В.Л. БЕНИН

КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ. ТОЛЕРАНТНОСТЬ

Монография

2-е издание, стереотипное

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2016

УДК 37.025+008
ББК 74.00+71.4
Б46

Р е ц е н з е н т ы:

Кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы
доктор философских наук, профессор *В.С. Хазиев*

Бенин В.Л.

Б46 Культура. Образование. Толерантность [Электронный ресурс] : монография / В.Л. Бенин. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 197 с.

ISBN 978-5-9765-2767-6

Монография посвящена актуальным проблемам формирования толерантных отношений в современном российском социуме. В ней рассматриваются виды и формы взаимодействия этнокультурных систем в пространстве и во времени; культурологическая компетентность как подход в формировании толерантности и место последней в обеспечении национальной безопасности; педагогическая культура как средство формирования толерантности; изучаются социальные институты формирования толерантных отношений.

Книга адресуется студентам, магистрантам, аспирантам и преподавателям педагогических вузов и колледжей, учителям, слушателям институтов повышения квалификации работников образования, практическим работникам, всем интересующимся актуальными проблемами социальной политики, культурологии, философии и педагогики.

УДК 37.025+008
ББК 74.00+71.4

ISBN 978-5-9765-2767-6

© Бенин В.Л., 2016
© Издательство «ФЛИНТА», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……..……..……4

Часть I. ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ……16

Глава 1. Виды и формы взаимодействия этнокультурных систем……...…16
Глава 2. Виды и формы взаимодействия этносов в пространстве и во времени……...…….……..….37

Часть II. ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОСТИ….49

Глава 3. Культурологическая компетентность как подход в формировании толерантности……..…….…..……49
Глава 4. Толерантность в системе обеспечения образовательной безопасности: культурологический подход…….……..…..78

Часть III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ……96

Глава 5. Сущность педагогической культуры……...……..….96
Глава 6. Архитектоника педагогической культуры……..……..…..
120

Часть IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ……..144
Глава 7. Толерантность и вера ……..……...…….. 144
Глава 8. Формирование толерантной политической культуры и образование…….……..……..166

Заключение…….....192

ВВЕДЕНИЕ

События последней четверти века все настойчивее заставляют обращаться к проблеме толерантности в отношениях между людьми, странами, народами и конфессиями. В словарях происходящий от латинского слова *«tolerantia»* – терпение – термин «толерантность» чаще всего толкуется либо как терпимость к разного рода взглядам, нормам поведения, привычкам, отличным от тех, которые разделяет субъект, либо шире – как открытость для любых идейных течений, отсутствие страха перед конкуренцией идей[1]. Отсутствие такого рода терпимости способно не только усложнить жизнь отдельному человеку. Оно способно, как это показали и продолжают показывать конфликты в Украине и на Северном Кавказе, в Сирии и между двумя Кореями (список далеко не полон) стать весьма серьезным дестабилизирующим фактором для национальной безопасности любой страны.

Интернет-источники следующим образом толкуют понятие толерантности. В широком смысле оно означает терпимость к чужим мнениям и поступкам, способность относиться к ним без раздражения. В этом смысле толерантность является редкой чертой характера. Толерантный человек уважает убеждения других, не стараясь доказать свою исключительную правоту. В более узком смысле понятие «толерантность» используется в медицине. Здесь толерантность – это способность организма без потерь переносить негативные влияния внешней среды[2].

Пользующаяся большой популярностью у современной молодежи энциклопедия «Википедия» выделяет пять смысловых значений данного понятия[3].

- Толерантность в социологии – терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям.
- Экологическая пластичность – способность организмов выносить отклонения факторов среды от оптимальных для них (экол.) Способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды.
- Иммунологическая толерантность – иммунологическое состояние организма, при котором он не способен синтезировать антитела в ответ на введение определённого антигена при сохранении иммунной

---

[1] См.: Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Под ред. Г.М.Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2005. -С. 414.

[2] Что такое толерантность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// narodznaet.ru/articles/chto-takoe-tolerantnost. Дата обращения 26.02.2011.

[3] Толерантность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/ Дата обращения 26.02.2011.

реактивности к другим антигенам. Проблема толерантности имеет значение при пересадке органов и тканей.

- Толерантность к лекарствам, наркотикам и психоактивным веществам – снижение реакции на повторяющееся введение вещества, привыкание организма, ввиду чего требуется всё большая и большая доза для достижения присущего веществу эффекта. Также различают обратную толерантность – особое состояние при котором требуется меньшая доза для достижения заданного эффекта, и кросстолерантность – когда приём одного вещества повышает толерантность к приёму других веществ (как правило из той же группы или класса).
- Толерантность – математическая модель для выражения представлений о сходстве (похожести, близости).

В нашем случае речь пойдет именно о социологическом понимании толерантности. Этим объясняется интерес к толкованию данного понятия еще одним электронным изданием – Онлайн Энциклопедией Кругосвет: «Толерантность, или терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от превалирующего типа или не придерживаются общепринятых мнений. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является родовое сознание. Мы объединяемся в одной общности с теми, кто разделяет наши убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру, что и мы, или с теми, кто принадлежит к той же этнической группе. В сущности, общность языка и чувство этнической близости на всем протяжении человеческой истории выступают в качестве оснований сообщества. В то же время мы склонны враждебно или со страхом относиться к «другим» – тем, кто от нас отличается. Различие может иметь место на любом уровне биологической, культурной или политической реальности»[1].

Все современные нации, подчеркивается в том же источнике, в культурном, религиозном и политическом отношении более плюралистичны, чем традиционные сообщества, которые сохраняли свое единство за счет фундаментальных традиций в культуре или религии. Культурный и религиозный плюрализм, развившийся в западном мире, особенно среди англосаксов, вызвал к жизни толерантность, необходимую для установления общности в условиях плюрализма. Толерантность была, с одной стороны, необходимым побочным продуктом этого плюрализма, а с другой – условием его дальнейшего развития.

[1] Толерантность [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye _nauki/ filosofiya/TOLERANTNOST. Дата обращения 26.02.2011.

В настоящее время, правомерно отмечает И.А. Шутелева[1], взамен историко-культурного определения категории «толерантность» как «терпимость», пришло социальное понимание толерантности. Данная категория достаточно широка и включает многообразие подходов: уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Также толерантность включает в себя обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма, демократии и правопорядка). Ведущий социальный институт, способствующий формированию менталитета толерантности, усвоению и присвоению норм толерантного поведения в российском обществе, является образование. Выполнение системой образования этой новой функции — формированию толерантности предполагает его коренную трансформацию. Принцип толерантности должен творчески применяться во всех социальных отношениях и, прежде всего, в образовательном процессе.

Но основы терпимости либо нетерпимости, агрессивности либо толерантности закладываются культурой. Образование же выступает механизмом межпоколенной трансляции культуры. Этим и объясняется положенная в название данной работы триада «Культура – образование – толерантность», которую мы рассматриваем как основу национальной и глобальной безопасности.

На первый взгляд, такая постановка вопроса может вызвать недоумение. Современное состояние исследований в области национальной безопасности главным образом ограничивается либо военно-стратегическими и экономическими аспектами, либо узко прикладными социологическими и психологическими разработками. Если же в данном контексте образование и упоминалось, то исключительно как военное образование[2]. Показательно, что даже в «Концепции национальной безопасности Российской Федерации» упоминание о культурной безопасности отсутствует. В документе, основанном на идее «совокупности сбалансированных интересов личности, общества и государства в экономической, внутриполитической, социальной, международной, информационной, военной, пограничной, экономической и других сферах» лишь подчеркивается, что «обеспечение национальной безопасности Российской Федерации включает в себя также защиту

[1] Шутелева И.А. Потенциал правовых дисциплин в формировании компетенций этнокультурной толерантности и правового сознания как фактор культурной и образовательной безопасности России // Третий Российский культурологический конгресс с международным участием «Креативность в пространстве традиции и инновации»: Тезисы докладов и сообщений. –С-Пб.: ЭЙДОС,2010. -С.289.

[2] См.: Кабакович, Спицын Ю.Г. Военное образование и национальная безопасность. – Спб.: Нестор, 1998.

культурного, духовно-нравственного наследия, исторических традиций и норм общественной жизни, сохранение культурного достояния всех народов России…»[1].

В современной российской науке системные фундаментальные исследования, связанные с социокультурной составляющей национальной безопасности, отсутствуют. Нам известна лишь одна монография, непосредственно посвященная проблематике культурной безопасности, но и она ограничена рамками локального региона[2]. Защищена одна диссертация, непосредственно посвященная проблематике образовательной безопасности, но она ограничена рамками профессионального образования[3]. После серии трагических происшествий, имевших место в различных образовательных учреждениях страны, к названной проблематике обратилась Российская академия образования, проведя научную конференцию[4]. Но речь на ней, главным образом, шла о конкретных аспектах антитеррористической, противопожарной, экологической и им подобным традиционным ведомственным аспектам безопасности.

Между тем, как отмечал выступая на Втором Российском культурологическом конгрессе А.Л. Маршак, безопасность неразрывно связана, по крайней мере, с тремя важнейшими факторами социальной жизни. «Во-первых, с культурно-духовным состоянием общества и духовной культурой его членов; во-вторых, с комплексом мер и государственной политикой, направленной на обеспечение безопасности и минимизации рисков, угроз и вызовов в сфере культуры; в-третьих, с реальным состоянием художественной жизни»[5]. Среди приоритетных направлений исследований в данной области правомерно был выделен

---

[1] Концепция национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: утверждена указом Президента Российской Федерации от 10 янв. 2000 г. №24. – Режим доступа: http://2004.kremlin.ru/text/docs/2000/01/30843.shtml. Дата обращения 6.03.2001.

[2] Маршак А.Л., Сергеев В.В. Культурная безопасность населения московского мегаполиса. –М.: Серебряные нити, 2008.

[3] Ляпин И.Л. Профессиональное образование как компонент образовательной деятельности по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации: диссертация … кандидата политических наук: 20.01.02. М.,2004.

[4] Безопасность пространства образования: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 25-26 ноября 2009 г. Челябинск: СИМАРС; Челяб. гос. пед. ун-т, 2009.

[5] Маршак А.Л. Художественная жизнь как сфера культурной безопасности современной России: социокультурный подход // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. -С-Пб.: ЭЙДОС, АСТЕРИОН, 2008. –С.466-467.

«анализ состояния культурной политики в области образования»[1]. Тем более, что социальная востребованность у таких изысканий есть уже давно.

В 2001-2003 гг. в России был осуществлен исследовательский проект «Социальный портрет учащихся НПО». Социологическое исследование проводилось во всех федеральных округах, в 48 регионах и охватывало 42 тысячи опрошенных. Столь представительного изучения система начального профессионального образования России ранее не знала. Исследование ценностных ориентаций учащихся начального профессионального образования показало, что 35% из них хотели бы жить за границей и еще 22% не определились в этом отношении. Иначе говоря, 57% учащихся НПО и в городе, и на селе не связывают однозначно свою жизнь с Россией[2]. Что это? Демонстрация толерантности всему миру? Нет, это показатель массовой неприемлемости у молодежи условий и смысла жизни в нашей стране.

В 2009 г. названный исследовательский проект был запущен повторено. Результаты, по словам академика РАО Е.В.Ткаченко, улучшения ситуации не выявили.

Мы всецело разделяем точку зрения, согласно которой «по-настоящему безопасное общество то, где люди в абсолютном большинстве своем сознательно и целенаправленно соблюдают общепринятые нормы жизнедеятельности, т.е. являются культурными»[3], или, говоря в терминах названия нашей книги, толерантными. Последние полтора десятилетия не только в публицистической, но и в научной литературе все громче раздаются голоса о кризисе российской культуры, о росте всех возможных форм нетерпимости, о падении уровня образования, о разрушении культурных основ народной жизни. Чаще всего это объясняется экономическими проблемами – нехваткой бюджетных средств, изношенностью материальной базы, отсутствием традиций спонсорства и меценатства. Но так ли это? Не ближе ли к истине стоял булгаковский профессор Преображенский, когда утверждал, что «разруха не в клозетах, а в головах»? Кризис культуры, а с ним и рост взаимной нетерпимости, и падение уровня образования, и разрушение культурных основ народной жизни всегда связаны с кризисом духовности[4]. Когда же речь идет о

---

[1]Маршак А.Л. Художественная жизнь как сфера культурной безопасности современной России: социокультурный подход. -С.467.

[2] Ткаченко Е.В. Современные проблемы социализации учащейся молодежи в системе начального профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2002. -№ 2 (14). -С.68.

[3] Флиер А.Я. Культурологи для культурологов. — М.: Академический проект, 2000. -С. 435.

[4] Мы хотели бы разделить оптимизм А.С. Запесоцкого, утверждающего, что властной элитой нашей страны «постепенно преодолевается вульгарно-материалистическое

проблеме духовности, логика с неизбежностью выводит нас на систему образования.

Если отступить от узкодидактической точки зрения, образование есть не что иное, как процесс трансляции культуры, а культура, в свою очередь, есть результат образования в широком смысле слова. В современных условиях система образования по сути дела осталась единственным институтом государства, формирующим духовные основы личности на фоне мощных и не всегда позитивных потоков информации, проникающей по каналам современных средств телекоммуникаций. Трудно спорить с утверждением Р.Г. Абдулатипова о том, что «во всем мире наблюдается пренебрежительное отношение к культуре, философии и логике, изгнание культуры, философии и логики из жизни человека и общества. Тело не думает, тело не переживает, оно лишь потребляет и удовлетворяет свои прихоти без участия разума и совести. Философия духа изгоняется из тела»[1]. Поэтому исследование культурных основ обеспечения толерантности следует начинать с системы образования.

В отечественной педагогике упоминание идущего от Дистервега принципа культуросообразности образования всегда считалось ритуально необходимым. Однако реальный исследовательский интерес к осмыслению соотношения культуры и образования начинается только в последнее десятилетие XX века. С этого времени слово «культура» в работах теоретиков образования звучит в самом разном контексте. Наиболее часто в исследованиях упоминаются: педагогическая культура[2],

---

видение мира, выражаемое в формуле «сначала поправим экономику, потом возьмемся за культуру» (точнее — «сначала наворуем, потом сходим в филармонию и церковь»), при котором не поправляются ни экономика, ни культура» (Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – СПб,2009. С.3-4). Однако боимся, что уважаемые автор всё же выдает желаемое за действительное.

[1] Абдулатипов Р.Г. Воля к смерти (Философия кризиса глобального человека). -М.: Классике Стиль, 2007. –С.166.

[2] См.: Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. -Ростов н/Д., 1995; ее же. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. –1999, -№3; Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф. Диагностическая программа изучения педагогической культуры учителя. -Ростов н/Д., 1994; Введение в педагогическую культуру / Под ред. Е.В.Бондаревской. –Ростов-н/Д,1995; Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию. -Тюмень,1999; ее же. Культурологические основы образования. –Тюмень,2002; ее же. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. -№3. –2002; Вильковская А.В., Виленский Г.А. Педагогическая культура как совокупность педагогических систем // Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования. Вып.2. -М., 1993: Воробьев Н.Е., Суханцева В.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. -1992. -№1-2; Головин Г.В. Педагогическая культура. –Липецк,2003; Захарченко Е.Ю. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы. -Ростов

профессионально-педагогическая культура[1], культура педагогической деятельности[2], методологическая культура педагога[1], гуманитарная

н/Д., 1995; ее же. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика. –1999, -№3; Костенко О.Е. Понятие педагогической культуры // Вестник Омского университета. -2000. -№3; ее же. Структура педагогической культуры // Вестник Омского университета. -2001. -№4; Кузнецов В.В. Педагогическая культура // Профессионал. –1996. -№5; его же. Размышления о педагогической культуре специалиста // Специалист. –1996. -№9-10; его же. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения. –Екатеринбург,1999; Макарцева Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. –1998. -№1; Манько Н.Н. О новых перспективах развития педагогической культуры // Культура и образование. Вып.4. –Уфа,2002; Мукаева О.Д. О традиционной педагогической культуре калмыков // Педагогика. –1996; -№4; Мухаметзянова Г.В., Низамов Р.А. Педагогическая культура татарского народа. -Казань,1994; Нейштадт Л.А. К вопросу о понятии педагогической культуры. В помощь начинающему учителю: Методические материалы. -Даугавпилс, 1990; Павленко Н.Н. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности. –Краснодар,2004; Ризз Г.И. Размышление о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика. -1995. - №4; Стецюк Т.В. Модели проективной деятельности в современной педагогической культуре // Сибирь: философия, образование. –1997. -№1. Чалов А.Н. О педагогической культуре учителя сельской общеобразовательной школы. –Ростов-н/Д,1988.

[1] См.: Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. -1993. -№2; Вединяпина В.А. Профессиональная культура учителя: учеб. пособие для ВУЗов. –М.,2003; Духова Л.И. Субкультура учителя как социально-педагогическое явление. –Курск,2006; Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. –М.,2004; его же. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры. –Москва-Белгород,1993; Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. –Москва-Белгород,1999; Крайник В.Л. Культура учебной деятельности и преемственность профессионального образования // Среднее профессиональное образование. –2007. -№7; Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. –М.,1990; Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт и перспективы развития. –Оренбург,2001; Павленко Н.Н. Профессионально-педагогическая культура в контексте культурологического образования. –Краснодар,2003; Скворцова О.Г. Управление профессиональной культурой преподавателя вуза: опыт исследования. –Новосибирск,2005; Сластенин В.А. Профессиональная культура в структуре личности учителя // Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. –М.,1993; Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя. –Оренбург,1999; Чернилевский Д.В. Профессионально-педагогическая культура – определяющий фактор эффективности технологий обучения // Профессиональная педагогика. –М.,1997.

[2] См.: Бруд Д. Культура образования. –М.,2006; Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт о перспективы развития. –Оренбург,2001; Модель И.М., Модель Б.С. Профессиональная культура учителя. Социологический очерк. –Екатеринбург,1992; Силяева Е.Г. Формирование профессионально-этической культуры учителя: теория и методока. –М.,1995; Сластенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. –М.,1993; Сластенин В.А. Формирование

культура будущего учителя[2], культура педагогического общения[3], правовая культура педагога[4], риторическая культура преподавателя[5],

---

профессиональной культуры учителя. –М.,1993; Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя. –Оренбург,1999; Формирование профессиональной культуры учителя. –М.,1993; Шмачилина С.В. Исследовательская культура социального педагога. –Новосибирск, 2005.

[1] См.: Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. –М.,1991; Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. –1996. -№4; Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя. –Челябинск-Стерлитамак,2000; Методологическая культура педагога XXI в. –Новосибирск,2004; Романов Е.В. О формировании методологической культуры учителя // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. -2000. -№ 3; Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. –1990. –№7; Хадусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. –Курск,1997.

[2] См.: Булынский Н.Н, Парская Н.В. Гуманитарно ориентированная модель педагога профессионального обучения как основа формирования профессионально-педагогической субкультуры // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2002. -№3; Видт И.Е. Образование как феномен культуры. –Тюмень,2006; Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Реализация культурологического подхода в гимназическом образовании // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2002. -№ 2; Гайсина Г.И. Культуологический подход в педагогическом исследовании. –Уфа, 2007; ее же. Культуологический подход в теории и практике педагогического образования. –М.,2002; ее же. Формирование гуманитарной культуры будущего учителя в довузовских структурах педагогического образования. –Уфа,1999.

[3] См.: Грехнев В.С. Культура педагогического общения. –М.,1990; Мудрик А.В. Коммуникативная культура учителя // Формирование профессиональной культуры учителя. –М.,1993; Фатыхова Р.М. Культура педагогического общения и ее формирование у будущего учителя. –Уфа,2000; ее же. Культура педагогического общения. Учеб. пособ. –Уфа,2003; ее же. Культура педагогического общения: психологическое видение формирования // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып.1. –Екатеринбург,2003; Ширшов В.Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация» // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научн. тр. Вып.1. –Екатеринбург, 1995.

[4] См.: Федяшин В.П. Теория и практика формирования правовой культуры педагога. –Уфа.,2002; его же. Формирование правовой культуры педагога как проблема современного педагогического образования в России // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2001. -№4; Шайдуров А.А. Проблемы развития правовой культуры будущих учителей. –Екатеринбург,2002.

[5] См.: Аксенова Л.П. К вопросу определения понятия «риторическая культура» // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып.1. –Екатеринбург,2003; ее же. Основы риторической культуры преподавателя. –Екатеринбург,2002; ее же. Теоретические аспекты процесса формирования риторической культуры преподавателя высшей школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2002. -№4; Бацкалева Е.Ю. Культурологический аспект в обучении деловому языку // Вестник Владимирского государственного университета экономики и сервиса. –2007. -№1; Юнина Е.А. Педагогическая риторика. –Пермь,1995.

экологическая культура учащихся[1], развитие эстетической культуры учащихся[2]. Но было бы бесплодным искать в этих работах упоминание о культурной или образовательной безопасности, тем более в контексте воспитания толерантности.

Собственно, необходимость широкого культурного кругозора теоретиками педагогики осознавалась всегда. Но традиционный для них подход укладывается в постулат «педагог должен быть культурным». При таком подходе культура и образование рассматриваются как автономные социальные сферы. Но, как известно, педагогика – это не только «область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием»[3]. Она представляет собой часть гуманитарного знания и одновременно выступает частью культуры. Иначе говоря, являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей.

Из такого понимания вытекает, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогика эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Их изучение лежит в русле культурологического анализа.

