контекста культуры» [1, с. 15], имеет философское обоснование, связанное с тем, что согласно марксизму цели образования и воспитания «выводились» не из культуры, а из требований цивилизации и непосредственно связывались с развитием производства, а не с природным и духовным развитием самого человека. Такой способ педагогического целеполагания утверждал в педагогике

технократическое мышление и вел к дегуманизации.

Однако модель советской школы была по-своему «окультурена», потому что пыталась на свой лад транслировать «доброе – прекрасное – вечное», опираясь на доминирующие идеологические принципы, и потому была сообразна актуальной для того периода культуре. Модель тоталитарной школы формально соответствовала социокультурной ситуации. Но она не являлась культурной по своей сути, поскольку не следовала принципам гуманизма в его общечеловеческом содержании и свободы саморазвития ребенка, что соответствует сути культуры.

Анализ особенностей развития отечественной системы общего и профессионально-педагогического образования второй половины XX – начала XXI в. позволил выделить ряд явлений, послуживших причинами снижения культуроемкости образования, его отдаления от культуры, ослабления культуросозидательных функций: дифференциация и обособление естественно-научных комплексов от социальных и гуманитарных в самом «организме» культуры; приоритет принципов классовости, партийности в построении теоретического знания об образовании и в образовательной практике; понимание цели образования как набора функционально заданных качеств личности; ослабление внимания традиционной педагогики к проблемам индивидуальности личности, потеря гуманитарно-культурного фона педагогической проблематики; предметоцентризм в режиме репродукции все возрастающего объема готовых к усвоению знаний; преимущественно формирующий, а не развивающий подход к педагогической деятельности.

На рубеже 1960–1970-х гг. возрождению традиции антропологического обоснования ценностных ориентиров

способствовал процесс конституирования философии человека, выразившийся в появлении работ по философской антропологии, исследований по социальной психологии личности (Л.П. Бueva, П.С. Гуревич, И.С. Кон, И.Т. Фролов и др.).

Новый общекультурный контекст – демократизация, плюрализм мышления, поисковые принципы политики и экономики – создал условия для творческого самовыражения и самореализации личности и потребовал радикального поворота к изменению функций образования, его базовых парадигм в направлении гуманитаризации, предполагая переосмысление основных положений педагогики.

Основные тенденции и направления этого процесса просматриваются уже достаточно отчетливо: преодоление политизированности и идеологизированности социальных и гуманитарных наук, обращенность к общечеловеческим ценностям и интересам, признание мирового научного педагогического опыта, допустимость плюрализма философско-мировоззренческих концепций и т.д.

Новые общественные условия требовали осмысления образования как антропогенной практики культуры, фактора развития личности. В связи с этим в образовательной среде все явственнее обнаруживаются следующие тенденции, позволяющие констатировать движение системы образования в новое качественное состояние в направлении к культуротворческой модели, основу которой составляет идея человека культуры (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова), субъекта общей и профессиональной культуры:

- распространение идей личностно ориентированного образования;
- обращение к новым ценностям образования – уникальная, целостная

- личность, человек культуры, саморазвитие, диалог, самореализация и др.;
- преодоление отношения к знаниям, умениям, навыкам как ведущим целям образования, определение их функции как важнейших его средств, обеспечивающих достижение генеральной цели – развития личности;
 - понимание того, что знание необходимо «культивировать», очеловечить в гуманистических категориях;
 - обращение к личности специалиста, осознающего не только технологические задачи, но и социальную значимость профессиональной деятельности, ее место в культуре;
 - осознание необходимости перехода от частичных модернизаций к глубинному осмыслению и поиску путей более полной реализации гуманистической сущности педагогического образования;
 - переход к личностно ориентированной педагогической парадигме, предъявляющей особые требования к культурно-нравственным качествам учителя и актуализирующей разработку научно-педагогических теорий в области педагогической культуры.