Образование и культура – две стороны единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей. Образование есть нечто большее, чем приобретение знаний, подчеркивает директор Института философии РАН академик А.А.Гусейнов. «Образование нельзя рассматривать только как способ передачи знаний, оно также является источником их производства – по крайней мере в том, что касается гуманитарных знаний. Не-

---

[1] См.: Ахмеднабиев М.К. Особенности формирования экологической культуры у студентов педагогических вузов // Педагогика. –2007. -№7; Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. –М.,1998; Глазачев С.Н. Козлова О.Н. Экологическая культура: Пробное учеб. пособ. –М.,1997; Игнатова В.А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика. –Тюмень,1998; Тавстуха О.Г. Становление экологической культуры учащихся в учреждении дополнительного образования: теория и практика. –Оренбург,2001.

[2] См.: Верб М.А. Эстетическая культура школьника: Курс лекций. –СПб.,1997.

[3] Педагогический энциклопедический словарь. –М.,2002. -С.186.

правильно думать, будто образование идет вслед за наукой, оно идет как минимум параллельно с ней, если иногда не опережает ее»[1].

В рамках собственно дидактического анализа образование определяют как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Не видеть сегодня ограниченности такого определения просто невозможно. Дело в том, что за последнее время дидактика ассимилировала методологический регулятив, согласно которому фундаментальные понятия теории не могут быть корректно определены в границах понятийного аппарата этой теории. Для такого определения необходимо выйти за границы этой понятийной системы[2]. Иначе говоря, мы сталкиваемся со специфическим проявлением принципа Н. Бора: «нельзя на одном языке описать никакое сложное явление». Подобный вывод вполне согласуется с известной теоремой К. Геделя о принципиальной информационной неполноте формальных искусственных систем, к которым относятся любые формальные знания или информационные модели. Теорема гласит, что в рамках любой формальной системы можно составить предложения, истинность которых нельзя ни доказать ни опровергнуть средствами этой системы. Иными словами, абсолютная формализация предметной области в рамках одной парадигмы или научной теории принципиально невозможна. Выход из данного противоречия (с одновременным выходом за рамки традиционного педагогического понятийного аппарата) видится при помощи культурологического знания.

Попытке осуществить такой выход посвящены исследования школы педагогической культурологии, сложившейся на кафедре культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. В её публикациях культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта.

Поскольку культура представляет собой концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его приумножении. Уже в силу первого из двух упомянутых моментов культура с одной стороны и

---

[1] Культурология как наука: за и против: [Текст]: круглый стол (Москва, 13 февраля 2008 г. - СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009. –С.46.

[2] Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. –М.,2000. -С.16.

воспитание толерантности с другой стороны не могут быть обособлены друг от друга.

Однако, при таком подходе естественно встаёт ряд вопросов. И первый из них – что происходит с современной культурой? Возможно, правы те, кто считает, что, по воле злых сил, «наше общество, будучи образованным и духовным, все больше сползает в «массовую» культуру, копируя западные штампы бездуховности, разврата, бесстыдства и вседозволенности. Дело не в примерах, не в авторах, которые обо всем этом пишут и под это пляшут. Их уже не счесть. Главное, чтобы мы понимали, что этот духовный разврат есть угроза, которая разрушает совесть, стыд человека»[1]. Если дело обстоит подобным образом, то следует ополчиться на злодеев и воевать с ними, как призывал великий Н.В. Гоголь, всем миром «покуда не почувствовал из нас всяк, что он также, как в эпоху восстания народов, вооружался против врагов, так должен восстать против неправды»[2].

Но, может быть, мы имеем дело с неким объективным процессом, когда «культура развлечения, или, точнее, культура, эксплуатирующая свободное время, постепенно подчиняет себе страту высокой культуры, фактически встраивает ее в те потребности, которые рождаются в массмедийной индустрии образов. «Высокая культура» разрушается, перестает существовать как влиятельная страта, маргинализуется, оказывается в ведении узкого круга знатоков. Носители высокого (и технологически бесполезного) знания ныне люди секты. По сути дела, в такой культуре современное общество больше не нуждается, и не потому, что не пользуется ее плодами, а потому, что оценивает их по той стоимости, которую они могут иметь как товар на рынке развлечения, а эта стоимость крайне низкая. Если в предшествующие эпохи высокая культура атаковала как власть, так и здравый смысл, расширяя возможности воображения, «видения мира», даже претендовала на истину, то сегодня она, уступая требованиям полезности, комфорта и наслаждения, больше не в силах делать что-либо подобное…»[3]. В таком случае, как говорится в известном анекдоте, «надо расслабиться и получить удовольствие».

Очевидно, что для ответа на поставленный вопрос нужен не педагогический, а культурологический взгляд. Он, в свою очередь, диктует необходимость:

- раскрытия сути этнокультурного пространства как социальной среды проявления толерантности;
- понимания сущности культурологического подхода к образованию и его роли в формировании толерантного мировоззрения;

---

[1] Абдулатипов Р.Г. Воля к смерти (Философия кризиса глобального человека). -С.25.

[2] Гоголь Н.В. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.5. –М.: «Художественная литература», 1959. –С.528.

[3] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – С.68.

- определения того, как названный подход может и должен использоваться в целях формирования в российском обществе толерантного мировоззрения;
- выявления границ влияния ведущих социальных институтов на формирование толерантного типа личности.

Таков замысел книги. В какой мере он удался, судить читателю, на благосклонность которого мы надеемся и чьи критические замечания и пожелания примем с благодарностью.

Часть 1. ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ[1]

Глава 1. ВИДЫ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СИСТЕМ

Взаимосвязь культуры и пространства, опосредуемая деятельностью субъектов, рождает особую реальность, которую можно обозначить понятием «социально-культурная деятельность», причем «социальное» указывает на субъекта деятельности, а «культурное» – на качество и сферу его активности. Как отмечают А.П. Марков и Г.М. Бирженюк, «социальное» и «культурное» растворены друг в друге, ибо в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей. С одной стороны, культурные нормы и ценности, которые воспроизводит, хранит и видоизменяет субъект культуры, определяют смысл существования социума. С другой – социальность не просто фиксирует носителя – субъекта культурной деятельности, но и придает артефакту культуры содержательную определенность. Социальный субъект как носитель культуры имеет, во-первых, ограниченность во времени, во-вторых, социальность придает культуре неповторимость в пространстве «здесь и сейчас»[2].

Социокультурное пространство – это пространство распространения идей и взглядов, языков и традиций, верований и норм. Освоение человеком пространства с целью выживания принесло определённое понимание сторон света, осмысление места, понимание далёкого и близкого. «Социокультурное пространство имеет особую конфигурацию, территориальную протяжённость. В нём очерчены контуры культурных центров и периферии, столицы и провинции, городские и сельские поселения»[3]. Определённую специфику имеет и «геометрия» социокультурного пространства. Оно имеет не только внешние контуры, но и расположено внутри духовного мира личности.

А.В. Соколов определяет социокультурное пространство как материально-пространственное образование, дислоцированное в природном (географическом пространстве) в качестве среды жизнедеятельности, формируемое культурными потоками, исходящими из

---

[1] В написании раздела использованы материалы книги В.Л.Бенина и Т.З.Уразметова «Мифы и реальность этнокультурного пространства» [Уфа: Изд-во БГПУ,2010].

[2] Бирженюк Г.М., Марков А.П. Основы социокультурного проектирования. - СПб., 1997.

[3] Суртаев В.Я. Социокультурное пространство как ресурс формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://confifap.cpic.ru/upload/ 2006/reports/tezis_689.doc. (Дата обращения: 08.10.2009.

всех социокультурных институтов, включающее также социально неорганизованную культурную деятельность людей[1]. Таким образом, социокультурное пространство является достаточно сложно структурированным феноменом. В нём присутствуют не только нормативно-правовые информационные ресурсы, отражающие цели и интересы государственных властных структур в формировании культурной политики, но и информационные ресурсы, отражающие бытование всех подсистем культуры, в том числе неинституциональных.

Этническая (национальная) принадлежность – культурная характеристика, где биологическая (кровно-родственная) составляющая играет незначительную роль в самоидентификации. Хотя субъективно кровно-родственные связи продолжают играть первостепенную роль для большой части людей. Такое понимание сохраняется в силу укорененных в сознании людей ложных стереотипов. Данные заблуждения часто эксплуатируют и культивируют политики в силу наибольшей простоты таких аргументов, приводящих к аффективным и примитивным эмоциональным реакциям населения.

Только возникновение общей ментальности делало возможным диалог культур. Диалог культур – это взаимное проникновение в систему ценностей иной культуры, уважение к ней, преодоление стереотипов, синтез самобытного и инонационального, ведущий к взаимообогащению и вхождению в культурный контекст. К сожалению, диалог как идеальная форма взаимодействия культур в истории чаще присутствует лишь фрагментарно и нередко вытесняется другими формами взаимодействия. Однако, диалог – это самая эффективная и полезная из возможных форм межэтнического взаимодействия.

Изучение специфики этнокультурного пространства как социальной среды проявления толерантности необходимо начать с рассмотрения особенностей взаимодействия и диалога этнических культур. В культурологии принято деление взаимодействия и диалога культур на два основных вида – синхронный (пространственный) и диахронный (временнóй).

«Партнеры должны обладать одинаковым или близким пониманием ситуации общения, что возможно лишь в случае включения в некоторую общую для его участников деятельность», – отмечал В.Н.Агеев[2]. Без общности культурного поля, в рамках которого существуют два народа или два государства, это будет или невозможно, или выступит лишь временным явлением. Созидание общей культуры, ее обогащение, развитие не может не заставить стороны понимать и соучаствовать в

[1] Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности. - СПб., 2003.
[2] Агеев В.Н. Семиотика.-М.: Весь мир, 2002. -С. 16.

целеполагании, жизни и деятельности культурно родственных народов, т.е. подвигать их к толерантности.

С другой стороны, именно осознание преимуществ, которыми обладает сосед в той или иной области общественной жизни и желание приобрести эти преимущества, делает возможным и нужным взаимодействие. Необходимость в культурном заимствовании, прежде всего, для собственного развития является основной причиной диалога культур. «Нуждаясь в партнере, культура постоянно создает собственными усилиями этого «чужого», носителя другого сознания, иначе кодирующего мир и тексты», – правомерно подчеркивал классик отечественной культурологии Ю.М. Лотман[1].

Не менее важной причиной начала культурного взаимодействия является необходимость транслировать культурный опыт. Возможность построения, по образу и подобию более развитого соседа, той или иной социальной системы, для заимствующей стороны означает увеличение количества выгодных контактов. Имея общий культурный код и способ идентификации в одной области жизни, обе взаимодействующие стороны получают единую основу для дальнейшего расширения контактов и увеличения общих способов идентификации. Это позволяет снять многие противоречия, часто не только мешающие контактам, но и делающие их невозможными. Именно противоречия такого рода долгое время лежали в основе взаимного неприятия христианами и мусульманами культуры друг друга как варварской и неприемлемой.

Соображения престижа для заимствующей стороны (адресата) и увеличение объектов влияния для «дарителя» (адресанта) являются примером объединения мотиваций, культурной ассимиляции и причин взаимодействия. При типичных формах взаимодействия культур и адресат, и адресант одинаково заинтересованы в обмене информацией и потому толерантны. Кроме того, их географическое расположение и экономические интересы также являются причиной возникновения коммуникативных контактов. Так, И. Мейндорф отмечал: «география и экономика сделали неизбежным контакты между русскими и византийцами с самого зарождения русского государства»[2]. Сами субъекты диалогового взаимодействия являются творцами и торговых путей, и своих потребностей, а часто и ландшафтных условий существования в том или ином регионе в силу диалоговой необходимости. Человек сам в силах трансформировать ландшафт, направлять свои потребности и выбирать род занятий независимо от таких «очевидных»

---

[1] Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Семиосфера. - СПб., 2001. -С. 610.

[2] Мейендорф И. Византия и Московская Русь. - Paris, 1990. -С. 12.

факторов, как природные богатства, расположение на пересечении торговых путей, численность населения и т.д.

Для доставки из Азии в Европу шелка и пряностей был проложен торговый путь протяженностью много тысяч километров. Китайцы покупали покорность соседей и богатели на этой торговле. Европейцы и степняки, не знавшие шелка, сделали его показателем роскоши и генерировали тем самым потребность элиты в этом материале.

Ландшафт менялся человеком в интересах его экономических нужд, Так, строились Суэцкий, Панамский и многие другие каналы, что привело к облегчению торгового и иных видов взаимодействия и способствовало росту торлерантности.

Но не всегда находящиеся в сходных географических и социально-экономических условиях народы развиваются по одному пути и в равной степени стремятся к взаимодействию. Малонаселенные земли Норвегии, по мнению самих европейцев, стали родиной самой большой угрозы для христианской цивилизации IX – XI вв. Скандинавы проявили себя не только как великие путешественники и воины эпохи викингов, но с XIV в. активно включились в торговое взаимодействие как члены Ганзейского союза. Народы Шотландии и Ирландии, западнославянские поморяне и финны не явили нам подобных примеров, хотя находились с норвежцами, датчанами и шведами на одной стадии общественного развития и в одной природно-климатической зоне. Греки и финикийцы с глубокой древности активно осваивали Средиземноморье, а далматы и эпироты, находясь в том же регионе, лишь пиратствовали и шли наемниками в армии соседей. Канада и США, располагаясь в одной геополитической зоне, тем не менее, являют примеры очень не похожих этнокультурных систем и по-разному взаимодействуют с другими системами. Венеция из маленькой городской общины выросла в крупную и богатую морскую державу, процветавшую до середины XVI в. Но Дубровник, имея один с Венецией временной старт, подвергавшийся атакам тех же врагов и также активно занимавшийся торговлей, так и остался маленькой республикой, сдавшейся Османской империи. Указанные примеры показывают, что экономика и география не являются определяющими факторами, толкающими народ к активным диалоговым контактам с соседями. А там, где нет диалога, нет и попыток понять другую сторону.

География и экономика являются производными причинами, зависящими от умения и желания тех или иных государств и народов, их населяющих, взаимодействовать между собой. Кельтские племена были включены в общение с другими европейскими народами лишь путем военного вмешательства (Бретань во Франции; Уэльс в составе Англии). Возможность или невозможность взаимодействия культур определяет активность и желание того или иного государства взаимодействовать с соседями.

Культуры, приходящие в соприкосновение, образуют контактную зону, для которой «характерно совместное проживание разных этнических групп на протяжении длительного исторического периода, сосуществование разных культурных, религиозных, административных и иных систем, своеобразная языковая ситуация, а также размытость границ и их подвижность»[1]. Таковыми контактными зонами, например, становятся бассейны Рейна и Дуная для германцев, славян и римлян в I – VII вв. н.э. Смешение направлений развития культуры, их борьба за преобладание являются главным содержанием культурного взаимодействия в контактной зоне.

Начало взаимодействия предполагает осознание ценности передаваемой информации самим транслятором. Это происходит в совокупности с осознанием и идентификацией себя как центра некой культурной Ойкумены. Так, Византия и византийцы, считая себя преемниками Римской империи Цезаря и Августа, источником православной истинной христианской веры, представителями Вселенской империи, полагали, что вправе быть источником культурного потока.

Вторым важным условием начала взаимодействия культур является признание этого авторитета народами Ойкумены. Признание авторитета и превосходства народами, оставшимися в лоне православной церкви, сделали Византию центром «Содружества Наций»[2] для сербов, болгар и русских, ставших самыми активными участниками культурного взаимодействия на протяжении длительного исторического периода.

Третьим условием начала диалога является наличие ценного культурного опыта, который необходим принимающей стороне. Ценной информацией может быть язык трансляции, без знания которого невозможно полноценное восприятие первоисточников культурных текстов на всех этапах диалогового взаимодействия. «Являясь важнейшим средством объективации культуры, язык активно участвует на всех этапах духовного освоения действительности, а именно: при производстве и хранении духовных ценностей, при их распространении и, наконец, при их восприятии, то есть употреблении индивидуумом»[3]. Именно знакомство с языком общения является отправной точкой при знакомстве с культурой. Латинский язык в католической и греческий язык в православной Европе воспринимались как один из важнейших хранителей «древнего благочестия».

Четвертым условием вступления в культурное взаимодействие является возможность обратной связи между транслятором культуры и

---

[1] Арутюнова-Фиданян В.А. Армения и Византия в VII в.: синтезная контактная зона // Византийский временник=BYZANTINA XPONIKA. – 2002. – Т. 61. -С. 60.

[2] Оболенский Д. Византийское Содружество Наций. Шесть византийских портретов. - М., 1998. - 655 с.

[3] Там же.

культурной периферией, которая может иметь различные формы. Ассиметричность взаимодействия заключается в неравном обмене культурными текстами. Так, Византия транслирует на православные страны все богатство и разнообразие своей культуры. При этом она сама только использовала славянские военные дружины, за счет чего происходила славянизация сельского хозяйства.

Но носители транслируемой культуры – купцы, чиновники, военные и священнослужители – и сами подвергаются влиянию воспринимающей стороны. Ближневосточный культ Митры распространился в среде римских легионеров на пространстве Римской империи, а сирийские и греческие традиции оказали влияние на формирование ранневизантийской культуры.

Взаимодействие не исчерпывается межэтническими контактами в едином временно́м континиуме. Большая роль в формировании культурного пространства отводится временно́му взаимодействию, игравшему важнейшую роль в развитии культур на определенных этапах развития.

Потенциальные возможности временных форм взаимодействия более ограничены по сравнению с пространственными. Молодое Российское государство, оказавшееся к концу XV в. в окружении чуждых культур, практически перестает заимствовать культурные тексты извне из-за их несоответствия принципам и целям развития общества. Начинается поиск других источников и активное использование внутренних резервов развития. Российские государи продолжают использовать для построения законодательной системы все менее и менее актуальные византийские нормативные акты, и княжеское право, основанное на Русской Правде.

Выстраивание идеологической основы российской власти продолжается на базе византийской идеи о вселенском христианском царстве. Церковь, переживающая сложную эпоху становления отношений с усиливающейся монархией, опирается на мертвую догматику и пережившие свой век представления о месте религии в жизни людей, и с воцарением Петра I терпит поражение в борьбе со светской властью. Военная система, основанная на традиционном русском строе, методах боя и степных заимствованиях, все больше отстает от европейской. И все же до конца XVI в. временной диалог приносит результаты, достойные восхищения.

Каждый человек в отдельности и общество в целом для своего развития нуждаются в коммуникативном обмене и общении. Вариативность, темпы и особенности развития зависят от многих факторов (численность населения, география, природно-климатические условия, характер почвы, богатство флоры и фауны и т. д.). Страна, имеющая наиболее благоприятные условия и предпосылки для успешного развития в различных областях, не всегда становилась наиболее развитой и богатой,

что показывает пример России. И наоборот, страна, имеющая наименее благоприятные условия для развития, не всегда становилась наименее развитой, а способна занять лидирующие позиции как, например, Япония.

Именно возможность контактов и желание взаимодействовать обеспечивают наиболее благоприятные условия развития того или иного государства. Замкнутость этнической и государственной структуры, напротив, приводит к консервации отношений и замедлению темпов развития, что доказывает история Китая XVIII – середины XIX вв.

Понимание закономерностей культурного взаимодействия и диалога позволяет увидеть специфику изменений, происходящих в современном мире. Это дает возможность выявить качественное своеобразие эпохи модернизации и найти причины неприятия образцов западного демократического общества значительной частью политической элиты и населения нашей страны, коренящиеся в несоответствии ментальных моделей.

Осознание преимуществ, которыми обладает сосед в той или иной области общественной жизни, и желание приобрести эти преимущества делает взаимодействие возможным и нужным. Необходимость в культурном заимствовании, прежде всего, для собственного развития является основной причиной диалога культур. «Нуждаясь в партнере, культура постоянно создает собственными усилиями этого «чужого», носителя другого сознания, иначе кодирующего мир и тексты»[1]. Иное восприятие окружающего мира и другие формы общественных отношений позволяют государству вступить в новую стадию общественного развития.

Одной из важнейших причин вступления того или иного народа во взаимодействие с другим народом является попытка приобрести новый объект влияния. Прежде всего, интерес представляет политическое и экономическое влияние. Однако установление политической зависимости с помощью силы чревато большими людскими и материальными затратами, да и результат его не всегда бывает положительным. Различные идеологические установки, придание внешнего сходства с эталонной культурой является попыткой воплотить на национальной почве некие новаторские социально-экономические и политические идеи. Часто это помогает доминантной культуре самоутвердиться как лидеру, ведущему за собой остальных.

Без общности культурного поля, в рамках которого существуют два народа, создать систему «старший-младший» в культурном (идеологическом), а не силовом поле или невозможно, или такая система будет лишь временной. Созидание общей культуры, ее обогащение и развитие не может не заставить взаимодействующие народы соучаствовать

[1] Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект). -С. 610.

в целеполагании, жизни и деятельности друг друга, что с необходимостью влечет отрицание нетерпимости.

Отсутствие ответной реакции на переданную информацию невозможно, ответная реакция в какой-либо форме следует всегда. Примеров абсолютного молчания в ответ на данную объекту информацию в виде любого культурного текста мы назвать не можем. Субъект всегда ждет какой-либо ответ на данную объекту информацию. Иначе пропадает смысл передачи информации, теряется мотивационная составляющая такого взаимодействия.

Первая особенность диалога культур – асинхронность ответа. Культура, транслирующая какие-либо образцы партнеру по общению, может получить в ответ реакцию и немедленно, но чаще мы видим разрыв во времени между передачей информации и ответной реакцией. Данная реакция может быть как ожидаемой, так и неожиданной. Римляне, распространяя свою культуру на покоренные народы, получали в ответ восстания. Это заставляло их менять методы управления. Император Каракалла (211 – 217 гг.) распространил римское гражданство на всех свободных подданных. Если немедленной, положительной реакции римская культура так и не дождалась, то это не значит, что ответа не было. Преклонение варваров перед римской культурой пришло позже, что демонстрирует позиция короля остготов Теодориха. Позднее деятели эпохи Возрождения именно на основе античных и римских образцов создают свои литературные, скульптурные и архитектурные шедевры.

Эти особенности и определяют содержание диалога культур. Синхронность во времени и содержании – есть редкий, исключительный случай культурного диалога. Нетерпимость в отношениях «вчера» и «сегодня» не означает невозможности толерантных отношений «завтра».

Культура диалогична по природе своей. Диалог – важнейший методологический принцип понимания культуры, принцип, обеспечивающий саморазвитие культуры. Все культурные и исторические явления – продукты взаимодействия, общения. Встреча между культурами и цивилизациями – это встреча между разными типами духовности и разными реалиями. Чтобы вступить в достойный диалог с представителями каких-либо культур, необходимо знать и понимать эти культуры.

Диалог, главным предметом которого является культура, неисчерпаем, что доказывает вся история человечества. Интерес, проявляемый представителями различных культур друг к другу, служит начальной стадией диалога. Разные культуры на протяжении своего существования сталкивались между собой. Часто причиной столкновения была борьба за существование. Коридор Великой Степи, то есть пространство от Урала до границ современной Венгрии, был котлом, в котором перемешивались, поглощали друг друга, мирно соседствовали,

находили временное пристанище или новую родину многие культуры. Для нас в этом многообразии важнее мирные формы сосуществования культур, которые выходили на уровень диалога.

Самосохранение культур становилось условием их диалога, а результатом чего выступало формирование духовного единства культур. Препятствиями в диалоге могли служить разнонаправленные системы ценностей, что затрудняло диалог. Китай XVIII – XIX вв., Бирма (Мьянма) и современный Иран выступают примерами такого порядка.

Диалог является главной формой межнационального общения, предполагающей взаимообогащение и сохранение самобытности культур. Изоляция одной культуры от соседних может негативно сказаться на собственном национальном достоинстве. Взаимодействие ведет к умножению опыта не только своей национальной культуры, но и других культур, показывает на возможность бесконечного и неисчерпаемого познания.

Диалог культур был и остается главным в развитии человечества. На протяжении тысячелетий происходило взаимообогащение культур, из которых постепенно складывалась единая картина человеческой цивилизации. Диалоговый процесс культурного взаимодействия носит сложный и неравномерный характер. Наиболее активно он происходит при усвоении близких тому или иному типу мышления ценностей. Взаимодействие культур сегодня носит преимущественно политический характер, так как связан с попытками мирными способами, без применения силы снимать межнациональную напряженность.

В условиях глобализации возрастает международный диалог культур. Он усиливает взаимопонимание между народами, дает возможность познания собственного национального «Я». Если раньше казалось, что «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и вместе им не сойтись» (Р.Киплинг), то сегодня наметилось понимание необходимости поиска точек соприкосновения между ними. Более значимым становится культурный аспект внешней политики. Глобализация способствует диалогу культур. Открытость взаимопониманию в современном мире приобретает глубокий характер. Однако, участвуя в диалоге культур, надо знать не только свою культуру, но и сопредельные культуры, их традиции, верования и обычаи.

Диалог культур приводит к углублению культурного саморазвития, к взаимообогащению за счет культурного опыта соседей как в рамках определенных регионов, так и в мировых масштабах. Необходимость диалога культур становится условием самосохранения человечества. Но такое взаимодействие в современном мире – это во многом процесс болезненный. Здесь необходимо максимально корректное отношение к интересам каждой из сторон.

Диалог культур в широком, самом общем виде – это важнейшая форма их общения, главной целью которой является обмен материальными и духовными достижениями и ценностями для собственного успешного развития. Познание окружающей действительности, изучение истории человеческих отношений позволяет нам понять процессы, происходящие в обществе сегодня, позволяет глубже познать самого себя.

В ответ на принятие православия, славянские народы получают авторитет собственной государственности. В ответ на транслируемые европейским народам культурные тексты, Византия получала наемные дружины варангов и россов, спокойствие на торговых путях и, наконец, признание своего культурного первенства в Ойкумене. Таким образом, вторая особенность диалога выражается не в аналоговом, а часто в неравноценном содержании ответа.

Изучение этнокультурного пространства не может быть оторвано от исследований языкового взаимодействия и семиотики культуры. При исследованиях нашего типа, невозможно обойтись без такой фундаментальной категории, как культурный текст, фактически применимой к любому культурному объекту[1]. В.Розин так характеризует сложный процесс возникновения новой области знаний: «Новые знания получаются за счет отождествления с помощью схем двух совершенно разных предметных областей, и затем приписывания видоизмененных знаний из одной области объектам другой»[2]. Таким образом, диалог есть своеобразный процесс смыслообразования, синтезации новых знаний, новых культурных текстов.

«Периферийные семиотические образования могут быть представлены не замкнутыми структурами, а их фрагментами или отдельными текстами. Выступая в качестве «чужих» для данной системы, эти тексты выполняют в целостном механизме семиосферы функцию катализатора. С одной стороны, граница с чужим текстом всегда является областью усиленного смыслообразования. С другой, любой обломок семиотической структуры или отдельный текст сохраняет механизмы реконструкции всей системы», – указывал Ю.М. Лотман[3]. Возникновение на периферии стабильных крупных цивилизаций «пограничных культур» в зонах, где переплетаются границы, ценности, стереотипы, религии, хозяйственные типы – это не только возможный, но и довольно частый вариант развития культур. Вступая во взаимодействие с иными цивилизациями, они создают и формируют новые своеобразные мозаичные системы. Ярким примером подобной эволюции, безусловно, является Россия.

---

[1] Флиер А.Я. Культурология для культурологов. - М., 2000. -С. 255.
[2] Розин В. Семиотические исследования. - М.-СПб., 2001. -С. 131.
[3] Лотман Ю.М. О семиосфере // Избранные статьи. - Таллин, 1992. - Т.1. -С. 17.

Богатство форм диалогового взаимодействия зависит от количества адресатов и адресантов, от уровня развития взаимодействующих культур, от целей вступления в диалог, от уровня заинтересованности сторон во взаимодействии и т. д. Многофакторность диалога культур является его неотъемлемым свойством.

Все динамические системы культуры начинают свое развитие с некоей нулевой точки. Определяющее место в эволюции занимают законы саморазвития, связанные с особенностями каждой конкретной культуры. Они и задают направление вектора развития. Не только законы саморазвития, но и столкновения с векторами развития других динамических систем заставляют субъекта взаимодействия не только корректировать направление собственного развития под воздействием соседей, но порой вынуждают вовсе менять направление эволюционного движения любой рассматриваемой системы культуры.

Диалог различных культур и какое-либо взаимодействие или взаимообмен культурными текстами не может начаться между вступающими в контакт системами, если они идентичны между собой или не имеют ценных и значимых друг для друга информационных единиц (Ю.М. Лотман называет это ситуацией «непересечения»). «Нормальной становится ситуация пересечения языкового пространства говорящего и слушающего. В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение делает общение бессодержательным»[1]. В случае отсутствия различий межу системами, диалог теряет смысл и какую-либо целесообразность. Естественно, что при этом у двух или более участников диалога цель обмена культурными текстами не обязательно должна совпадать.

Люди – существа социальные. Поэтому они не могут существовать, не объединяясь в различного рода социальные группы – семьи, общины, касты и иные общественные структуры. Одной из ведущих форм социального объединения, связанной с территорией и людьми, на ней проживающими, является государство. Государство в своей связи с территорией обычно называется страной. Люди, проживающие на данной территории, образуют народонаселение или народ. Вся совокупность общественных структур и связей данного народа создает общество данной страны.

Социальной общностью, объединяющей людей посредством культуры, является национальность или этнос. Этнос не связан с государством непосредственно и порой является компонентом нескольких наций. Обычно нации бывают полиэтничными[2]. В переводе с греческого понятие «этнос» имеет несколько значений − народ, племя, толпа, группа

[1] Лотман Ю.М. Культура и взрыв. -М., 1992. -С. 14.
[2] Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. - М., 1995. -С. 101.

людей, язычники, стадо. Но к V в. до н. э. выделяются два основных значения этого термина – «племя» и «народ», и постепенно второе толкование вытесняет первое.

Терминологический словарь «Культура и образование» определяет «народ» как «большую группу людей, связанных главным образом местом своего пребывания: простая толпа и жители целого государства. В науке термин «народ» употребляется в двух основных значениях: 1) в социально-политическом смысле – слои и классы общества, которые на данном историческом этапе участвуют так или иначе в решении задач общественного развития; 2) в этническом смысле – для обозначения всех исторически сложившихся типов этнических общностей: племен, народностей и нации, то есть в значении этноса»[1].

В культурологическом аспекте термин «этнос» употребляется в узком и в широком смысле слова. В широком смысле «этнос» – понятие собирательное, включающее в себя все типы этнических общностей. В узком смысле слова – это одна из форм этнической общности; исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая межпоколенная общность людей, обладающих относительно стабильными особенностями культуры, психики и самосознанием, позволяющими членам данного этноса отличать себя от всех других этнических образований[2]. Понятие «этнос» означает устойчивое человеческое сообщество, объединенное общим происхождением, кругом брачных связей, стереотипом поведения, языком и культурой, и осознающее свою общность. Этносы имеют биосоциальную природу, что означает единство биологического и социального в их происхождении.

Более развернутое представление об этносе дает академик Ю. Бромлей. Он отмечает, что понятие «этнос» и «этническая общность» в научном языке замещают обыденное понятие «народ». К числу общих признаков этноса Ю. Бромлей относит устойчивость и наглядность. Перечень же характерных свойств этноса ученый-этнолог составляет на основе имеющихся в литературе концепций: «Так, одни авторы в качестве главных признаков этого рода называют язык и культуру; другие добавляют к этому территорию и этническое самосознание; третьи указывают, кроме того, на особенности психического склада; четвертые включают также в число этнических признаков общность происхождения и государственную принадлежность; пятые усматривают сущность этноса в особенностях психических стереотипов»[3].

Проанализировав различные определения термина «этнос», можно принять следующее: «Этнос» – исторически сложившаяся на

---

[1] Культура и образование: терминологический словарь. - Уфа, 2008. -С. 126.

[2] Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780-го года. - СПб., 1998. -С. 11.

[3] Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. 3-е изд. –М.: Книжный дом «Либроком», 2009.- С. 21.

определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая общими чертами: стабильными особенности культуры и психологического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированным в самоназвании. Признаки этноса, отличающие его от других этносов, – это язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки, то есть то, что образует этническую культуру, обладающую специфическим для нее стилем[1].

Развитие каждой этнической системы включает несколько этапов. На первом этапе эволюция культуры может быть относительно независима от соседей. Вектор развития одной культуры корректируется лишь равнонаправленными векторами соседних культур. Л.Н. Гумилев определял этот период развития как «гомеостаз»[2], то есть время, когда первобытные племена еще не накопили достаточно энергии и опыта для активного существования. Тысячелетия различные племена и культуры сосуществовали рядом друг с другом, не соприкасаясь и не оказывая друг на друга существенного влияния.

На втором этапе активность культур начинает быстро расти. Неизбежным становится столкновение с противоположно направленными векторами культурного развития. Более того, на этом этапе происходит и обратный процесс. Вектор, меняющий направление своего развития, заставляет коренным образом менять направление соседнего вектора. Сарматы, германцы, славяне, авары и другие племена начинают воспринимать и сами активно транслировать свою культуру. Происходит резкое изменение направления двух некогда противоположно направленных векторов развития этнических культур.

Культура становится гипердинамичной, постоянно развивающейся системой, совершающей поступательное движение на пути прогресса. В начале средневековья (V – VI вв.) на европейском пространстве наиболее активно проявили себя славяне и германцы, ставшие основателями большинства европейских государств. Германские и славянские племена имели в сравнении с римлянами не более или менее развитую культуру, а культуру иного уровня и содержания. Молодые «варварские» народы вошли в тесное соприкосновение с клонящейся к закату Римской империей в III – VI вв. Контакты были и раньше (вторжение кимвров и тевтонов в кон. II в. до н. э., Маркоманская война второй половины II в. н. э.), но они носили несистемный, сиюминутный характер.

Были ли какие-либо причины, кроме социально-экономических, двигавшие германцев и славян по пути столкновения с римлянами? Как пробившееся из земли вьющееся растение начинает искать опору для

[1] Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. -М., 1993. -С. 11.

[2] Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. -С. 258.

своего движения к солнцу, так и молодые культуры начинают искать источники, которые помогут им закрепить свою силу, и будут способствовать росту. Если вьюну на пути попадется хилое дерево, он попытается опереться на него, первое время не пытаясь найти более крепкое (или просто другое). Так и варварские народы, выйдя на стадию бурного развития, нашли себе первую опору в лице римской культуры. Что же заставило большинство германцев и южных славян начать активное взаимодействие с Римом? Почему не все германские народы пошли по пути истребления туземных культур, как это произошло в Британии? Только ли их малочисленность по сравнению с покоренным романизированным населением стала тому причиной?

Именно потребность в новых элементах для построения здания своей культуры, народов пришедших на территории, заселенные более развитыми этносами, а также возможность без большой затраты сил расти и развиваться за счет ресурсов имеющихся на захваченных или осваиваемых территориях, делало привлекательным культурное взаимодействие. Так, огромный потенциал римско-византийского культурного опыта позволил германцам и славянам построить новые общественные отношения, перенять некоторые методы хозяйствования и управления, заменить язычество на более подходящую для государственного существования монотеистическую религию – христианство. Несомненно, именно возможность и необходимость заимствования у соседа того, что отсутствовало в собственной культуре, стали одними из важнейших причин культурных контактов и вооруженных конфликтов в начале средневековья.

Зачем нападать на мощное государство с прекрасной армией, если есть более слабый сосед? Но у более слабого соседа нет золота, нет комфортного быта, нет рабов, нет дорог, нет дорогих и экзотических товаров. Победа над равным может дать только новый кусок земли и все тоже самое, что есть и у победителя. Такова была логика у германцев и славян в III – VI вв., европейских колонизаторов XV – XIX вв. и современных народов Западного мира, обремененных нехваткой ресурсов.

Африканские, тихоокеанские и американские народы привлекались блеском бус и гребешков и отдавали за них свое золото и землю. Аналогично и при первых контактах германцев и славян с римской культурой, их сначала привлекало материальное богатство. Изначально главной целью взаимодействия был грабеж. Но тем самым было положено начало контактам. Германцы и славяне воевали и между собой, но уже за право большей доли в добыче в римских землях (реальной или потенциальной).

Получив в ходе удачных войн второй трети III в. значительные материальные ценности, германцы, при прежнем отрицательном отношении к ее носителям, получили преставление и о внутреннем

содержании культуры Рима и стали продолжать нападения с желанием овладеть уже не только золотом, но и системой, рождавшей это золото. Римские титулы, элементы римского управления, в значительной мере язык (Испания, Италия, Бургундия и Прованс), религия – вот то, что стали уже не завоевывать, а заимствовать победители. Ели бы эти трофеи были не нужны для развития собственной культуры победителей, они остались бы лишь красивыми безделушками на стенах замков. Но это стало частью сознания людей, основой романо-германской языковой и в целом культурной общности европейских народов. Ведь за 250-летний период господства монголо-татар на Руси не стал же татарский язык основой русского языка! Подобно и часть астуров и вестготов отвергла арабский мир и ислам, начав в VIII в. реконкисту, а христианство, принятое из Рима, стало их знаменем. Вернулись европейские народы к системе римского права в кон. XI в., но не сделали этого Сирия, Иордания и Египет, где Рим и Византия господствовали более 500 лет, и отвергают его по сей день.

Жаждущий человек, прежде всего, подойдет к воде, как голодный к пище. Каждый берет то, что ему нужно. Но истинные мусульмане и иудеи не притронутся к свинине, как бы они ни были голодны. Европеец, при возможности, скорее постарается «раздеть» женщину, а араб облачает ее в чадру. Культурные доминанты различны, источники заимствования и их цели также. Поэтому для средневекового араба римская чаша I – V в. – просто старинная посуда, а для европейца символ эпохи первых христиан – аналог Грааля. Для турка стены Софийского собора в Константинополе – лишь остов для великолепной мечети, а для грека – символ православия.

Германская и славянские культуры находились в стадии перманентного, медленного, характерного для всех первобытных племен, развития вплоть до II н. э. С III в. начинается перемещение германских, а с VI в. славянских племен по Европе. Готы, вандалы, франки, маркоманы (бавары), алеманы, ругии, бургунды, свевы уже более полутора столетий перемещались вдоль границ империи. Гунны, вторгшиеся в 375 г. в Причерноморье, лишь усилили это движение, но не стимулировали его начало. Такую же роль, усиливая тенденцию к перемещениям, для южных и восточных славян сыграли авары. Вторжений славян на Балканы начинается в правление Юстиниана I, то есть примерно на 30 лет раньше появления аваров.

Попробуем понять причины того, что заставляло древние народы перемещаться. Если культура – живой организм, то он должен расти и чем-либо питаться. Первобытные культуры к началу описываемых событий накопили достаточный опыт существования и достаточную силу для того, чтобы заявить о себе, как молодой волк в стае под руководством опытного, но старого вожака. Ресурсов собственного развития их культуре стало не хватать для выживания рядом со столь же агрессивными и сильными культурами. Взаимное истребление, которое имело место у германцев в

предшествующую эпоху, могло лишь отсрочить необходимость в новых источниках развития, но не устранить ее. Перенасыщенность населением земель между Рейном, Дунаем и Вислой одно за другим выталкивала племена на границы империи. Это были не слабейшие, а именно наиболее активные и агрессивные племена (готы, вандалы, франки, алеманы и бургунды более всего виновны в разрушении Западной Римской империи). Почему же они не продолжали освобождение пространства путем войн с соседними племенами? Они были наиболее жизнеспособны и развиты и искали то, что могло их поднять на новую высоту существования. Именно эту эпоху (II – IV вв.) можно назвать толчком к движению на новой стадии, но еще не развитием на этой стадии. В это время культуры определяют направленность своего развития. Этим направлением стало активное сближение с римской культурой, но еще не слияние и не активное (системное) взаимодействие, носившее, прежде всего, потребительский (грабительский) характер. Те же процессы происходят в VI – VIII вв. на Балканском полуострове при участии южных славян и в IX – X вв. при участии восточных славян в Восточной Европе.

На третьем этапе вектор развития становится направляющим. Кристаллизуется направление развития этнических культур различных народов. В этот период в различных районах мира происходит становление собственных культур, которые вновь некоторое время существуют относительно независимо друг от друга. Развитие их равно направленно в сторону еще большего усложнения системы. Так происходило с этносами в эпоху развитого феодализма (XI – XIV вв.).

На последнем этапе этнического развития происходит взаимодействие различных этнических культур, когда достижения культур различных народов становятся достоянием соседей. Данные процессы, несомненно, характерны для периода, начавшегося с эпохи Великих Географических Открытий.

Естественно, что на протяжении всего движения различных векторов культуры одни из них усиливаются, а другие ослабевают. Векторы некоторых культур превращаются из направляемых в направляющие (древнеримский этнос в VI в. до. н. э). При столкновении равновеликих векторов может произойти их взаимное уничтожение или устранение. В этом случае освободившееся место занимает третий вектор. Так произошло после окончания Первой мировой войны, когда Германия, Франция, Великобритания, Австро-Венгрия и Османская империя окончательно потеряли роль цивилизационных лидеров, уступив это место США, а после Второй мировой к лидерам добавился СССР.

Данные варианты развития культур в ходе их взаимодействия являются, несомненно, самыми общими моделями. Процесс диалога культур весьма сложен и многосторонен. Так, фаза гомеостаза может продолжаться на протяжении всего существования той или иной культуры

и так и не выйти за патриархальные рамки. Фазой гомеостаза может не только начинаться, но и заканчиваться развитие культуры. Все культуры рано или поздно теряют энергию, полностью истощив источники развития, если не участвуют во взаимодействии с соседями, тем самым не получая дополнительной энергии. В качестве реликта такие культуры могут просуществовать очень долго, но рано или поздно они с неизбежностью поглощаются более сильными соседями (кельты во Франции и Великобритании, торки и мурома в Древней Руси).

Многосторонний диалог предполагает весьма сложную систему взаимоотношений, когда в некоторых случаях ответная реакция может не доходить от адресата к адресанту. Многочисленность, взаимопереплетенность и сложность ответных реакций адресатов и адресантов при обмене информацией является, таким образом, характерной чертой многостороннего диалога.

Отношения партнерства могут возникнуть между двумя системами, находящимися на одном уровне развития. В этом случае они строятся на основе борьбы за первенство. Адресат и адресант могут находиться на разных ступенях развития культуры, и тогда диалог строится по принципу отношений старшего и младшего. Наступает момент, когда по мере роста самосознания населения и культурного потенциала у принимающей стороны начинает нарастать необходимость в самоидентификации по отношению к транслятору. Одновременно растет стремление к преувеличению своей роли в культурной Ойкумене, вплоть до полного отрицания роли центра в культурном развитии (народы бывшей Российской империи после 1917 г. и страны бывшего СССР после 1990 г.). «С точки зрения получателя передающий может рассматриваться как временный и часто недостойный доставшихся ему духовных ценностей. Высокая оценка получаемых ценностей подразумевает низкую оценку тех, от кого они получены»[1].

Диалог может строиться между развивающейся в реальном времени и пространстве культурой адресата и культурой адресата, существующей в его культурной памяти. Адресат получал богатый культурный багаж, взамен надстраивая ореол авторитетности (реальной или приписываемой) культуры адресанта. Так, например, представители традиционных культур опираются на авторитет предков, даже если очевидны преимущества новшеств. В эпоху Возрождения прекрасные образцы средневековой архитектуры были названы готической (т.е. варварской). Актуальным стало все то, что опиралось на классику античности. Многие правители, претендовавшие на лидерство в Европе в Средневековье, обосновывали свои претензии связью с римским наследием (Карл Великий, Оттон I

[1] Лотман Ю.М. Проблема византийского влияния на русскую культуру в типологическом освещении // История и типология русской культуры. - СПб., 2002. - С. 51.