Однако возвращение образования в «сферу культуры» осложняется обстоятельствами как социально-культурного, так и социально-педагогического плана. В их числе следующие: общее снижение культурной активности населения; разрушение культурной среды и многих каналов трансляции культуры; засилье массовой культуры и эрзац-культуры; спад культурной активности семьи; утрата личностных смыслов образования и др., а также рядом противоречий в собственно образовательной сфере, а именно:

- внешние (по отношению к образованию): между развивающимися

социальными системами и более консервативными педагогическими системами; между уровнями требований социокультурной ситуации развития современной цивилизации и реализации культуросозидательной функции образования; между монополией естественно-научного подхода на обоснование педагогики и гуманитарной основой личности;

- внутренние: между эвристическими, проективными целями и задачами образования и репродуктивным в своей основе его содержанием; между стандартами подготовки и индивидуальным развитием личности учащегося; между фундаментальными гуманистическими идеями и неподготовленностью учителя к осуществлению культурно-гуманистической функции в образовательной практике; между растущей потребностью в высококультурном педагоге, способном транслировать систему общечеловеческих культурных ценностей, и сравнительно низким уровнем педагогической культуры выпускников педагогических вузов.

1980–1990-е годы характеризуются ломкой и критическим переосмыслением теоретических подходов к разработке концептуального содержания теории образования под воздействием противоречий между социальной необходимостью повышения уровня воспитательно-образовательной подготовки молодого поколения и существующим уровнем развития педагогической науки. Одними из центральных в области педагогики стали идеи возрождения педагогической антропологии, рассматривающей человека как биосоциокультурную целостность (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, В.Б. Куликов, В.В. Чистяков и др.), разработка

теории и технологии личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Обращение к антропологической концепции образования, признающей целостность и системность знания о человеке как субъекте жизнедеятельности, становится все более актуальным. Плодотворное развитие данной концепции отвечает как потребности развития общества, так и традициям отечественной философско-педагогической мысли, для которых характерно признание человека высшей ценностью и целью общественного развития.

Обязательным условием сохранения и развития культуры является сам человек, способный к культурному обустройству жизни и активной личностной деятельности. Целью современного образования выступает личность, стремящаяся к созидательной деятельности, самостоятельному мышлению, готовая нести ответственность за свои поступки и имеющая активную социальную и жизненную позицию, обладающая широким кругозором и знаниями фундаментальных основ наук, а также житейским опытом, практическими навыками.

«Быть личностью» означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания, что задает основные предметные области психологии и педагогики личности. В их числе:

1. «Быть личностью» – значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром. Это означает не только физический аспект существования человека, но его бытие как психофизического целого. В частности, благополучие-неблагополучие в витальной сфере понимается как переживаемая человеком мера его

безопасности во взаимоотношениях с природным и социальным окружением, что на ранних ступенях онтогенетического развития может проявляться в «базисном доверии» или «тревоге» (Э. Эриксон), а позднее – в переживании слияния с миром (А. Камю) или «онтологических страхов» (Ж.-П. Сартр). При этом уровень личности может быть зафиксирован как «авторствование» человека применительно к построению им собственной жизни.

2. «Быть личностью» – значит быть субъектом предметной деятельности. Последняя может быть раскрыта как производство человеком предметов духовной и материальной культуры и представлена в виде процессов опредмечивания и распределения человеческих «сущностных сил» (Г.С. Батищев, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Трубников, Г.Г. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.).

3. «Быть личностью» – значит быть субъектом общения. Общение – это производство индивидами их *общего* (В.А. Петровский), что предполагает достижение взаимно идеальной представленности взаимодействующих сторон, в отличие от коммуникации, которая может иметь исключительно инструментальный характер. Специальный анализ категории общения позволяет отличить ее также от категории «предметная деятельность» (А.В. Петровский, В.А. Петровский, Л.А. Радзиховский и др.).

4. «Быть личностью» – значит быть субъектом самопознания. За этим пониманием – богатая традиция философского анализа в европейской философии: работы Фихте, Гегеля, Гуссерля. Предмет психологических исследований личности как субъекта самосознания – это открытие человеком собственного «Я» в процессе

возрастного развития (И.В. Дубровина, И.С. Кон и др.), самооценка личности (А.И. Липкина, Н.С. Неймарк и др.), моральная саморегуляция поведения (С.Г. Якобсон), строение системы самоотношений (В.В. Столин), смысловая сфера личности (Б.С. Братусь), деформации самосознания (Е.Т. Соколова).