Великий, Иван IV Грозный). Так и сегодня КПРФ использует авторитет КПСС в памяти старшего поколения.

Целями обмена культурной информацией может быть получение материальных или духовных ценностей. При обмене материальными ценностями главным двигателем взаимоотношений выступает торговля и грабеж. При торговле взаимообмен ценностями, как правило, носит паритетный характер м предполагает известную меру толерантности. При грабеже одна сторона обогащается, вторая, соответственно, либо сопротивляется грабежу, либо постепенно деградирует, если не в силах дать отпор. При этом грабитель не всегда вкладывает награбленные ценности в свое развитие, попросту тратя награбленное.

При равной заинтересованности в диалоге, обе стороны получают друг от друга различного рода информацию, необходимую для построения или восстановления своего здания культуры. Диалог всегда начинается с культурного контакта, в ходе которого происходит знакомство одной культуры с другой[1]. На этом этапе происходит осмысление партнерами важности или, напротив, нецелесообразность контактов. Контакты культур могут быть обусловлены такими причинами как торговля, военно-политический союз или соперничество, военный конфликт. Культурный контакт как первое соприкосновение двух чуждых или родственных систем может привести как к длительному взаимодействию, так и к последующему взаимному отторжению.

Причиной отторжения, несовместимости культурных доминант может служить опасность или ожидание опасности культурной ассимиляции. Подобная ситуация сложилась, в частности, в Китае и Японии в средние века и Новое Время. Видение слабости или опасение разрушения собственной структуры культуры под натиском контактера так же является причиной прекращения или попыткой прекращения контактов. Однако закрытость для контакта позволяет лишь некоторое время поддерживать культуру в развивающемся или стабильном состоянии. Япония к середине XIX вв. и Россия к концу XVII вв., исчерпав собственные ресурсы, вышли из изоляции, начав активное взаимодействие с соседями. Нежелание отступать от политики изоляции приводит к деградации культуры или ее превращению в реликт. Китай рубежа XIX – XX вв. вступил в полосу тяжелого социально-экономического кризиса, и огромное государство разорвали на части внутренние противоречия и внешняя агрессия. Многие племена Океании и Африки, сохранив относительную изоляцию, стали сегодня заповедником первобытной культуры.

[1] Скобельцына А.С. Внешние влияния в древнерусской культуре (X – нач. XIII вв.). Дисс. … канд. культурол. н. –Спб.,1998. -С. 67.

Контакт этнических культур не может носить случайный характер. Всегда есть определенные условия, которые вынуждали соседствующие системы вступить во взаимодействие. Это может быть невозможность стабильного поступательного развития собственной системы в условиях усложнения структуры общественных отношений. Наличие сильного соседа так же вынуждало осуществлять поиск менее агрессивных соседей, с которыми необходимо было строить отношения на основе новых правовых обычаев или норм. Недостаточность природных ресурсов в ареале распространения культуры для существования этнической общности заставляло народы перемещаться в поиске более благоприятной природно-климатической и ландшафтной среды и вступать в контакт с новыми соседями. Выбор нового контактера до начала XX в., несомненно, мог быть случайным или вынужденным, и был ограничен числом имеющихся или появившихся на границе соседей. Ситуация изменилась в Новейшее время. Теперь в условиях глобализации культурная система не ограниченна в выборе партнеров по диалогу.

Следующим шагом диалога является установление определенных правил взаимоотношений и обмена культурными ценностями. Контакт, предполагающий лишь поверхностные отношения, исчерпывает себя. Для упорядочения связей двух культур становится необходимой правовая основа более глубокого взаимодействия. Таковы договоры Киевской Руси и Византии X вв. На данном этапе постепенно выстраивается магистральное направление взаимодействия культур. Поиск новой идеологии для укрепления государственности, осуществляемый княгиней Ольгой и князем Владимиром Святым, вывел Русь на путь духовного обмена с Византией.

Широкое культурное заимствование является апогеем диалога. Так, начиная с Петра I, Россия повернула вектор своего развития в сторону Европы. Были установлены постоянные контакты с западными соседями. На протяжении XVIII – нач. XX вв. европейские элементы культуры встраивались во все области жизни страны. Именно тогда Россия стала истинной частью европейского субконтинента. Конечным итогом и апогеем такой полосы заимствований и встраивания в единое культурное пространство стало участие России в Первой мировой войне на стороне одного из военно-политических блоков – Антанты. За этим последовала Великая Октябрьская революция 1917 г. Она обозначила «пресыщение» диалогом.

Этот диалог привел к огромному дисбалансу во всех областях социально-экономической, политической и духовной культуры. Западнические устремления этнической и экономической элиты и нежелание народа ждать того момента, когда жизнь по-европейски станет не только внешне передовой, но и внутренне благополучной, привело к окончанию взаимодействия. Более чем на десятилетие РСФСР (с 1922 г. –

СССР) практически прекратила контакты с капиталистическими (т.е. западными) странами.

Последствия влияния могут отражаться на отдельных сторонах жизни адресата, но не обязательно приводят к его желанию полностью повернуться в русло развития адресанта. Так, использование лошадей и огнестрельного оружия, неизвестные индейцам до кон. XV – нач. XVI вв., стали частью их культуры практически сразу, но вплоть до нач. XX в. они активно сопротивлялись иным попыткам полной ассимиляции.

Влияние может быть и всеобъемлющим, перестраивающим не только отдельные элементы, но всю систему культуры, мировоззрение народа, государственное устройство. Русь с момента принятия христианства и до эпохи Петра I прошла именно такой путь восприятия византийской культуры. Даже исчезновение Византии в реальном времени не прекратило диалогового взаимодействия между Вторым Римом и Московской Русью. Произошел переход из пространственной во временную форму диалога культурной памяти России.

Степень влияния адресанта зависела от внутреннего согласования воспринятых элементов культуры с собственным культурным багажом адресата. Если перенятая часть лишь помогала адаптировать собственную культуру к новым условиям, то дальнейшее влияние могло сойти на нет. Если же элемент воспринятой культуры согласовывался с устремлениями и духом системы адресата, то появлялась потребность в новых и новых заимствованиях. «Принцип домино» вводил в диалог все новые и новые пласты взаимодействующих культур, приводя к сближению внешнего облика адресанта и адресата.

Взаимодействие между равными по уровню развития культурами происходит в форме диалога, то есть равноценного обмена. Однако чаще всего взаимодействие строится на основе аккультурации[1], когда менее развитая культура воспринимает элементы более развитой. Именно в данном случае мотивация взаимодействия наиболее высока, так как равноуровневые культуры могут сосуществовать и без диалога между собой. Чем менее развита культура адресата, тем более она подвержена процессу аккультурации со стороны адресанта.

Нередко культурные инновации вызывают опасения в их целесообразности и пользе. Причиной этого в большинстве случаев выступает то, что новшества насаждаются элитой всему обществу.

---

[1] Аккультурация – процесс изменения материальной культуры, обычаев и верований, происходящий при непосредственном контакте и взаимовлиянии разных социокультурных систем. Термин А. используется для обозначения как самого этого процесса, так и его результатов. Близкими к нему по значению являются такие термины, как «культурный контакт» и «транскультурация» [Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. –СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. -С.16].

Значительная часть населения на первом этапе может не понимать смысла нововведений. Это всегда сопровождается неприятием нововведений более или менее значительной частью носителей воспринимающей культуры и приводит к реакции. Так было в Римской империи при императоре Юлиане Отступнике (361 – 363 гг.), когда была осуществлена попытка возрождения язычества. На Руси принятие христианства сопровождалось восстаниями под руководством языческих волхвов. Реформаторские устремления Петра I натолкнулись на русофильскую политику его сестры Софьи. Российское налоговое законодательство, вводимое в Башкирии в XVII – XVIII вв., привело к многочисленным восстаниям местного населения. Однако в целом это не меняло направленность и силу нараставших влияний. Рано или поздно наступал момент, когда новшества становились неотъемлемой частью культуры и воспринимались как естественные ее элементы.

Толчок в развитии культур, заставивший народы войти в соприкосновение с более развитыми соседями, завершается процессом кристаллизации – временем самоопределения культуры и выявления собственной идентичности или схожести с соседями, появлением самостоятельного «Я». Единая германская культура окончательно прекратила существование как сообщество племен с появлением трех народов в ходе подписания Верденского договора 843 г., официально оформившим французскую, итальянскую и германскую нации (это произошло раньше и продолжалось позже, но данное событие стало знаковым и заметным). В ходе кристаллизации признаком самоидентификации стали религия (западное христианство в противоположность язычеству у германцев и православие у южных и восточных славян), язык (итальянский, немецкий, французский, русский, польский, болгарский), письменность (латиница у католиков и кириллица у православных), по которым та или иная культура выделяла себя или признавалась родственной.

Длительность толчка в развитии и границы кристаллизации практически невозможно датировать однозначно. У германцев и славян (славяне разделились на ветви западных, восточных и южных не раньше рубежа V - VI вв.) толчок произошел около II в. и длился до конца VII в. Он характеризовался перемещением народов по Европе в поиске будущих партнеров по взаимодействию и постоянными военными столкновениями.

Процесс кристаллизации германских и славянских национальных культур можно определить в границах VIII – X вв. Именно тогда у германцев и славян заканчивается эпоха христианизации (континентальные саксы в кон. VIII – нач. IX в., скандинавы в X – нач. XI вв., западные славяне в первой половине X в., южные славяне в IX вв., восточные славяне в кон. X в.). В 861 г. патриарх Фотий и папа Николай посылают проклятья друг другу и открывают эпоху раскола христианства, увлекая за собой признавших их законное положение германцев и славян. Несколько

раньше просветительская деятельность Кирилла и Мефодия подарила будущим православным славянам кириллическую письменность, тем самым отделив их от будущих католических славян и германцев. Языками международного общения становятся латинский и греческий, как языки двух церквей. Эпохой кристаллизации заканчиваются бессистемные и разнонаправленные контакты культур. Католичество или православие того или иного народа становятся главными ориентирами в выборе партнеров по культурному взаимодействию.

Рубеж IX – X вв. становится началом новой эпохи в развитии культур. Контакты, аккультурация и различные формы взаимодействия становятся довольно строго направленными, мотивация и цели контактов становится четкими. Именно X – XIV вв. представляют собой эпоху бурного развития культур всех европейских народов, активного развития духовной литературы, основных архитектурных стилей (готического и романского). Начинается изучение римского права на Западе и византийского права на Юге и Востоке Европы. Зарождается светская литература, процветает иконопись, товарно-денежные отношения начинают вытеснять натуральное хозяйство на Западе, внешнеторговые отношения охватывают всю Европу.

Взаимопонимание, взаимопроникновение и взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Взаимодействие подчеркивает активную позицию в отношениях между культурами в процессе их развития. Взаимодействие культур – это двусторонний процесс изменения состояния, содержания культуры одного народа в результате воздействия культуры другого. Причинами и стимулами вступления во взаимодействие могут быть социальные сдвиги внутри этноса, эволюция и деформация политической системы, экономический кризис. Эти причины имеют место как независимо друг от друга, так и действуют на жизнь этноса в совокупности, что чаще всего и происходит в силу неразрывности всех указанных факторов.

Глава 2.
ВИДЫ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭТНОСОВ В ПРОСТРАНСТВЕ И ВО ВРЕМЕНИ

Сегодня все культуры на планете находятся в тесном взаимодействии. Взаимодействие культур ведется и на межгосударственном уровне. Россия не стала исключением, активно включаясь во многие мировые культурные процессы. Одним из негативных последствий этого является рост критического, а часто и резко отрицательного отношения к западной культуре, которая самим западом декларируется как «общечеловеческая». В силу изложенного, изучение особенностей и механизмов взаимодействия культур, а главное – его последствий является крайне актуальным в контексте размышлений о толерантности.

Избирательность процесса взаимодействия культур является важнейшей его характеристикой, в ходе которой адепты или носители той или иной культуры выбирают партнеров по общению и осуществляют отбор культурных текстов. На выбор партнеров большое влияние оказывает внутренняя структура культуры. К моменту вступления в какие-либо партнерские отношения любая национальная культура имеет определенный культурный багаж. Степень и направленность развития культурных институтов заставляет искать различных партнеров. В результате определения круга партнеров, с которыми культура вступает в отношения аккультурации или диалога, она определяет направление своего развития, самоопределяется, и осознает невозможность или нецелесообразность взаимодействия с иными культурами.

Примитивные и в то же время агрессивные культуры ищут партнеров, которые они способны подчинить. Агрессия более характерна, прежде всего, для молодых народов, которых уже не удовлетворяет качество собственных культурных ресурсов или же этих ресурсов не хватает количественно. В такой ситуации культура-адресант часто ограничивается изъятием у культуры-адресата различных видов ресурсов, например, золота, тканей, урожая или рекрутов. Адресант в этом случае не интересуется достижениями духовной культуры адресата в силу несовместимости системы ценностей (авары и Византия). В результате возможно полное разрушение культурной системы адресата. Так произошло с галло-римлянами в V – VI вв. на захваченных англо-саксами территориях, и с Волжской Булгарией после монголо-татарского нашествия 1236 г. При большей устойчивости и жизнеспособности, адресат может поменяться местами с адресантом, примером тому выступает Московская Русь и ханства распавшейся Золотой Орды. При достаточной способности менее развитого адресанта к адаптации и восприятию богатой культурной

среды адресата, может произойти их слияние в одну систему, как это произошло с викингами во французской Нормандии и балканскими болгарами.

В ситуации, когда партнеров по взаимодействию ищет высокоразвитая культура, мотивация в выборе партнерства совершенно иная. Высокоразвитая культура, исчерпав собственные ресурсы развития, нуждается в новых возможных источниках духовного совершенствования, будь то политическая, правовая, религиозная или какая-либо иная область. Так восточные и южные славяне, встав на путь государственного строительства, восприняв христианство из Византии, начали активное сотрудничество с ней.

Культурно развитый народ или государство могут вступать во взаимодействие вынужденно, по принципу «враг моего врага – мой друг». Так произошло с Византией, которая в 1274 – 1439 гг. вела переговоры об унии церквей с римским папой в обмен на военную и финансовую помощь в борьбе с турками. Потребность во взаимодействии более развитой культуры с менее развитой или с противоположно направленной культурой может быть связана так же и с нехваткой материальных ресурсов, например, земель, или с необходимостью обеспечить безопасность на границах с кочевниками или языческими племенами. Самой главной причиной такого взаимодействия в Европе, безусловно, выступает необходимость в новых материальных и людских ресурсах, которая могла прикрываться любой идеей, например, миссией христианизации, как это было в Прибалтике в XIII – XV вв. Как правило, при таком взаимодействии возможно как насильственное разрушение менее развитой культурной системы, например, ассимиляция прусских племен, так и относительно мирное растворение ассимилируемой культуры, как это было с муромскими племенами на северо-востоке Древней Руси.

Избирательность при вступлении во взаимодействие является одним из важнейших его принципов. Избирательность диалога в ходе поиска партнеров ориентировала наиболее расположенные к диалогу страны на один путь развития. Именно наиболее универсальная римская (византийская) правовая система стала общей базой развития законодательства континентально-европейских стран. Ни Германия, имеющая выход к Балтике, ни Россия, ландшафтно-географически совершенно открытая для восточных влияний, ни Франция, подвергавшаяся в XII – XV вв. атакам английской культуры, не выбрали в качестве главного партнера никого иного, кроме друг-друга и римско-византийской культурной памяти. Избирательность партнерства и культурных текстов стала определяющей базой развития многих культур Европы.

Существуют многочисленные формы взаимодействия, которые связаны с процессами, происходящими внутри этносов и при общении

между ними. Результатом такого взаимодействия может быть эволюция этносов, когда меняются элементы этнической культуры, но сам этнос сохраняет свою системную целостность. Возможна иная трансформация этноса, когда в ходе определенных процессов последний меняет свою систему:

- деление одного этноса на несколько новых – парциация;
- отделение от одного этноса его части – сепарация;
- слияние нескольких родственных этносов – межэтническая консолидация;
- сплочение нескольких внутриэтнических групп в одну – внутриэтническая консолидация;
- объединение неродственных этносов – миксация;
- сближение нескольких этносов без слияния в один – интеграция.

Начинается все, как правило, с контактов на периферии, имеющих общие границы этносов. Контакты могут привести к пониманию несовместимости этнокультурных систем и росту конфликтной составляющей их взаимодействия, но об этом будет сказано позднее.

Результатом мирных контактов между этносами может стать включение некоторых элементов культуры соседа в собственную систему. Примером тому служит церковная десятина в системе налогообложения Русской православной церкви, пришедшая из католической Европы и отсутствовавшая в других православных странах.

Более глубокие и системные взаимоотношения могут привести к усложнению этнической системы. Ярким примером такого общения выступает принятие православия на Руси, когда новая религия внесла кардинальные изменения во все сферы духовной, политической, правовой и экономической культуры. В результате принятия православия поле своеобразия древнерусской культуры не только расширилось, но одновременно привело к потере части своих уникальных характеристик. Так, система представлений об окружающем мире стала общей для всей христианской Ойкумены, а многие чисто славянские константы были забыты или уничтожены.

В ходе длительного сосуществования с доминирующим этносом может исчезнуть этнокультурное своеобразие подчиненного этноса (бретонцы во Франции, валлийцы в Англии).

Но поскольку основными видами межэтнических отношений являются адаптация, аккультурация и ассимиляция, именно на них мы сосредоточим внимание.

Адаптация – приспособление к природной среде в случае изменений в ней или миграции этноса в новую ландшафтную зону – первое необходимое условие выживания этноса и его в дальнейшего развития.

Народы, занявшие арктическую и субарктическую зоны, создали хрупкую систему отношений с природным окружением. Крайняя суровость

климата и скудность ресурсов заставляют этнос тратить большую часть времени и усилий на выживание, практически не оставляя ему возможности для эволюции. Поэтому этносы, создав единственно возможную схему гомеостатического существования, остановились на ней в развитии. Любые процессы в них либо вовсе отсутствуют, либо протекают невероятно растянуто во времени. Приобретаемые новые элементы культуры очень немногочисленны и связаны лишь с небольшой вариативностью форм жизнедеятельности в суровых условиях. Системные вторжения в культуру народа арктической или субарктической зоны приводили к его деградации или исчезновению под давлением более мобильной культуры народа, располагающегося в нескольких природно-климатических зонах. Единая модель хозяйственно-культурного типа, возникшего в этих условиях – общества собирателей, охотников, оленеводов и морских промысловиков. Часто все эти типы хозяйственной деятельности сочетаются, но никаких новых компонентов не возникает.

Такую же гомеостатическую модель мы видим в этнокультурных пространствах, возникших в пустынях и полупустынях. Причины и следствия остановки эволюции или крайне медленного ее протекания те же, что у народов арктической и субарктической зоны, где слишком жаркий и сухой климат играет такую же гоместазирующую роль, как и слишком холодный.

В тропической зоне мы также видим в основном гомеостатические формы существования этносов. В данном случае к остановке развития или к его большому замедлению привели крайнее богатство пищевых ресурсов и ровный комфортный муссонный климат (саванна). Для того, чтобы выжить в этой природной среде, не нужно изобретать сложных систем материальной культуры. Стимул к развитию отсутствует. Однако, при столкновении с мобильной этнокультурной системой, располагающейся в нескольких ландшафтных зонах, развитие может начаться или ускориться. Это происходит потому, что благоприятный и богатый тропический ландшафт, в отличие от сурового и бедного ландшафта пустыни и Арктики, оставляют мощный резерв развития. Так, народы Древней Месоамерики, Юго-Восточной Азии, Индии и тропической Африки, войдя в соприкосновение с северными соседями, часто заканчивавшееся более или менее длительным подчинением, сами приобретали опыт эволюции.

Степные народы создавали соответствующие этносистемы, основанные на кочевом скотоводстве. Часто кочевники подчиняли земледельческие народы. Это приводило к смещению культурных центров в земледельческий регион и сепарации части этноса с покоренным народом. Итогом становился скорый раскол доминирующего кочевого этноса и крах симбиотической системы, из-за потери ментальной целеустремленности покоящейся в достатке бывшей степной, а ныне маргинальной элиты. Известен лишь один пример, когда кочевой народ,

придя в земледельческую зону, сохранился полностью и эволюционировал в сторону земледельческого хозяйства – это венгры и булгары. При этом нужно понимать, что кочевники Азии нападали и завоевывали земледельческие народы, стоявшие на высокой социально-экономической и политической ступени развития. Китай и Мавераннахр (Согдиана) известны уже, по крайней мере, со времен Александра Македонского и всю дальнейшую историю были очагами высокоразвитой цивилизациии и центрами притяжения кочевников.

Таинственные киммерийцы, скифы, саки и массагеты грабили Иран и Кавказ. Сарматы, гунны, авары граничили с Римской империей. Печенеги и половцы воевали с Русью и Византией. Татаро-монголы направляли свои усилия против богатейших и развитых азиатских стран и Восточной Европы, где в XIII в. был достигнут пик развития классического феодализма. Булгары, ушедшие в Поволжье, оказались в окружении первобытных народов, живших на перекрестке торговых путей. Они оказались разделенным и ослабленным этносом, который вынужден был строить партнерские симбиотические отношения с башкирами, чувашами, мари и др. Балканские болгары оказались в окружении равных по энергии и молодости земледельцев-славян. Венгры, вторгшиеся в Европу в кон. IX – нач. X в. застали мощных и молодых соседей в лице Германии, Польши, Руси и Болгарии, и, чтобы выжить, не только элита, но и весь этнос перешли к социально-экономической модели окружения. Раскола этноса не произошло, что во многом и позволило им выжить, серьезно трансформировав при этом свою культуру.

Народы субтропического и умеренного климата являют пример наибольшей вариативности развития. Наличие нескольких ландшафтных зон на небольшой территории, резкие смены сезонов и необходимость поддержания плодородия почв заставили народы постоянно изобретать все новые и более совершенные способы адаптации. Ограниченность пространства и ресурсов, прирост населения к тому же приводили к необходимости расширения своего культурного поля за счет соседа и необходимости заимствования эффективных форм адаптации.

Китай и Япония – примеры, не выходящие за пределы описанной ситуации. Китай в течение своей истории активно и агрессивно взаимодействовал с соседями по всей периферии. Только в Новое Время эта страна начала проводить политику изоляции. Это произошло по причине столкновения с конкурентными этносистемами более высокого уровня, которые претендовали на этнокультурное пространство господствующей нации. В середине XIX в. эта замкнутость была разорвана извне, а в конце XX в. Китай по собственной инициативе вновь возобновил политику активного взаимодействия. Япония замыкается по тем же причинам, что и Китай, и также в середине XIX в. ее изоляция была искусственно прекращена. В отличие от Китая, эта страна начала

проводить политику активного взаимодействия по собственной инициативе сразу после внешнего вмешательства.

Ненасильственной формой взаимодействия является аккультурация. Ассимиляция и прочие недобровольные и насильственные формы взаимодействия выступают как навязывание.

Мир является огромным культурным полем, «где ведут титаническую, нескончаемую битву различные параноидные системы, причем уцелеть в этой битве способны лишь такие системы (фикции, диалекты), которые проявляют достаточно хитроумия и изворотливости»[1]. Действительно, выживают и становятся наиболее жизнеспособными те этнические системы, которые проявляют наибольшую предрасположенность и открытость к взаимодействию. Базой этого были не только сильная экономика и армия, но мобильное, способное меняться этническое самосознание, его открытость для аккультурации, то есть для заимствований и самостоятельной трансляции культурного опыта. Страны, не проявившие «хитроумия и изворотливости», перемещаются на культурную периферию и гибнут (Сербия, Куба, Северная Корея, Мьянма).

К аккультурации собственно относят контакты представителей разных культур, в результате чего народы воспринимают культурные нормы и ценности друг друга. Аккультурация представляет собой процесс усвоения необходимых для жизни и позитивно воспринятых норм и ценностей чужой культуры, которые наслаиваются на традиции и обычаи родной культуры. Таким образом, аккультурация предполагает обучение нормам другой культуры, знакомство с ее историческим наследием, позволяет найти эффективную технологию общения людей.

Аккультурация связана с процессом проникновения в языковую культуру другого народа, чтобы стать «такими, как они». «Внешняя культура для того, чтобы вторгнуться в наш мир, должна перестать быть для него «внешней». Она должна найти себе имя и место в языке той культуры, в которую врывается извне»[2]. Аккультурация основана на выделении двух основ существования личности: изменение и приспособление к себе окружающей среды, а также сохранение ее и приспособление себя к ней. Первая выступает основой Западной цивилизации, вторая – основа Восточной цивилизации. Основная задача аккультурации современных народов, населяющих как Восток, так и Запад нашей планеты, состоит в том, чтобы заставить уважать себя как нацию и при этом не остаться в одиночестве. «И это всеобщий закон: все живое может стать здоровым, сильным и плодотворным только внутри известного горизонта; если же оно не способно ограничивать себя известным горизонтом и в то же время слишком себялюбиво, чтобы проникнуть

---

[1] Барт Р. Удовольствие от текста // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. - М., 1989. -С. 484.

[2] Лотман Ю.М. Культура и взрыв. -С. 205.

взором в пределы чужого, то оно, медленно ослабевая, или порывисто идет к преждевременной гибели»[1]. Сами народы в современных условиях, чтобы выжить, безусловно, должны принять как данность усиливающуюся глобализацию и суметь приспособиться к новым требованиям сосуществования культур.

Ю.М. Лотман выделяет две причины взаимодействия культур: «1) нужно, ибо понятно, знакомо, вписывается в известные мне представления и ценности; 2) нужно, ибо не понятно, не знакомо, не вписывается в известные мне представления и ценности»[2]. Мы считаем необходимым выделить третью причину, говорящую о неотъемлемой части пространственного взаимодействия – навязывании, когда не нужно, ибо не понятно, не знакомо, не вписывается в известные мне представления и ценности, но встраивается и становится частью моей культуры. Таким образом, чуждые элементы культуры встраиваются адресантом в культуру адресата и часто становятся неотъемлемой ее частью.

Насильственное навязывание культуры завоеванному народу – привитие элементов культуры адресантом без учета потребностей в них адресата. Ассимиляция – крайняя форма навязывания, когда происходит стирание собственной идентичности адресата в ходе взаимодействия с адресантом. В этом случае трудно говорить о какой-либо целесообразности новшеств. Нововведения могут носить пагубный характер для существования культуры покоренного народа. Этническая и культурная ассимиляция – это наиболее характерное последствие такого воздействия. Примером тому служат полабские славяне, пруссы и часть финно-угорских народов европейской части России (мурома, весь, буртасы).

И все же ассимиляция не всегда удается завоевателям. Навязывание – очень распространенный метод пространственного взаимодействия культур. Его можно выделить в качестве отдельной формы в силу того, что многие агрессивные народы на завоеванных пространствах навязывали покоренным народам свою культуру во многих ее проявлениях. Немецкие феодалы и католические рыцари, например, навязали свою культуру полабским славянам и пруссам, полностью ассимилировав их.

Не всегда цель вступления во взаимодействие, предполагающая заимствование определенной информации, и информация, полученная в итоге, совпадают. Одной из важнейших причин получения такого результата взаимодействия является навязывание. Но подобное может происходить и тогда, когда инициирует контакт сторона, нуждающаяся в культурном багаже адресанта. Так, турки приглашали к себе в XIV – XV вв.

---

[1] Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. Сумерки кумиров, или Как философствовать молотом. О философах. Об истине и лжи во вненравственном смысле.- Минск, 2003. -С. 11.

[2] Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект). -С. 604.

византийцев, сербов, итальянцев, каталонцев, венгров для того, чтобы те научили их артиллерийском делу. В результате во второй половине XV в. турки перешли в активное военное, а главное – духовное наступление. В результате население Балкан предпочитало власть мусульман власти католических и православных монархов. Реформы Мухаммеда Али привели к разрыву Египта с Турцией в 30-е гг. XIX в. и его сближению с Европой, а уже в 1882 г. Египет фактически стал колонией Великобритании.

Без единой системы кодов возможно только силовое навязывание информации, которое ведет либо к ее отторжению или к насильственному привитию кодов реципиенту. Часто это приводит к полной ассимиляции на общекультурном уровне (Прибалтика, Померания и другие славянские земли по Эльбе). С окончанием периода завоеваний несоответствие внутренней организации покоренных территорий и завоевателей приводит к почти бесследному исчезновению навязанной правовой культуры. Так случилось в землях Иерусалимского королевства, потерянного крестоносцами к конце XIII в., и на территории восстановленной в 1261 г. Византийской империи. Естественно, что в этом случае остаются «обломки» законодательства ушедших завоевателей. Например, обряд коронования в Римской империи IV – V вв. и Византии XII – XV вв., воспринятый у германских народов и крестоносцев, ставший элементом правовой культуры на исходе истории данных государств. Но такие культурные фрагменты не играют существенной роли.

Другой особенностью является одностороннее восприятие элементов культуры при отсутствии объектов влияния или обмена. Как отмечал В. Соловьев, «идея культурного призвания может быть состоятельной и плодотворной только тогда, когда это призвание берется не как мнимая привилегия, а как действительная обязанность»[1].

Примером возведения в абсолют мнимых привилегий является идея предопределения, господства и лидерства в мировом сообществе, когда персонификация себя с великой державой и ложная идея культурного превосходства давали право на диктат по отношению к своим соседям. Так поступали германские князья в Прибалтике и русские власти в землях бывшей Золотой Орды. Это происходит, как правило, при соприкосновении высоко организованных систем с менее сложными, стоящими на более низкой ступени развития. Несомненно, и балтийские, финно-угорские и тюркские племена также оказывали влияние на господствующий культурный центр, что сказывалось в огрубении и некотором упрощении системы управления землями культурной периферии, проникновении некоторых элементов «примитивной» культуры, смешении культур центра

[1] Соловьев В. Великий спор и христианская политика // Византизм и славянство. Великий спор. -М., 2001. -С. 201.

и периферии в контактных зонах и т. д. Но это влияние не было решающим.

Отсутствие возможности транслировать свою культуру приводит к весьма важным последствиям для развития народа или государства. Навязывание может привести к полному исчезновению народа, как это показала история кельтов во Франции. Навязывание может столкнуться с мощным сопротивлением или с попытками сопротивления вторжению чуждых элементов в национальную культуру, примером чего являются Гуситские войны в Чехии в XIV в.

Иногда носители культуры становятся во главе государства, являясь проводниками родной политической культуры. Так, например, в Молдавии чиновники греческого происхождения фактически насадили византийское законодательство, очень глубоко укоренившееся в Бессарабии.

Главной особенностью такой формы взаимодействия как навязывание, является, несомненно, отсутствие обратной связи. В этом случае покоренная или находящаяся под влиянием сторона не находит выхода для трансляции своей культуры.

Сами носители транслируемой культуры – купцы, чиновники, армия и священнослужители, несомненно, подвергаются влиянию страны, воспринимающей те или иные культурные явления. Так, ближневосточный культ Митры распространился в среде римских легионеров на всем пространстве Римской империи, а сирийские и греческие обычаи оказали влияние на формирование ранневизантийской культуры. Поэтому полностью исключать такую форму влияния нельзя.

Навязывание сформировавшейся культуры, как очень грубое, так и весьма корректное, имело свои цели в дальней перспективе. С самого начала своей истории Русь, а затем и Россия, соседствовала со многими народами, зачастую чуждыми по происхождению и языку (хазары, печенеги, финно-угры, скандинавы и др.). Но это не мешало довольно мирно уживаться в рамках одного государства русскому, угро-финским, тюркским и некоторым балтийским народам. Все изменилось в XVI в. с началом наступления русских властей на исконные привилегии, традиции и веру народов, входивших в состав России. И все же это не привело к развалу страны. Москва практически всегда шла на компромисс при решении вопросов, связанных с сохранением культурных прав различных народов. Так, в налоговом праве Россия опиралась на привычную тюркским и финно-угорским народам систему сбора ясака. Сопутствовавшее навязыванию православия народам бывших татарских княжеств каноническое право стало частью сознания такого народа как чуваши, но отступило перед сопротивлением башкир.

Методы насаждения культуры могли быть довольно гибкими. Русская культура расширяла свое присутствие в среде народов России постепенно, применяемая осторожно и временно отступая там, где народ

требовал сохранения своей самобытности. Несомненно, встраивание новых культур в общероссийское культурное поле не было гладким и мирным процессом. Длительное сосуществование культур, их симбиоз, спустя пять столетий сосуществования, создали и продолжают создавать мощную и уникальную систему культурного единства.

Завоевания и колонизация часто были чреваты восстаниями, гражданскими войнами, интригами в поисках других союзников, заговорами. Именно культура является тем, что позволяет одному этносу, обладающему определенным культурным багажом, без больших материальных и людских затрат заставить преклоняться перед собой «менее развитые» народы. Не случайно российское правительство в течение вт. пол. XVI – нач. XX вв. навязывало русскую культуру и православие азиатским народам, чувствуя, что только культура может прочно привязать их к России.

Развитость завоеванного народа может позволить ему сохранить собственную культуру. Степная культура Золотой Орды не оказала какого-либо серьезного влияния на русские княжества. Чешская культура, значительно онемеченная, все же сохранила самостоятельность. Польская культура не только сохранилась, но и активно развивалась в кон. XVIII – нач. XIX вв., несмотря на то, что единство польского народа в это время было нарушено Пруссией, Австрией и Россией.

Многообразие форм диалога обусловлено огромным множеством факторов. Чистая типология возможна только в теории, но и она зависит от параметров, которые берутся исследователем за основу. Поэтому ее вариативность очень велика. В истории средневековой Европы формы диалога переплетались и проявлялись весьма многообразно.

Взаимодействие культур – это процесс, направления которого могут иметь противоположные векторы. Первое направление характеризуется взаимопроникновением, в процессе которого формируется основа разрешения любого конфликта на основе диалога. Во втором направлении одна культура главенствует над другой. Происходит навязывание, которое может стать основой конфликтов.

Культура, которую сегодня западные страны навязывают не только исламским, но и всем странам так называемого «третьего мира», вызывает протест практически повсеместно. Япония является страной по многим экономическим показателям опережающей западные страны. Случайно ли появление в ней секты Аум Синрике, которая проповедует дьявольскую природу того мира, к которому принадлежит Япония? Возникновение подобной организации, преследующей не только религиозные цели, не может быть без опоры на настроение определенной части населения.

Судан и Ливия стали центрами международного терроризма. Деятельность в них террористических партий является ответом на попытки

навязать народам Африки европейскую политическую и правовую культуру. Именно непонимание и неприятие населением этих стран западных ценностей, несоответствующих их менталитету, стало базой развития терроризма как формы протеста.

Богатые и относительно развитые страны Латинской Америки (Бразилия, Чили и Аргентина) соседствуют с густонаселенными и бедными странами. Там существуют террористические организации, такие как «Национальная освободительная армия Венесуэлы» и «Революционные вооруженные силы Колумбии». Обе организации взяли за основу марксистскую идеологию как единственную, по их мнению, идеологию, отрицающую все преимущества капитализма. Их террористическая деятельность направлена против собственных правительств и присутствия США в национальной экономике и политике. Подобные им группы существуют в Перу, Эквадоре и некоторых других латиноамериканских странах.

Саудовская Аравия, Йемен, Сирия, территория Палестинского Самоуправления, Пакистан, Иран – это центры международного терроризма. Практически во всех перечисленных странах террористические акты в США 11 сентября 2001 г. стали национальным праздником для населения. Террористические организации этих стран проводят антизападную политику активнее, чем где бы то ни было в мире. В Иране и Афганистане поворот к «цивилизованной» правовой системе заканчивался войнами и возвращением к традиционной правовой системе.

Все перечисленное относится к различным формам воплощения протеста против западных общественных ценностей, правовой и политической культуры. И это не простая ненависть к чуждой культуре, а именно полное неприятие методов диалога Запада с «третьим миром». Навязывание своих ценностей с помощью экономического закабаления и прямого вмешательства политическими и военными методами в дела суверенных государств ущемляет чувство национального достоинства и вызывает полное отторжение. Дело не только в методах навязывания правовой и политической культуры, но и в непонимании Западом несоответствия их ценностей ценностям большинства народов мира.

Миру надо, но не просто прийти к пониманию необходимости мирного сосуществования множества идеологий, политических и правовых систем. Необходимо задуматься над причинами, а не пытаться решить проблему силовыми методами и экономическими санкциями. И, возможно, стоит задуматься о том, что правовые модели Запада и Востока – это две полноценные и имеющие право на независимое сосуществование системы, соответствующие ментальности двух частей света.

Необходимо понять, что главное – это национальное согласие, иначе каждый народ будет искать выход в независимости. Нельзя навязывать

единую форму государственности народам, имеющим разный уровень культурного и исторического развития, свои национальные особенности, обычаи и традиции. Без понимания этого идеология толерантности будет желанной, но недостижимой целью.

Часть II. ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОСТИ

Глава 3.
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В начале 90-х годов XX века, на волне гуманизации системы отечественного образования, произошло серьезное изменение структуры обществоведческих дисциплин. Кроме всего прочего, в это время в число обязательных общеобразовательных курсов как высшего, так и среднего специального образования был введен предмет «Культурология». Данная дисциплина нацеливалась на формирование у будущих специалистов системы представлений о сущности культуры, ее функционировании, взаимодействии личности и общества в культуре, выделении закономерностей развития как культуры в целом, так и самобытности ее национальных моделей. Появление данной дисциплины весьма удачно заполнило вакуум, возникший после исключения из учебного плана «научного коммунизма» и аналогичных предметов, связанных с формированием личности «строителя будущего коммунистического общества». «В условиях распада отечественной идеократии и духовного вакуума, – отмечает белорусский исследователь И.Я. Левяш, – роль интегратора знания о человеке и его мире приняла на себя культурология»[1].

Нам также приходилось отмечать, что в те годы отказ от идеологии советского времени и последовавшее разрушение прежних систем ценностей опережали процесс формирования новых ценностных установок, еще находившихся в стадии формирования. Это вело к утрате патриотических понятий, которые, за отсутствием осмысленной государственной идеологии, попытались сохранить, апеллируя к культуре и всему тому, что с ней связано[2]. Менее дипломатично о том же говорил известный российский исследователь философии культуры В.М. Межуев: «чиновники от образования, желая освободить ряд преподававшихся у нас гуманитарных дисциплин – этику, эстетику, религиоведение и тому подобное – от влияния марксистско-ленинской идеологии, решили

[1] Левяш И.Я. Культурология как синергия социогуманитарного знания (основания гипотезы) // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. –С.105.

[2] См.: Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций. –Уфа,2004. –С.21.

объединить их в одну общую учебную дисциплину. Ее и назвали культурологией»[1].

При всех восторженных утверждениях сторонников подобной замены («Введение в вузовские программы новой дисциплины, пересмотр программ ранее преподававшихся дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла обусловлены потребностью в такого рода знаниях. Можно сказать также, что эта потребность пришла из будущего: она определена перспективой общемирового экономического и культурного развития»[2]), она фактически сыграла с культурологией злую шутку как за счет директивности нововведения (всем известна любовь россиян к решениям, принимаемым в чиновничьих кабинетах) так и, прежде всего, из-за нехватки профессионально подготовленных педагогических кадров. Начался массовый «исход в культурологи» вчерашних преподавателей кафедр общественных наук. В итоге в основной массе вузов (и прежде всего периферийных) культурология попала в руки бывших марксистских эстетиков и «научных коммунистов», либо заменялась на «Мировую художественную культуру», которая, в свою очередь, была возложена все на те же кадры. В глазах студентов и коллег-преподавателей уважения это предмету не добавляло.

Интенсивный приток в академическую и университетскую культурологию кадров, представлявших некогда «официозные» дисциплины, отнюдь не содействовал преодолению складывающейся расплывчатости ее предметной области и прояснению понятийного аппарата. Следует так же отметить наследие традиционного советского «железного занавеса» в области гуманитарной теории, изолировавшего (особенно на периферии) формирующееся научное знание о культуре от познавательных подходов и концептов, использовавшихся в мировом социально-гуманитарном знании XX века. Исключение составляли счастливчики, имеющие возможность регулярно пользоваться фондами специального хранения «Салтыковки», «Ленинки» и ИНИОНа. В основном это были москвичи и ленинградцы, что, в свою очередь, обусловило превращение культурологии в своеобразную «столичную штучку». И по сей день, пролистав титульные листы учебников по данной дисциплине, трудно не заметить, что периферийные исследователи, разрабатывающие культурологическую проблематику, к «сокровенному знанию» допускаются довольно скупо.

Последствия не заставили себя ждать. В то время как в российском фундаментальном знании о культуре происходило интенсивное обновление теоретического, познавательного и понятийного аппарата,

---

[1] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – СПб,2009. -С.9-10.

[2] Немировская Л.З. Культурология: Учебное пособие. –М.,1996. –С.5.

отмечает председатель учебно-методической комиссии по культурологии Совета УМО вузов РФ по образованию в области историко-архивоведения Г.И. Зверева, в университетских образовательных программах по культурологии обнаружилась тенденция к самоизоляции от познавательных подходов и концептов, которые используются в мировом социально-гуманитарном знании. «Освоение элементов современного мирового опыта изучения культурных форм и практик не мешает преподавателям сохранять приверженность реифицированным представлениям о культуре»[1].

Отмеченное не прошло бесследно. «К сожалению, – отмечает А.Я. Флиер, – эйфория по поводу культурологии в кругах руководящих чиновников и структур продолжалась сравнительно недолго. В 1998-1999 гг. с очередной сменой руководства Министерства образования период целенаправленной гуманитаризации содержания образования в России фактически завершился. Был радикально сокращен набор дисциплин, предписанных для изучения в качестве общеобразовательных, задающих необходимую мировоззренческую и общегуманитарную эрудицию современному человеку. В числе первых в категорию «необязательных» предметов была переведена и культурология, которую теперь изучают только по инициативе самих вузов»[2].

Но если споры вызывал (да и по сей день ещё вызывает) учебный предмет, то что же говорить о статусе культурологии как науки?! Ныне член Президиума Российской академии образования, А.С. Запесоцкий, человек, который в 1996 г. первым в стране защитил докторскую диссертацию по культурологии, отмечал неприятие культурологии в научной среде, особенно в «смежных» цехах историков, литературоведов, философов[3].

Но что говорить о «смежниках», если среди ведущих отечественных культурологов до сих пор нет единства во взглядах на собственную науку! Выступая на первом Российском культурологическом конгрессе, Х.Г. Тхагапсоев констатировал: «То, что сегодня именуется культурологией, при внимательном рассмотрении предстает как рядоположенность многих весьма разнородных форм и типов «дискурса о культуре»: философии культуры (от метафизических построений «давно минувших дней» до постмодернистских концепций деконструкции культуры и «универсальной субъектности знака»), археологии и этнографии (с их красочным натурализмом), искусствоведения (с метафоричностью и смысловой

---

[1] Зверева Г.И. Российская культурология как академическая проблема // Первый Российский культурологический конгресс. –СПб.: Эйдос, 2006. –С. 88. [432 с.]

[2] Флиер А.Я. Культурологи для культурологов. –М.,2000. -С.10.

[3] См.: Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.5.