Фундаментальной характеристикой личности человека является его субъектность. Взгляд на «личностное» в человеке как проявление его субъектности не является прерогативой психологической мысли. Не только гуманитарные науки (социология, психология, педагогика), но и обыденное осмысление данной категории наделяет личность силой активности. Кто не активен, тот обезличен. В этом сходятся научные и интуитивные концепции личности в сознании людей. «Личность есть господин самого себя», – такова максима ценностного осмысления феномена личности в культуре [2].

Одна из центральных идей нового культурно-образовательного пространства и социально-педагогического мышления – переход от знаниевоцентристской к культуросообразной школе. При этом новый образ культуры призван осваиваться человеком рефлексивно, как его личный жизненный проект. В этом видится одно из коренных отличий традиционного способа присвоения индивидом культуры от искомого способа сознательного овладения личностью культурой. Потребность в новых концепциях образования обусловлена следствием научно-технического прогресса, заключающимся в том, что забота о создании формального интеллекта стала намного важнее, чем забота о развитии духовного потенциала общества, который может победить бездушный интеллектуализм.

Критическая переоценка устоявшихся научно-теоретических и практиче-

ских систем воспитания, потребность в новых педагогических идеях привели к углубленной разработке ряда методологических вопросов педагогики и философии образования, важнейшими из которых являются познание образовательного процесса с позиций культурологического подхода и взгляд на педагогику как феномен культуры. Вернуть педагогику в контекст культуры означало повернуть ее к человеку, понять его место в культуре.

Цель образования заключается в содействии ребенку, молодому человеку во взаимоотношениях с расширяющимся кругом людей через культуру педагогической деятельности и культуру педагога как личности. Педагогика как часть культуры видит свою главную задачу в приобщении ребенка к культурному наследию социума и во включении его в культурную среду. При этом изучение социокультурной среды, окружающей ребенка, является для педагогики теоретической и прикладной задачей, а сама она – условием формирования личности. В социокультурной среде опыт предшествующих поколений передается различными путями, но самый верный из них – «проживание» содержания данного опыта. Вместе с тем социокультурная среда становится разрушительной силой, если социум развращает личность, если в нем господствует антикультура, от которой необходимо защищать формирующуюся личность ребенка.

Главная идея образования с позиций его культурообразующей функции состоит в выполнении миссии воспитания человека культуры, а через него – в сохранении, возрождении и дальнейшем развитии самой культуры.

Реализация данной личностно и социально значимой функции образования предполагает переосмысление

самого содержания понятия образования, рассмотрение его как социокультурного феномена, осуществление концептуализации инновационной образовательной деятельности с позиции ее обращенности к человеку как субъекту культуры. В целом, это означает, что основным методом проектирования культуротворческого образования призван стать культурологический подход.

Общепедагогическими предпосылками становления культурологического подхода в педагогической науке явились:

- изменение ракурса научного анализа проблем образования, детерминированных кризисными явлениями в социокультурной сфере и усложнением характера самого процесса образования, акцентуация его культуuroобразующих функций;
- переосмысление методологических основ педагогики с позиций культуры, обращение к культурологическому подходу как к одному из методологических подходов гуманистической педагогики;
- становление культуросообразной и культуротворческой парадигмы образования, определившей в качестве своей цели развитие личности как субъекта культуры.

Культурологический подход исторически детерминирован по своей сути. Целостное изучение процесса его ста-

новления в контексте антропологической концепции образования позволит глубже понять основные закономерности и тенденции развития данной концепции, проблемы и механизмы движения антрополого-педагогического знания, пути интеграции в современное образование.

Как методологическая основа педагогики, культурологический подход предполагает взгляд на педагогические явления и процессы как феномены культуры, позволяя рассматривать педагогические явления как совокупность культурных компонентов на широком социокультурном фоне социума и с учетом локальной культурной ситуации. Педагогические факты и явления при таком подходе раскрываются с учетом реалий социокультурных процессов в прошлом, настоящем и будущем.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. (Актуальные проблемы психологии личности). М.: Роспедагентство, 1994.
3. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Избр. пед. соч. М.: АПН РСФСР, 1956.