размытостью его дефиниций), социальной истории (с ее эмпиризмом и дескриптивными интенциями). Цепь рядоположений, отнесенных к культурологии, может быть продолжена и далее – семиотика и мифология, музееведение и культурная политика, даже городоведение и регионоведение тоже отнесены к ней. Подобная размытость предметных границ влечет за собой и методологическую противоречивость культурологии – здесь странным образом сочленяются реализм и метафизика, рационализм и экзистенциализм, сциентизм и антисциентизм»[1].

На втором Российском культурологическом конгрессе заместитель директора Российского института культурологии Ю.М. Резник утверждал: «Культурология есть гуманитарная, т. е. описательно-интерпретативная дисциплина, стремящаяся распознать и реконструировать смыслы культурной деятельности человека во всех сферах его жизни. С этой точки зрения единого культурологического знания нет (*выделено нами – авт.*). Есть только разные проекты культурологии: философские, гуманитарные, социологические, антропологические и т. д.»[2].

На том же форуме, размышляя о месте культурологии в системе современных научных дисциплин, не менее уважаемый в профессиональной среде В.М. Розин утверждал: «Практика культурологического образования (точнее её недостатки и проблемы) привели к постановке вопроса о культурологии как единой дисциплине, а не наборе отдельных подходов к изучению культуры (социологическом, антропологическом, этнографическом, философском и т. д.). Но дальше взгляды культурологов разделились. Одни культурологи отстаивают необходимость синтеза культурологических предметов и знаний на основе одного определенного подхода (например, философского, как Вадим Межуев, естественнонаучного, социологического – Эльна Орлова, исторического – Андрей Флиер), другие выступают за соединение в культурологии разных подходов. Анализируются споры по поводу эпистемологического и дисциплинарного статуса культурологии: культурология – наука, не является таковой, представляет собой область философского знания (философии культуры), междисциплинарную область исследований, основания наук и другие»[3].

---

[1] Тхагапсоев Х.Г. К проблеме предметного пространства и научного статуса культурологии // Первый Российский культурологический конгресс. –С. 82.

[2] Резник Ю.М. Как возможна культурология? // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. –С.100.

[3] Розин В.М. Культурология в системе современных научных дисциплин // Там же. – С.101.

Поскольку споры о статусе культурологии не затихают до сих пор, в контексте нашего исследования этот вопрос требует первоочередного рассмотрения.

Мы полагаем, что культурология сегодня во многом повторяет судьбу педагогики, по поводу научного статуса которой также продолжаются жаркие споры. Периодически эти дискуссии возобновляются с новой силой. Еще не так давно можно было услышать вопрос: «А наука ли педагогика, если четко не определен ее предмет исследования?». Как правило, отмечает М.М. Дудина, таким вопросом задаются специалисты, имеющие дело с точными науками, возводя требование четкой определенности законов и вытекающих из них следствий в ранг необходимого и достоверного условия точности науки. Однако такой взгляд вряд ли можно считать объективным, если учесть, что педагогика относится к социальным наукам, в которых постоянно возникает ситуация неоднозначного трактования изучаемых процессов и явлений. Тем не менее, ни у кого не возникает мысль поставить под сомнение научность философии, истории, антропологии, психологии и др[1]. К числу социальных наук, безусловно, принадлежит и культурология.

Термин «культурология» первые появляется в 1913 г. Его вводит в научный оборот В. Оствальд для описания культуры как специфического явления, присущего только человеку. Сорока годами позднее, Л. Уайт в книге «Наука о культуре» использует данное понятие в качестве синонима «науки о культуре»: «Когда… символизированные предметы и явления рассматриваются и объясняются во взаимосвязи друг с другом, а не с организмом человека, мы называем их культурой, и изучающую их науку – культурологией»[2]. И хотя в западной науке данное понятие не прижилось, с легкой руки Э.С. Маркаряна оно активно вошло в научный оборот отечественных исследователей последней трети XX века. Однако, если право на существование названного термина не оспаривалось, то что он реально обозначает – одну науку или комплекс разных наук о культуре – вопрос спорный.

А.А. Оганов и И.Г. Хангельдиева верно отмечают большой интерпретационный интерес, который вызывает само понятие культурологии. «Само это слово состоит из двух частей: cultura и logos. В нем можно выделить два основных значения: знание о культуре и теория культуры, так как именно таким образом переводится с латинского слово «logos». Если за отправную точку в трактовке термина «культурология» брать первый вариант, то он по логике вещей включает в себя и теорию и

---

[1] См.: Дудина М.М. К вопросу о понятии «профессиональная педагогика» // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. Вып. 1. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. -С.100-101.

[2] Антология исследования культуры. Т.1. Интерпретация культуры. –СПб.,1997. -С.22.

историю культуры, если же останавливаться на втором – то только теорию»[1]. Данная специфика термина позволила Ю.Н. Солонину и М.С. Кагану утверждать, что «культурология может рассматриваться в двух смыслах. В первом случае она обозначает всю совокупность частных культурологических наук и теорий. Это, скорее, наименование знания по его предметной отнесенности, подобно тому как естествознанием мы называем всю совокупность знаний о природе, обществознанием – всю совокупность знаний об обществе и т.д. Во втором случае под культурологией понимают конкретную науку – системно организованные знания, предметно и методологически выделенные из других наук о культуре»[2]. Поэтому нередки работы, авторы которых просто уклоняются от четкой формулировки своей позиции.

Показательно, что в учебном пособии для вузов «Введение в культурологию» под редакцией Е.В. Попова предмет культурологии как таковой вообще не упоминается. Его авторы лишь ограничиваются оговоркой, фактически дезавуирующей саму культурологию: «Наиболее продуктивный подход к проблеме осознания культуры как целостного явления дает философия, так как она пытается осмыслить культуру в самой ее сути»[3].

Ни слова не говорится о предмете культурологии в одноименном учебнике для технических вузов[4]. Внятного ответа на вопрос о предмете культурологии не найти в учебном пособии В.И. Полищука, хотя глава «Предмет курса «Культурология» в нем имеется[5].

Еще более оригинальной представляется позиция Д.А. Силичева. Скороговоркой обмолвившись, что единой и общепринятой науки культурологии «на сегодня еще не создано», он далее упоминает виды культурологии, к которым причисляет философию культуры, историю культуры, социологию культуры, психологию культуры и культурную антропологию. Видимо, для того, чтобы окончательно запутать студента (иначе это объяснить нельзя), данный автор учебника перечисление видов культуры завершает и вовсе неожиданно: «В последние годы широкое распространение получили структурно-семиотические

---

[1] Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: Учеб. пособие для вузов. –М.: ФАИР-ПРЕСС,2003. -С.21.

[2] Культурология: Учебник / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. –М.: Высшее образование, 2005. –С.27.

[3] Введение в культурологию: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Е.В.Попова. –М.: ВЛАДОС,1996. -С.6.

[4] См.: Культурология для технических вузов. Серия «Учебник для технических вузов». –Ростов н/Д.: «Феникс», 2001.

[5] Полищук В.И. Культурология: Учеб. пособие. –М.,1998.

концепции культуры, опирающиеся на новейшие лингвистические и некоторые другие методы»[1].

Мы не встретим четкого определения предмета культурологии и в учебнике В.М. Розина. Хотя глава «Культурология как научная дисциплина и предмет» в нем присутствует, но почерпнуть из нее что-то конкретное затруднительно. Судите сами: «Говоря о предмете культурологии, нужно иметь в виду три основные познавательные ориентации – философскую, историческую и теоретическую. Соответственно, в настоящее время в культурологии различают: философию культуры (культурфилософию), историю культуры и науки о культуре»[2]. Но разве культурфилософия и история культуры не относятся к наукам о культуре? И что представляет собой это загадочное «науки о культуре»?

Другой крайностью, на наш взгляд, является попытка уложить культурологию в прокрустово ложе философии культуры, как это делает, например, И.Я. Левяш, утверждая «культурология – далеко не все культуроведение, а лишь его ядро. Это не вообще история и теория, а философия культуры со своим специфическим предметом как наука об общих закономерностях – универсалиях свободной, творческой деятельности человека, созидании и реализации символически обозначаемых и общественно значимых ценностей и смыслов»[3]. Автор приведенных строк забывает, что философия культуры формируется еще в европейской философии Нового времени и давно определилась со своим предметом. Его сущность, на наш взгляд, прекрасно выразил В.М. Межуев: «Для культурологов под понятие «культура» подпадает любая общность людей, для философа — только та, которая образована свободными индивидами. Спорить, кто из них прав, бессмысленно — они просто решают разные задачи»[4].

Создатели одного из первых массовых учебников по культурологии, вышедшего в свет в 1996 году и в содержательном плане являющегося скорее учебником по теории и истории культуры (с явной доминантой историко-культурного материала), определили культурологию как научную и учебную дисциплину, отличающуюся от истории художественной культуры, истории искусств и т.д. тем, что она «имеет свой исходный теоретический базис, комплексное концептуально обоснованное понимание культуры. Суть культурологии состоит в том, что это – понимание, самоосмысление культуры, осуществляемое

---

[1] Силичев Д.А. Культурология: Учеб. пособие для вузов. –М.,1998. -С.6.

[2] Розин В.М. Культурология: Учебник. –М.,2002. -С.45.

[3] Левяш И.Я. Культурология: Учеб. пособие для студентов вузов. –Минск, 2001. -С.26.

[4] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.43.

внутри нее самой[1]. Но подобная скороговорка, судя по всему, не устраивала самих авторов. Переработанное и дополненное издание той же книги, вышедшее четырьмя годами позднее, уже открывал раздел «Культурология как система знания». Здесь авторы были уже менее категоричны в определении предмета культурологии. Читателю сообщалось, что «культурология еще находится в стадии становления, уточнения своего предмета и методов; ее облик как научной дисциплины еще не обрел теоретической зрелости. Но этот поиск свидетельствует о том, что культурология представляет собой вид знания, уже переросшего «родительскую» опеку философии, хотя и взаимосвязанного с ней»[2].

Среди многообразия представлений о культурологии, ростовские исследователи выделили три подхода[3]. Первый из них рассматривает культурологию как комплекс дисциплин, изучающих культуру. Для его сторонников показательна позиция, согласно которой «культурология – скорее, некоторое суммарное обозначение целого комплекса наук, изучающих культурное поведение человека и человеческих общностей на разных этапах их исторического существования»[4].

Данную позицию разделяет известный отечественный историк культуры И.В. Кондаков. Для него культурология представляет собой цикл научных и учебных дисциплин, занятых проблемами культуры в теоретическом, историческом и практически-прикладном аспектах[5].

На схожих позициях стоит автор словаря «Культурология» А.И. Кравченко. Для него «культурология не является монодисциплиной в том смысле, что ее содержание не покрывается какой-либо одной наукой. Но если культурология несводима к антропологии, философии или искусствоведению, то это вовсе не означает, что проблематика данных наук не входит в предметное поле культурологии. Напротив, все они, и не только они, активно питают ее своими методами, теоретическими и эмпирическими достижениями»[6]. Дословно это же определение двумя годами позднее автор включит в свой учебник[7].

---

[1] Учебный курс по культурологии / Под ред. Г.В.Драча. –Ростов-н\Д.: «Феникс», 1996. –С.4.

[2] Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Г.В.Драча. –Ростов-н\Д.: «Феникс», 2000. –С.9.

[3] Там же. –С.9-10.

[4] Культура: теории и проблемы. Учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей. –М.,1995. -С.38.

[5] См.: Кондаков И.В. Культурология: история культуры России: Курс лекций. –М.: ИФК Омега-Л, Высш. шк., 2003. –С.6.

[6] Кравченко А.И. Культурология: Словарь. –М.,2001. -С.310.

[7] См.: Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. –М.: Академический Проект; Трикста, 2003. –С.10.

Сходные мотивы читатель увидит и в следующем высказывании: «Культурология – интегративная область знания, рожденная потребностями современной эпохи на стыке культурфилософии, культурпсихологии, культурной и социальной антропологии, этнологии, социологии культуры, истории и телеологии культуры. Базисом культурологического знания выступают отдельные науки о культуре, в рамках которых формируется первоначальный аналитический синтез ее разнообразных фактов и феноменов»[1].

Аналогичную позицию разделяет В.В. Викторов. В его трактовке культурология «включает в себя концептуальные проблемы теории и истории культуры, а также специальных наук о различных типах, формах, видах и явлениях культуры и культурной жизнедеятельности человека»[2].

В рамках названного подхода следует выделить трактовку культурологии в качестве методологии любых исследований культуры. Одним из первых в 80-е годы прошлого века ее сформулировал Н.С. Злобин, для которого культурология выступает «в качестве интегративной методологической основы, объединяющей все многообразие аспектов изучения культуры в целостную систему»[3]. С ним солидарен А.И. Арнольдов: «Культурология выступает системообразующим фактором всего комплекса наук о культуре, его методологической основой»[4]. Сторонники названного подхода полагают, что «базисом культурологического знания, его источником выступают отдельные науки о культуре, в рамках которых формируется первоначальный аналитический синтез разнообразных фактов и феноменов культуры»[5].

Как видим, ряд ученых (подчеркнём, серьёзных и достойных всяческого уважения), считают, что культурологии как самостоятельной науки не существует, а есть некий комплекс наук, который в силу разных причин не сложился в одну. Не станем с ними спорить. Это раньше и лучше нас сделала известный питерский культуролог С.Н. Иконникова: «культурология не просто механически заимствует знания, полученные другими науками, но органично включает их в целостную систему науки о культуре»[6]. Подчеркнем, науки, а не наук.

---

[1] Бобахо В.А., Левикова С.И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. –М.,2000. -С.352.

[2] Викторов В.В. Культурология: Учеб. пособ. –М.: Изд-во «Экзамен», 2002. –С.14.

[3] Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. –М.,1980. –С.10.

[4] Арнольдов А.И. Введение в культурологию. –М.,1993. –С.3.

[5] Культурология: Учеб. для студ. техн. вузов / Под ред. Н.Г.Багдасарьяна. –М.,1999. –С.16.

[6] Иконникова С.Н. История культурологии: идеи и судьбы: учеб. пособие. –СПб.: СПбГАК,1996. –С.9.

Второй подход представляет культурологию как состоящую из разделов дисциплин, так или иначе изучающих культуру. Для него показательна следующая цитата: «В отечественной мысли она (*культурология – авт.*) понимается как синтетическая дисциплина, предметом которой являются особенности рождения, становления, дальнейшего развития и возможной гибели культуры. Культурология изучает не только специфику феномена культуры, ее генезис и смысл, но и особенности познания. Объектом ее внимания могут быть как культура в целом, так и отдельные явления культуры»[1].

«Могут быть, а могут не быть» – довольно типичная формула для сторонников данного подхода. Иными словами, но о том же, рассуждает А.А. Белик. Он считает, что предметом культурологии «могут быть различные формы культур, основанием для выделения которых являются время, место распространения или религиозная организация. Кроме этого, предметом культурологии могут быть теории культуры, разработанные в художественной форме (изобразительное искусство, скульптура, музыка), в литературе, в качестве элементов философских систем. Культурологические исследования могут базироваться на анализе текста, отдельных аспектов развития духовной культуры, прежде всего различных форм искусства»[2]. Вряд ли необходимо комментировать подобные эклектичные наборы. Эффективность попыток «объять необъятное» определил еще Козьма Прутков.

Третий подход обнаруживает стремление рассматривать культурологию как самостоятельную научную дисциплину. «Культурология – системная рефлексия о культуре как целостности. Она включает в себя исторические, социологические, антропологические, философские, этнографические, религиозные, художественные и иные аспекты культуры»[3], – вот, пожалуй, одно из наиболее ярких определений подобного рода. Сторонники названной позиции утверждают, что «предметом культурологии является изучение сущности, структуры и основных функций культуры, исторических закономерностей ее развития. Иными словами, культурология изучает наиболее общие закономерности развития культуры, ее базовые характеристики, памятники, явления и события материальной и духовной жизни людей»[4]. Для них «культурология – это наука о культуре и предметом ее являются объективные закономерности

---

[1] Культурология. Учебное пособие / Под ред. С.А.Хмелевской. –М.,2002. -С.7.

[2] Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. –М.,1998. -С.11.

[3] Теория культуры: Учебное пособие / под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. – Спб.: Питер, 2008. -С.16.

[4] Ермишина Н.Д. Культурология: Учебное пособие для вузов. –М.: Академический проект; Трикста, 2006. -С.8.

общечеловеческого и национальных культурных процессов, памятники, явления и события материальной и духовной жизни людей»[1].

Аналогичная мысль читается и в следующем утверждении: «Под культурологией понимают науку, которая описывает, классифицирует и объясняет феномен культуры в совокупности его ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных и знаково-коммуникативных характеристик»[2].

Данную позицию разделяет А.С. Кармин, определяющий культурологию как комплексную гуманитарную науку. «Формирование ее выражает общую тенденцию интеграции научного знания о культуре. Она возникает на стыке истории, философии, социологии, психологии, антропологии, этнологии, этнографии, искусствоведения, семиотики, лингвистики, информатики, синтезируя и систематизируя под единым углом зрения данные этих наук»[3].

На схожих позициях стоит автор «Большого толкового словаря по культурологии» Б.И. Кононенко. От утверждает, что культурология – «область гуманитарного знания, синтезирующая в себе философское, историческое, антропологическое, этнографическое, социологическое и другие исследования культуры, т.е. охватывает всю духовную сферу жизнедеятельности человека, главным содержанием которой является гуманизация самого человека и окружающей его среды. Культурология – система знаний о сущности, принципах, закономерностях существования и развития, способах постижения культуры»[4].

Сходные мотивы просматриваются в позиции Р.П. Трофимовой, для которой «предметом культурологии является изучение культуры как конкретно-исторической системы создания, сохранения, распределения, обмена и потребления материальных и духовных ценностей»[5]. С аналогичных позиций написано учебное пособие А.Б. Есина, в трактовке которого культурология – это наука о наиболее общих закономерностях культуры. Она изучает «не отдельные культурные системы, которых в истории человечества существовало очень много, а универсальные свойства, присущие всем культурам, независимо от их исторического места, объема, национальной принадлежности и т.п. Как теоретическая наука, в изучении своего предмета культурология многое абстрагирует, обобщает, намечает лишь общие тенденции и закономерности. Поэтому

---

[1] Культурология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А.Н.Марковой. –М.,2000. -С.6.

[2] Столяренко Л.Д., Столяренок В.Е., Самыгин С.И. Культурология: Учеб. пособие. – М.: ИКЦ «МарТ» - Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004. –С.6. [352 с.]

[3] Кармин А.С. Культурология. –Спб.: Изд-во «Лань», 2001. –С.3.

[4] Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. –М.: ООО «Издательство Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. –С.227.

[5] Трофимова Р.П. Культурология: Теория и история: Учебник-дискурс. –Ч.1. –М.,1997. –С.85.

следует иметь в виду, что реальное развитие той или иной конкретной культуры может не совсем совпадать с общетеоретическими закономерностями, что, впрочем, не ставит под сомнение саму теорию»[1].

Сходную позицию занимает П.С. Гуревич. Для него также задача культурологии не исчерпывается анализом различных культурных эпох. «Она пытается осмыслить закономерности культурного процесса и в этом смысле является систематизированным знанием о культуре как специфическом и уникальном феномене»[2].

Аналогичный (почти дословно) взгляд представляют фундаментальные культурологические словари. В одном из них читаем: «Культурология − наука, формирующаяся на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе и изучающая культуру как целостность, как специфическую функцию и модальность человеческого бытия»[3]. Ему вторит другой: «Культурология − наука, формирующаяся на стыке социального и гуманитарного знания о человеческой культуре как целостном феномене»[4].

Было бы ошибкой полагать, что между тремя названными подходами воздвигнута непроходимая стена. Имеют место их различные комбинации. Так, попыткой объединить первый и второй подходы представляется позиция А.Н. Марковой, гласящая: «Предметом изучения культурологии является культура как явление. Явление это многогранное, поэтому в предмет культурологии входит изучение разных сторон (граней) культуры: её структуры, формы, типов, функций и задач, закономерностей развития, особенностей, а также взаимодействия различных культур во времени и пространстве. А это значит, что важной составной частью предмета «Культурология» является изучение истории культуры»[5].

Признаки первого и третьего подходов усматривается в утверждении З.Р. Жукоцкой о том, что культурология представляет собой интегративное направление, предметом которого являются определенные стадии рождения, оформления, развития и возможной гибели культуры[6].

---

[1] Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Издательский центр «Академия»,1999. –С.6.

[2] Гуревич П.С. Культурология: Учебник. –М.,1999. -С.25.

[3] Культурология: XX век. Энциклопедия в 2-х т. Т.1. –СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. -С.371.

[4] Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И.Кравченко. –М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. –С.527.

[5] Маркова А.Н. Культурология: История мировой культуры: учеб. пособ. –М.: Волтерс Клувер, 2009. –С.IV.

[6] См.: Жукоцкая З.Р. Культурология: Курс лекций: Учеб. пособ. Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: КомКнига,2006. -С.7.

Почти дословно его повторяет Н.А. Моисеева[1].

Во взглядах на предмет культурологии встречаются и явно оригинальные позиции. Например, В.М. Жаринов в основу определения предмета культурологии закладывает предлагаемую им новую концепцию культуры. Суть ее сводится к следующему[2]:

1) С ценностями люди связывают все то, что способно удовлетворять их духовные и материальные потребности. В отличие от просто полезного ценность - это существенное удовлетворение потребностей. Все отличие ценностного отношения к миру заключается в том, что оно преломляется через призму потребностей.

2) В отличие от цивилизации, отражающей уровень общего освоения мира человеком как равнодействующей прогресса и регресса, культура представляет уровень прогресса, положительный потенциал развития общества.

3) В системе отсчета ценности противостоит антиценность.

На этом основании названный автор дефинирует культурологию следующим образом: «культурологию следует определить как науку о противоречиях сущности и развития человеческой цивилизации, о природе потребностей и ценностей, культуре и антикультуре»[3].

Е.Е. Кузьмина предлагает подход к культурологии как виду общего обществоведческого знания и делит знания об обществе на экономику, политологию и культурологию – по типу действия, и на историю и социологию – по исследовательскому методу[4].

Так следует или не следует признавать за культурологией статус самостоятельного научного направления?

Один из широко распространенных доводов противников культурологии как науки можно назвать территориальным. «Не будет большой ошибки, – пишет Ю. Асоян, – если мы прямо назовем культурологию отечественным нововведением. Такой науки, как культурология, нет более нигде»[5]. Обстоятельство существования науки «в одной отдельно взятой стране», на первый взгляд, производит

---

[1] «Предметом исследования культурологии являются общие особенности зарождения, становление, дальнейшее развитие и возможная гибель культуры» (Моисеева Н.А. Культурология: История мировой культуры. учеб. пособие для вузов. –СПб.: Питер, 2007).

[2] См.: Жаринов В.М. Культурология: Учеб. пособ. –М.: ЗАО «Книга сервис», 2003. –С.4-5.

[3] Там же. –С.7.

[4] Кузьмина Е.Е. О некоторых основаниях культурологии как науки и ее месте среди иных дисциплин // Первый Российский культурологический конгресс.–С. 89.

[5] Асоян Ю. Открытие идеи культуры. Опыт русской культурологии середины XIX и начала XX веков / Ю. Асоян, А. Малафеев. М., 2001. -С. 9.

впечатление сильного довода*. В самом деле, не может же астрономия либо филология быть локализована рамками одной страны!

Если это наука, давно сформировавшая своё предметное поле и свой понятийный аппарат, то, разумеется, не может. Но в таком случае следует полагать, что ко второй половине XX века предметная дифференциация научного поля (дисциплинарные онтологии) окончательно установилась и впредь может существовать лишь в данном неизменном виде. Думается, что подобное утверждение чрезмерно категорично, свидетельством чего выступает сама история науки.

Процесс развития и дифференциации некогда единой метанауки привел к тому, что в области познания ныне насчитывается более 15 тысяч научных дисциплин[1]. На каком основании мы должны полагать данный процесс завершенным? Таковым основанием является исключительно признание того, что в лице современной науки человечество познало всё сущее, получило абсолютную истину, и процесс познания завершился. Однако данный тезис противоречит самой сути науки. К. Поппер подчеркивал, что «в науке нет знания в том смысле, в котором понимали это слово Платон и Аристотель, т.е. в том смысле, в котором оно влечет за собой окончательность. В науке мы никогда не имеем достаточных оснований для уверенности в том, что мы уже достигли истины»[2].

Перейдем далее к вопросу о том, как появляется новая отрасль научного знания и, прежде всего, обратимся к примеру старейшей из них – философии. Общепризнано, что философия с её современной предметной областью возникает в VI–V веках до н.э. в Древней Греции. Здесь появляется и само слово «философия», как известно, образованное из двух греческих слов: «филео» – любовь, «софия» – мудрость. Тезис о возникновении философии в Древней Греции, подчеркивает В.Ф. Шаповалов, означает, что придется отказать в принадлежности к философии тем учениям, которые существовали в иных регионах мира одновременно или даже раньше первых философских произведений

---

* Точности ради отметим, что сегодня культурология как особая дисциплина конституирована в двух странах – в России и Армении. «Пока существовал Советский Союз, – отмечал Э.С. Маркарян, – при всех различиях имевшихся подходов, культурологические исследования проводились в некоем едином ментальном поле. После развала Советского Союза эти исследования стали осуществляться в различных методологических и теоретических руслах» (Маркарян Э.С. Культурология в контексте глобальной безопасности // Первый Российский культурологический конгресс. - С.85)

[1] Горелов А.А. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие. –М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»,2003. -С.22.

[2] Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2 т. Т. 2. -М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. С. 20.

античной Греции. Речь, прежде всего, идет о Древнем Египте, Древнем Вавилоне, Древнем Китае, Древнем Индии и даже самой Древней Греции в предшествующие эпохи[1].

Подобный взгляд на рождение философии отстаивают многие современные авторы. Так, в работе Дж. Реале и Д. Антисери читаем: «Философия... признается учеными порождением эллинского гения. Действительно, если остальным компонентам греческой культуры можно найти аналоги у других народов Востока, достигших высокого уровня цивилизации раньше греков (верования и религиозные культы, ремесла различной природы, технические возможности разнообразного применения, политические институты, военные организации и т.п.), то, касаясь философии, мы не находим ничего подобного или даже просто похожего»[2]. Сходной точки зрения придерживается известный отечественный исследователь древней философии А.Н. Чанышев, утверждающий, что на Древнем Востоке до VI в. до н.э. существовала предфилософия, но не философия в собственном смысле. Философия как таковая возникает начиная с VI в. до н.э., притом именно в Древней Греции[3].

Аналогично, та же античная Греция, трудами Геродота, вошла в историю как родина истории, благодаря Страбону – как родина географии, а благодаря пифагорейской школе – как родина математики.

Может возникнуть вопрос: почему, исследуя, когда и как возникла математика как наука, мы обращаемся к древнегреческим мыслителям, в то время как уже до греков, в Вавилоне и Египте, существовала математика и, стало быть, здесь и следует искать ее истоки? Действительно, задолго до греков математика возникла на Древнем Востоке. Но особенностью древнеегипетской и вавилонской математики было отсутствие в ней единой системы доказательств, которая впервые появляется именно у греков. «Большое различие между греческой и древневосточной наукой, – пишет венгерский историк науки Арпад Сабо, – состоит именно в том, что греческая математика представляет собой систему знаний, искусно построенную с помощью дедуктивного метода, в то время как древневосточные тексты математического содержания содержат только интересные инструкции, так сказать, рецепты и зачастую примеры того, как надо решать определенную задачу»[4]. Древневосточная математика представляет собой совокупность

---

[1] См.: Шаповалов В.Ф. Основы философии. От классики к современности. –М.: «ФАИР-ПРЕСС»,1998. -С.6.

[2] Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Ч.1: Античность. –Спб., 1994. –С.3.

[3] См.: Чанышев А.Н. Курс лекций по древней философии. –М.,1981. –С.16-122.

[4] Математика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // physics38.3dn.ru/publ/4-1-0-154. Дата обращения 12.04.2009.

определенных правил вычисления; то обстоятельство, что древние египтяне и вавилоняне могли осуществлять весьма сложные вычислительные операции, ничего не меняет в общем характере их математики.

Физика как самостоятельный раздел науки, берет начало от Г. Галилея. История современной химии начинается с книги Роберта Бойля «Химик-скептик» (1661 г.), публикация монаха из Моравии Грегора Менделя (1866 г.) является точкой отсчета сначала классической, а затем и молекулярной генетики. Основа современной экономической теории была заложена Адамом Смитом в его знаменитой работе «Исследование о природе и причине богатства народов» (1776 г.). В 1838 г. французский мыслитель Огюст Конт впервые вводит в научный оборот термин «социология». Сегодня большинство исследователей считают О. Конта основателем этой науки. Но если и существуют мнения о целесообразности поиска «доконтовского» основателя социологии, то они связаны с именами двух других великих французов – Шарля Луи Монтескье и Клода Анри де Сен-Симона. «Намечается своеобразный, но очень заметный глубокий французский «след» в основании социологической науки (Монтескье, Сен-Симон, Конт)»[1]. Примеры подобного рода можно продолжать.

Но из очевидного факта (и наука имеет свою родину) вытекает вполне логичный вопрос: почему мы должны отказывать России в праве быть родиной нового направления научного знания? Уже упоминавшийся А.С. Запесоцкий утверждает, что «культурологии пока нет на Западе по одной простой причине: там нет такой культуры, как в России. В том числе – такой культуры и опыта осмысления культуры»[2]. Не станем комментировать пафос данного заявления, но согласимся с модальностью автора – «пока нет» не означает «и не будет». Поэтому более серьезным, чем территориальный, нам представляется второй довод противников признания за культурологией статуса самостоятельного научного направления – содержательный.

В первую очередь против признания культурологии в качестве науки возражают многие авторитетные философы, в особенности – философы культуры. Культурология, утверждает известный российский специалист в данной области В.М. Межуев, – это не особая наука со своим предметом, методом, целью, а просто суммарное обозначение самых разных областей научного знания о культуре. «Можно провести аналогию: естествознание – это одна наука или общее название для

[1] Зборовский Г.Е. История социологии: классический и современный этапы. Учебник для вузов. –Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2003. -С.32.

[2] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.102.

разных естественных наук – физики, химии, биологии и пр.? Или обществознание? То же можно сказать и о культурологии»[1].

В XX веке действительно произошел культурологический бум, продолжает далее названный автор. Гуманитарные, исторические, социальные науки повернулись лицом к культуре. История стала историей культуры, социология культуры вышла на одно из первых мест в ряду других социологических дисциплин. Этнологию переименовали в культурную антропологию. Культура стала предметом всеобщей озабоченности. Но общий поворот в сторону культуры, как до того – к природе, обществу, истории, — свидетельство возникновения не одной, а многих наук о культуре. Немцы со времен неокантианцев так и говорят – не наука, а науки о культуре[2].

В.М. Межуев утверждает, что все знают, чем занимается этнограф, историк, филолог, социолог, изучающий культуру, но чем занимается культуролог? Все эти науки можно назвать науками о культуре, но ни одна не является культурологией по преимуществу. На вопрос о том, чем культурология отличается от перечисленных выше наук, ни у кого пока нет четко сформулированного ответа. Из сказанного можно сделать два вывода: во-первых, культура в настоящее время, несомненно, стала одним из преимущественных объектов современного научного знания; во-вторых, существование особой науки о культуре остается пока под вопросом[3].

В итоге В.М. Межуев приходит к следующему выводу: «Что касается понимания культуры как целостности, или, как я говорю, в ее идее, то оно дается только философией культуры. Только философская идея культуры содержит основу для культурной систематизации и типологизации»[4].

Возражения подобного рода можно множить, но мы не видим в этом смысла. В.М. Межуев делает это лучше и последовательнее других. В любом случае, суть противников научного статуса культурологии сводится к утверждению, что границы культурологического знания остаются довольно размытыми как в предметном, так и в методическом отношении, да и с точки зрения внутренней структуры тоже[5].

Но правильно ли сводить культурологию к философии культуры? Мы разделяем позицию тех коллег, которые дают отрицательный ответ на этот вопрос. Философия культуры представляет собой часть философии как отдельной отрасли научного знания, причем знаний особого рода. Если наука главной своей задачей видит определение общих закономерностей

---

[1] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. –С.12.

[2] Там же. –С.13.

[3] Там же. –С.76.

[4] Там же. –С.24..

[5] См.: Асоян Ю. Указ. Соч. –С.12.

описания процесса становления и развития различных культурных миров, то философия ставит перед собой другие задачи. Для философии безразличен мир сам по себе, для нее чрезвычайно важно знать какое значение имеет данный мир для человека, что в этом мире является благом, а что является злом. «Если с этой точки зрения посмотреть на философию культуры, – отмечает А.И. Шендрик, – то главной задачей последней является поиск ответов на вопросы: «Кто я в культуре? В чем смысл моего существования как действующего субъекта, подлинного демиурга истории?». При подобном подходе становится ясно, что поставить знак равенства между культурологией и философией культуры невозможно»[1].

Если в философии культуры получает свое рациональное выражение самосознание человека в культуре, развивает данную точку зрения В.И. Сороковникова, то культурология предстает как знание об отдельных культурах и культуре как системе[2]. Да и сам В.М. Межуев подчеркивает, что «философ решает проблему не знания о культуре, а культурного самосознания»[3].

Но если так, то прав А.С. Запесоцкий: «Любая из известных нам гуманитарных наук в отдельности не способна охватить культуру в ее целостности. И если мы все же хотим получить объективное научное знание о культуре и думаем, что это возможно, то должна существовать наука – культурология, так же как и философия культуры. И если философия культуры погружает нас в мир идей, в мир, где правит бал субъективное начало, то сфера культурологии – научная объективность, существующая вне зависимости от личностной оценки»[4].

В таком случае, мы подходим к главному вопросу дискуссии – что есть объективные знания о культуре? Достаточно ли для такого знания конгломерата различных научных результатов (Σ = данные истории + данные социологии + данные антропологии + данные этнографии + данные искусствоведения и т.д.) или необходима самостоятельная предметная область? И отнюдь не из чинопочитания, ответ на данный вопрос мы начнем с цитирования директора Института философии РАН, академик Российской академии наук А.А. Гусейнова, так обозначившего свою позицию: «Ее (*культурологии – авт.*) предметной областью

---

[1] Шендрик А.И. К вопросу о природе и структуре культурологического знания // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. –С.99.

[2] Сороковникова В.И. Процессы дивергенции и конвергенции в системе отношений философии культуры и современной культурологии // Там же. –С.103.

[3] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.16.

[4] Там же. –С.8.

является сама культура, и вся проблема заключается в том, чтобы зафиксировать, схватить эту реальность культуры. Оказывается, это трудно сделать. Сотни определений, десятки разных под ходов. Отсюда – вывод о надуманности, научной несостоятельности культурологии как особой области знания. Я не думаю, что этот вывод является правомерным. Возьмите для сравнения философию. Она существует по крайней мере 2600 лет, если брать за начальную точку отсчета время, когда она обрела свое имя. … Кажется, никто не сомневается в ее интеллектуальной легитимности и универсалистском статусе. А если поинтересоваться у философов, в чем они видят свой предмет и его место в системе научного знания, то легко можно убедиться: разнобой мнений будет вполне сопоставим с тем, что мы имеем в случае культуры и культурологии»[1].

Директор института философии вернул своим коллегам «камень, брошенный в огород» культурологов. Достаточно ли этого для признания культурологии сформировавшейся наукой? Разумеется, нет, поскольку мы еще не ответили на вопрос о специфике ее предмета. В чем же он состоит?

На втором Российском культурологическом конгрессе на этот вопрос отвечали:

А.И. Шендрик: «Сегодня все большее число культурологов рассматривает культурологическую науку как новую область знания, где происходит переосмысление и новый синтез гуманитарных и социальных наук»[2];

Л.Н. Голубева: «Специфика культурологического подхода состоит в том, что это метауровень исследования культурных артефактов, позволяющий уйти от простой каталогизации культурных явлений в прикладные исследования, а также от искуса построения глобальных субстранциональных схем культурно-исторического процесса»[3];

И.Я.Левяш: «В пределах культурологического знания назрело его предметное самоопределение, «дисциплинирование» в духе отказа от «всеведения» и признания того, что «культура – это наше не все» (Флиер). Культурология – не «всеведение» о культуре, а наука об общих закономерностях и смысле культурно-цивилизационного процесса, его

---

[1] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – С.46.

[2] Шендрик А.И. К вопросу о природе и структуре культурологического знания // Второй Российский культурологический конгресс с международным участием «Культурное многообразие: от прошлого к будущему»: Программа. Тезисы докладов и сообщений. –С.100.

[3] Голубева Л,Н. Культурология - интегративная отрасль знания // Там же. –С.101.

становления, структуры, функционирования и развития, их интерпретации с позиций современной ситуации»[1].

Почему, однако, культурология, как пушкинская Татьяна («…пора пришла, она влюбилась») вдруг стала позиционировать себя «новой областью знания», «наукой об общих закономерностях», «метауровнем исследования»? Да вдруг ли? Конечно не вдруг! И причину этого осознания, на наш взгляд, лучше всех определил В.М. Межуев – тот самый В.М. Межуев, который доказывал её (культурологии) несостоятельность, а доказал свою научную честность и принципиальность: «А теперь я скажу несколько слов в защиту культурологии. Я думаю, культурология рано или поздно придет на смену экономическим и политическим наукам, может быть, даже и самой философии. Но это произойдет не раньше, чем главным фактором общественной стабильности станет не экономика или власть, а культура. Это, конечно, дело будущего – такого общества я пока не вижу. Но уже сейчас, по констатации многих социальных мыслителей, основные изменения в современном обществе происходят не в сфере техники и экономики, а в сфере культуры. Когда общество будет жить и развиваться по законам культуры, культурология, несомненно, станет ведущей отраслью научного знания»[2].

Изменились не взгляды культурологов на место своего предмета в научной картине мира. Изменилось понимание культуры в жизни общества. И для доказательства этого мы вновь вынуждены обратиться к старому спору о том, что есть культура; к трем основным концепциям ее понимания.

Духовная концепция ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, а порой и еще уже – сферой художественной культуры и искусства. С этих позиций вполне логично общую теорию культуры видеть в сумме искусствоведения и ряда близких гуманитарных наук (Σ = история искусств + семиотика + литературоведение и т.д.). Но, как известно, деление культуры на материальную и духовную относительно и возможно лишь абстрактно-теоретически.

Аксиологическая концепция рассматривает культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных людьми. Но понятие «ценность» характеризует не объект сам по себе, а отношение субъекта к объекту. Отношение субъекта к объекту – это традиционная философская проблематика. Таким образом, с позиций аксиологической концепции, роль культурологии по праву должна

---

[1] Левяш И.Я. Культурология как синергия социогуманитарного знания (основания гипотезы) // Там же. –С.105.

[2] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.30.

принадлежать философской аксиологии, а в конечном итоге – философии культуры.

Этносоциологическая концепция рассматривает культуру как накопленный человечеством опыт социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении. И если подходить к культуре с позиций этносоциологической концепции (а именно этот подход разделяют авторы), то для понимания сущности культуры нужна именно культурология как полноценная самостоятельная наука. И в таком утверждении у нас есть весьма авторитетный единомышленник.

Ведущий российский специалист в области философии науки академик В.С. Степин отметил, что общенаучная картина мира наряду с представлениями о природе включает представления об обществе и человеке. Последние в качестве своих составляющих включают три основных подсистемы − экономику, социально-политическую подсистему и культуру. Все три подсистемы связаны между собой и внутренне структурированы. Каждую из них можно сделать особым предметом исследования. «Подсистема представлений о культуре, включаемая в картину социальной реальности, является обобщающей моделью (картиной) структуры и динамики культуры. С ней соотносятся наиболее значимые достижения конкретных наук, изучающих различные аспекты функционирования и развития культуры в жизни общества»[1].

Непопулярный ныне основоположник теории марксизма утверждал, что если у общества появляется объективная потребность, «то это продвигает науку вперед больше, чем десяток университетов»[2]. Не будем дискутировать о правоте очевидного: те или иные предметные области в науке возникают тогда, когда в них появляется объективная потребность. И в этом случае междисциплинарный характер подхода не мешает формированию новой области знания, что прекрасно иллюстрируют дополнения, которыми обогатил «научный реестр» ушедший двадцатый век – глобалистика и экология.

Сегодня очевиден междисциплинарный характер глобальных проблем современности. Аналитики отмечают, что они непосредственно связаны с обострением противоречий глобального масштаба, таких как экологический и этнонациональный кризисы, противоречия между развитыми индустриальными государствами и экономически отсталыми странами и др[3]. В их исследовании принимают участие представители

---

[1] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – С. 89.

[2] Энгельс Ф. Письмо В. Боргиусу 25 января 1984 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.. Т. 39. –С.174.

[3] См.: Костин А.И. Экополитология и глобалистика. –М.: Аспект-Пресс, 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www.centrmag.ru/book 22462. html.

самых разнообразных отраслей гуманитарных, естественных и технических наук. С осознанием необходимости синтеза различных подходов для объединения и осмысливания полученных результатов, сформировалась новая область знания — теория глобальных проблем, или глобалистика.

Аналогична судьба экологии. Если термин, предложенный в 1866 г. Э. Геккелем, обозначал популяции организмов, виды, сообщества, экосистемы и биосферу в целом, то уже с середины XX в. экология приобрела особое значение как научная основа рационального природопользования и охраны живых организмов, а сам термин «экология» получил более широкий смысл и стал предметом изучения уже отнюдь не только биологов. С 70-х гг. XX в. складывается экология человека, или социальная экология, изучающая закономерности взаимодействия общества и окружающей среды, а также практические проблемы ее охраны. Она включает различные философские, социологические, экономические, географические и другие аспекты (например, экология города, техническая экология, экологическая этика и др.)[1]. Но перестав быть монопольной собственностью биологов, экология и не утратила свой предмет, и не стала менее научной.

На наш взгляд, нечто аналогичное происходит ныне с культурологией.

Ушедшее двадцатое столетие, кроме всего прочего, унесло с собой и веру во всеспасительную силу естествознания. Если античность видела путь ко всеобщему благоденствию и процветанию в философии, а средневековье – в постижении Святого писания, Новое время, с его лозунгом «Sciencia potencia est», апеллировало к естествознанию. В науке (и прежде всего естественной) мыслители нового времени усматривали реальный путь к улучшению не только природной среды, но и самого человека. Однако века, прошедшие со времён Декарта и Спинозы (и в особенности последний – двадцатый) показали наивность таких представлений. Колоссально нарастив свои естественные и технические знания, люди не стали ни добрее, ни лучше, ни счастливее. Более того, они вплотную подошли к той черте, у которой со всей полнотой встал вопрос глобального выживания. С крушением сциентизма как панацеи от вселенской катастрофы пришло и новое осознание значения культурны.

Для понимания места культурологии в системе научного знания нам кажется уместным сослаться на позицию Э.С. Маркаряна, утверждающего, что «повысить должным образом статус культурологии станет возможным лишь в том случае, если удастся убедительно доказать, что данная наука о

[1] Что такое экология? Экологический портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // ecoportal.ru/term.php.

культуре имеет подлинно глобальную значимость и незаменима в решении ключевых стратегических проблем выживания и развития человечества»[1]. С ним солидарен вице-президент Академии геополитических проблем И.Г. Кефели: «Современная культура, в отличие от прометеевской культуры модерна, пафосом которой является покорение человеком природного и социального мира, все более явно выражает в различных проявлениях свою суть как способ выживания человека в мире. Тем самым, она предстает как социокультурное основание геоцивилизационной безопасности»[2]. Безопасности человека как вида.

В эпоху начала космического этапа жизни человечества, – подчеркивал на Третьем Российском культурологическом конгрессе С.И. Реснянский, – в эру глобализма и глобализации, многочисленных угроз человечеству и «вызовов времени» необходимо подчеркнуть, что культура сама по себе имеет ярко выраженный не энтропийный характер, сохраняя «тепло», энергию человеческой жизни, спасая землю от гибели. В культуроведческой литературе при перечислении функций культуры и культурологической науке (гносеологическая, праксеологическая, прогностическое и др.) никогда не называют самую важную – спасительную, перед которой меркнут, бледнеют, превращаются в «частности», «детали» другие функции. В этой своей функции она тождественна религии (религия означает прежде всего – объединение). Она не дает различным культурам закоснеть в изоляции, единообразии, однообразии[3].

Из всех проблем, которые приходилось решать человечеству, вероятно, наиболее значимой является загадка человеческой природы. Перебрав массу вариантов, от Божественного творения до космических пришельцев, земляне так и не нашли ответа на вопрос о том, как человек появился на планете. Соответственно, нет ответа на вопрос о том, как он изменялся и изменялся ли. Более того, фантастически увеличив свои знания о природе и технические возможности, за последние сорок тысяч лет человек биологически не изменился. Не изменился он и в человеческом отношении.

В начале 80-х годов специалист-этнограф Л. Самойлов волею судеб и следственной ошибки оказался в местах заключения. Наблюдая жизнь «зоны» изнутри, он делает интересные научные обобщения, которые

---

[1] Маркарян Э.С. Культурология в контексте глобальной безопасности // Первый Российский культурологический конгресс. - С.84-85.

[2] Кефели И.Ф. Культура как фактор безопасности в глобализирующемся мире // Там же.–С. 412.

[3] Реснянский С.И. Культурология в высшей школе: Сегодняшняя классика и инновации // Третий Российский культурологический конгресс с международным участием «Креативность в пространстве традиции и инновации»: Тезисы докладов и сообщений. –С-Пб.: ЭЙДОС,2010. -С.304.

публикует по выходе на свободу. Взгляд этнографа увидел в лагерной жизни целый ряд явлений, характерных для первобытного общества. Откуда это потрясающее сходство? – задается вопросом Л. Самойлов и сам же отвечает: «За последние 40 тысяч лет человек биологически не изменился. Значит, его психофизиологические данные остались теми же, что и на уровне позднего палеолита, на стадии дикости. Все, чем современный человек отличается от дикаря, а современное общество от первобытного, наращено культурой. Когда почему-либо образуется дефицит культуры, когда отбрасываются современные культурные нормы и улетучиваются современные социальные связи, из этого вакуума к нам выскакивает дикарь. Когда же дикари сосредоточиваются в своеобразной резервации и стихийно создают свой порядок, возникает (с некоторыми отклонениями, конечно) первобытное общество»[1].

После введения М.Шелером термина «философская антропология» было сделано много попыток ответить на вопрос о природе и бытие человека. Но в своей совокупности все исследования этого направления показали, что сущность человека можно выразить через способность строить самого себя, а, следовательно, перманентно изменять содержание ответа на вопрос о собственной сущности. В целом исследования философов свидетельствуют, что идеи подобного рода не могут быть определены ни при каких условиях. Им нельзя дать однозначное, раз и навсегда данное определение, выразить их признаки, показать критерии и уровни проявления. Все эти материалы свидетельствуют о том, что тема человеческой природы неисчерпаема. Понимание бытия человека всегда, при любых обстоятельствах, в любых исследованиях относительно. Человек может как сузить, так и расширить понимание границ своего существования. Между тем, природа человека существует. Разница лишь в том, что ее объяснение зависит от мировоззренческих установок исследователей и степени разработанности исследовательского аппарата, а также умения владеть им.

В разные времена различные системы взглядов по-разному определяли сущность человека. На древнем Востоке он считался двуногим зверем; в античном мире – моделью мироздания; в библейской антропологии – полем битвы добра и зла; во взглядах гуманистов – субъектом свободной деятельности; в науке Нового времени – носителем разума; в немецкой философской классике – субъектом духа; в марксизме – моделью социальной среды и субъектом труда. И каждое из этих утверждений несет в себе возвеличенную до крайней степени частицу истины. Но человек относится к числу тех необычайно сложный и разносторонних объектов, чья сущность принципиально несводима к какой-то одной реальной характеристике. И поэтому для определения

[1] Самойлов Л. Путешествие в перевернутый мир // Нева. -1989.-N4. –С.163.

человеческой сущности нам кажется целесообразным исходить из триады труда, технологии и культуры.

Думается, роль труда в человеческой жизнедеятельности переоценить нельзя. Но труд человека тем и отличается от орудийной деятельности животных, что предполагает технологию, т.е. орудийную деятельность, оптимальную с точки зрения экономии времени, сил и средств. Технология же есть результат культуры, понимаемой в широком этносоциологическом смысле как процесс и результат социальной жизнедеятельности человека, «концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении»[1].

Человек – единственное в известной нам части вселенной живое существо, обитающее в двух мирах одновременно. С одной стороны, он – природное тело, подчиненное всем физическим, химическим и биологическим законам, и вне природного мира его существование немыслимо. Эта жизнь жестко ограничена законами природы. Поскользнувшись, человек падает вниз, а не воспаряет в небеса, что продиктовано действием закона тяготения. По тем же законам природы, в один момент времени он может находиться лишь в одной точке пространства и способен передвигаться влево и вправо, но не «во вчера».

Но, с другой стороны, человек принадлежит миру вечности. Стоит ему подойти к книжной полке, протянуть руку, открыть том Аристотеля, и он начинает воспринимать мысли (то есть общаться) с великим мудрецом античности, хотя между ними тысячи лет и тысячи километров. Этот мир вечности свободен от оков времен и расстояний. В нем человек общается с фараонами Древнего Египта и художниками эпохи Возрождения, встречается с гением Рублева и Пушкина, сопереживает взглядам Шекспира и Дидро, «отменяя» пространственные барьеры и закон необратимости времени.

Эта принадлежность человека «двум мирам» была почувствована им уже в глубокой древности. Поэтому он и делит окружающий его мир на мир полиса и мир Олимпа, на мир «горний» и мир «дольний», по-своему отражая и противопоставляя мир земной (природный) – миру божественному, мир преходящий – миру вечному. Но тот мир вечного, который традиционно определялся через понятие «религия», на наш взгляд, есть не что иное, как мир культуры.

Однако сам мир культуры возник в результате труда; трансляции форм и методов труда от старшего поколения к младшему (т.е. педагогического процесса) и технологического оснащения труда. Одновременно культура, оказывая обратное влияние на труд и

[1] Коган Л.Н. Социология культуры. –Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1992. -С.43.

технологию, видоизменяет условия человеческой деятельности и существования, определяя их сущностные характеристики.

Сказанное означает, что если технологизированная деятельность (в которой реализуется труд) выступает одной из центральных характеристик человеческой сущности, а культура есть механизм трансляции накопленного социального опыта, то названная триада подводит нас к ответу на один из вечных вопросов культуры – вопрос о сущности человеческой.

Исходя из того (практически всеми признанного) факта, что культура является «надбиологическим способом (технологией) деятельности людей»[1], т.е. тем, что отличает человека от животного, можно предположить, что культуросообразность некой деятельности (подхода, системы и т.п.) есть её сообразность человеческой сущности. И, наоборот, отсутствие культуросообразности некой деятельности (подхода, системы и т.п.) есть её несоответствие человеческой сущности, следовательно, путь к самоуничтожению человека как вида.

На уровне оценки конкретных конфликтов это уже очевидно. «В наше время целостность культуры становится необходимым условием существования социума, – подчеркивает доктор физико-математических (!) наук Р.Г. Баранцев. – Чтобы не допускать социальных взрывов, вроде недавнего «карикатурного скандала»[2], рациональный Запад должен уважать образы и символы, интуитивный Восток – считаться с понятиями и образами, эмоциональная Россия – принимать символы и понятия»[3]. Однако, на наш взгляд, уровня культурологической оценки конкретных конфликтов уже недостаточно. Диалог культур стремительно выходит на ведущее место в практике современных международных и внутригосударственных отношений. Развитие средств массовой информации и формирование глобальной культуры, этнические конфликты на территориях бывших Советского Союза и Югославии, столкновение США с арабским миром, внутреннее перерождение США и Западной Европы под напором миграции наглядно высвечивают важность специального изучения культуры – культурологии – как условия формирования толерантного мира.

Частные науки о культуре (этнография, археология, история искусств, искусствоведение, эстетика и др.) способны хорошо анализировать каждую конкретную культуру в отдельности. Они способны также сопоставлять культуры, находя в них моменты сходства и различия. Но они не в состоянии дать ответ на вопрос о том, каким образом мир

[1] Маркарян Э.С. Указ. соч. - С.85.

[2] Автор имеет в виду резкую негативную реакцию, которую в исламском мире повлекла за собой публикация скандинавской прессой карикатур на пророка Мухаммада.

[3] Баранцев Р.Г. Культура как синтез науки, искусства и религии // Первый Российский культурологический конгресс. - С.94.

может сохранить культурное многообразие и избежать глобальной межкультурной «войны всех против всех». Ответ на этот вопрос дает иной (общий) взгляд на культуру – взгляд с позиции культурологической науки. «Одна из главных задач этой науки, – подчеркивает А.А. Горелов, – выявление закономерностей развития культуры, отличающихся от законов природы и от законов материальной жизни человека и определяющих специфику кулътуры как самоценной сферы бытия»[1].

Таким образом, как подчеркивает А.П. Марков, говорить о культурологии следует в том случае, «если мы откажемся от попыток встраивать культурологию в «прокрустово ложе» существующих наук (она по определению не может быть наукой «в ряду других» уже в силу того, что изучает культуру как целое) и попробуем представить весь «куст» культуроориентированных исследований в качестве научной парадигмы»[2]. Исходя из сказанного, мы полагаем, что культурология представляет собой комплексную научную отрасль, изучающую наиболее общие закономерности функционирования и развития культуры как целого. За границами собственно культурологического исследования она выступает в качестве универсального методологического подхода в познании социальной реальности, позволяющего оценивать возможности и перспективы глобального выживания человека как вида.

До последнего времени в образовании преобладал предметный, а не проблемный подход. Но реальный мир не разграничивается строго по дисциплинам. Более того. Это разграничение вело лишь к росту имплицитной нетерпимости, что наглядно демонстрируют знаменитые пикировки «физиков» и «лириков». Только культурологический подход позволяет преодолеть названную однобокость. При подготовке, формирующей культурологическую компетентность, окружающий мир перестает восприниматься как мир, где действуют только «объективные законы» и каждый его элемент выполняет свою заданную функцию в существующем независимо от чьей бы то ни было субъективности большом механизме. Понимание нелинейности развития мироздания – основа формирования толерантного образа мировоззрения.

Здесь, впрочем, следует поставить вопрос: почему речь идет о культурологической компетентности, а не об общекультурном развитии?

Одним из стратегических направлений повышения качества современного образования является обеспечение развития личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных умений (компетентности), обобщенных способов учебных и профессиональных действий (компетенции), формирование и развитие

[1] Горелов А.А. Культурология: Учеб. пособ. –М.: Юрайт-М, 2002. -С.6.

[2] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. - С.83.

интегративных учебно-профессиональных видов деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности (ключевых квалификаций). Исходя из этого, «общекультурное» есть либо некий свод абстрактно-идеальных формул, наполняемых смыслами в условиях функционирования конкретной отрасли культуры или определенной национальной культуры; либо это общая сумма накопленного общемирового социально-культурного опыта развития. Если «общекультурное» рассматривать в первой редакции, то легко увидеть, что приобретение знания выхолощенных формул без соответствующего культурно-социального опыта и личностно-эмоциональных переживаний вряд ли будет способствовать развитию мировоззренческих представлений. Если же «общекультурное» рассматривать как совокупность всего общечеловеческого социально-исторического опыта развития культуры, то очевидна невозможность его освоения в рамках жизни одного человека. Таким образом, «общекультурной компетентности» просто не может быть. «Понятие «культурологическое», – правомерно отмечает Е.Д.Жукова, – отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле»[1].

До начала XX века генетическое единство культуры и образования сохранялось – образовательные центры были одновременно и центрами культуры, субъектами ее творчества и потребления. Ныне возникла ситуация иного плана. Названные процессы усложнялись и дифференцировались как содержательно, так и организационно, а порой даже противопоставлялись друг другу. Раздельная институализация сопровождалась расчленением единого культурно-образовательного пространства, что, при слабости интегративных процессов, привело к ослаблению взаимодействия. В самом «организме» культуры обособились научные и художественные «ветви», обеспечивающие целостное развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер человеческой ментальности. В развитии наук естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса и организационно разошлись по своим «кабинетам». Вследствие этого на рубеже XXI века на гносеологическом уровне усилились тенденции научно-мировоззренческого

[1] Жукова Е.Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образование. Вып.4. – Уфа,2002. -С.50.

изоляционизма и ограниченности. Перед образованием встала проблема восстановления своей культурной целостности, что с необходимостью предполагает культурологическую компетентность.

Для сохранения внутренней целостности человечество как никогда нуждается в повышении значения культуры и ее истории. Формирующаяся новая ситуация создает неведомое ранее многообразие культур. В этих условиях непременно востребуются толерантные примирители и посредники, умеющие действовать между конфликтующими сторонами, выслушивая одну из сторон и приемлемо интерпретируя ее взгляды для другой. Вполне естественно, что такими посредниками станут представители социальной сферы и образования. Никогда, пожалуй, за всю историю развития человечества, столь серьезное бремя ответственности не ложилось на плечи педагога-учителя-воспитателя (а не просто – предметника). Принципиально меняется и парадигма основной цели образования и воспитания: ею становится не личность определенного типа, а человек в многомерных характеристиках своего существования.

Человек всегда есть нечто большее, чем просто мастер, специалист, пусть даже специалист талантливый и творческий. В человеке скрыто много рационального, доступного науке и деятельностному подходу, но в нем не меньше чувственного, бессознательного, а возможно, и трансцендентного, которое плохо поддается анализу. Без этих аспектов своего бытия человек уже не есть человек в подлинном смысле слова. Поэтому игнорировать названные аспекты формирования личностного бытия может только общество, нуждающееся в «говорящих разумных орудиях», но никак не в человеке. Следовательно, сегодня проблема заключается в том, каким образом, какими путями, в каких пропорциях необходимо вернуть гуманистические начала во все виды знания и образования XXI века вообще, педагогического образования в частности. Переоценить при этом значение культурологической компетентности, на наш взгляд, просто невозможно.

Долгое время отечественная теория воспитания существовала в отрыве от теории культуры, а теория культуры оставляла вне поля своего внимания проблематику воспитания. Трудно не увидеть абсурдность подобного положения, поскольку воспитание есть не что иное, как овладение культурой. Нравственное воспитание ─ это овладение нормами и ценностями нравственной культуры, физическое ─ физической культуры и т.д. «Культура характеризует объективированный способ, точнее говоря, собственно человеческую форму существования людей»[1].

[1] Культурология как наука: за и против: круглый стол, Москва, 13 февраля 2008 г. – С.41.

Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта.

Глава 4.
ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Как уже отмечалось во введении, современное состояние исследований в области национальной безопасности главным образом ограничивалось военно-стратегическими, правовыми и экономическими аспектами. Однако сегодня крайне важное значение для страны имеют именно социокультурные основы обеспечения её безопасности вообще и проблема формирования толерантного мировоззрения, в частности. По данным Росстата, в 2006 г. в системе образования РФ было занято более 6 млн. работников[1]. Еще более 17 млн. человек обучалось на её различных ступенях[2]. Если к этим цифрам добавить родителей, речь фактически пойдет о четверти населения страны. Поэтому социокультурные процессы, протекающие в сфере образования, и формируемое этой системой мировоззрение, не могут не оказывать существенного влияния на национальную безопасность.

Очевидно, что для ответа на вопрос об образовательной безопасности нужен не узкопедагогический, а широкий социокультурный взгляд. Он, в свою очередь, делает актуальными как минимум пять вопросов.

1. Необходимо определиться с пониманием места образовательной безопасности в общей системе социокультурных основ обеспечения национальной безопасности России.

Система образования должна обеспечивать текущие и перспективные кадровые потребности страны, гарантируя её интеллектуальную независимость во всех сегментах общественного производства и общественной жизни. В частности, по данным известного социолога Г.Ф. Шафранова-Куцева[3], масштабы высшего профессионального образования в России не соответствуют намеченным темпам социально-экономического развития страны до 2020 года. Мировой опыт показывает: для полноценного функционирования инновационной экономики необходимо, чтобы, по крайней мере, половина занятого населения страны имело высшее образование. В

---

[1] Российский статистический ежегодник – 2007. Основные показатели образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http: // WWW.exe/Stg/d02/07-01.htm. Дата обращения 18.09.2010.

[2] Федеральная служба государственной статистики. Образование [Электронный ресурс].Режим доступа:www.gks.ru/dgd/regl/b08 1. Дата обращения 18.09.2010.

[3] Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования. Об основных результатах деятельности научной школы члена-корреспондента РАО Г.Ф. Шафранова-Куцева. –Екатеринбург: УрО РАО, 2010. -С.3-4.

настоящее время только 30 процентов российского населения имеют такое образование при ежегодном приросте не более 0,3 процента. Причем основной прирост идет в значительной мере за счет заочной формы подготовки, второго высшего образования, дистанционного обучения. Поэтому предложения о сокращении численности студентов в российских вузах просто несостоятельны, так как не обеспечат реализацию долгосрочной программы социально-экономического развития России на период до 2020 года.

Лейтмотив рассуждений сторонников сокращения приема в вузы: нехватка в экономике кадров рабочих профессий, трудности с устройством выпускников вузов. На самом деле, по данным официальной статистики в 2006 году среди всего массива российских безработных 9,7 процента имели высшее образование, 2,6 процента – незаконченное высшее, 17,0 процентов начальное профессиональное и 22,7 процента среднее профессиональное образование. Среди безработных на региональных рынках труда – 39,7 процентов выпускников техникумов, колледжей и профтехучилищ[1].

2. Определение того, какие ценности на самом деле формирует (и формирует ли) система современного российского образования и как они влияют на общественную безопасность.

Здесь выявляется как минимум два аспекта. Аспект первый. Как показывают конкретные социологические исследования, «такие явления, как ловкачество, беспринципность, продажность и другие антиподы морали все чаще воспринимаются в обыденном сознании не как аномалия, а как вполне оправданный вариант взаимоотношений в быту, в политической деятельности, бизнесе и т.д.»[2].

Аспект второй – это уже отмеченная выше массовая неприемлемость у молодежи условий и смысла жизни в родной стране[3].

3. Выявление качественно-количественных показателей реальной и востребованной подготовки кадров по специальностям, отраслям и уровням образования в соответствии с потребностями страны.

Очереди абитуриентов на юридические и экономические специальности и их явный дефицит на специальностях, связанных с реальным производством (во всех сферах и на всех уровнях) – печально известная реальность современного российского образования. Корабелы Питера мрачно шутят, что скоро на отечественных верфях (заметим, оборонная отрасль) будут работать польские мастера. И это, увы, отнюдь не только «питерский феномен». Но Россия не может обеспечить

---

[1] Там же. –С.3.

[2] Бойков В.Э. Ценности и ориентиры общественного сознания россиян // Социс. -2004. -№ 7. -С. 47.

[3] См.: Ткаченко Е.В. Современные проблемы социализации учащейся молодежи в системе начального профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2002. -№ 2. -С.68.

собственную безопасность, бесконечно рекрутируя иммигрантов для всех сфер своей жизнедеятельности. И это только один аспект. Есть и другой.

Ускоренная и непродуманная коммерциализация российского профессионального образования – общая тенденция, которая объективно ведет к снижению качества подготовки и ряду других пока плохо прогнозируемых негативных последствий. Так, с 2001 по 2007 годы доля выпускников вузов, получивших образование за счет госбюджета, сократилась с 81,6 до 43,0 процентов. Социологи Тюменского госуниверситета показывают, что тенденции коммерциализации сильно затрагивают и те направления подготовки кадров, которые в первую очередь обеспечивают интересы государства, его национальную безопасность, формируют кадры служащих государственного и муниципального управления, налогового и таможенного дела, правоохранительных структур, систем информационной безопасности[1]. По некоторым стратегически важным направлениям подготовки кадров в интересах государства увеличивать бюджетный заказ до реальных потребностей, чтобы обеспечить отбор подготовленных молодых людей, а не отдавать дело на откуп платежеспособных групп населения, у которых на первом плане свои личные и корпоративные интересы. Затратив немалые средства на вузовское обучение, такие выпускники изначально «заточены» только на личные интересы, в том числе и незаконные доходы чаще всего коррупционного характера (что называется «отбить бабки»).

В последние годы заметна тенденция подготовки студентов в элитных вузах по самым престижным специальностям на договорной основе целыми родственными кланами. Таким образом, по сути, целенаправленно готовятся управленческие команды из лиц связанных родственными отношениями для семейного бизнеса, занятия ключевых должностей в системе государственного и муниципального управления. Нетрудно предсказать, к каким опасным для общества последствиям это может привести[2].

4. Разработка и внедрение системы преодоления как неспецифических, так и специфических факторов, негативно влияющих на состояние здоровья всех участников системы образования.

Не секрет, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. Сегодня профессия учителя по частоте невротических расстройств, заболеваний

---

[1] Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования. Об основных результатах деятельности научной школы члена-корреспондента РАО Г.Ф. Шафранова-Куцева. –С.6.

[2] Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования. Об основных результатах деятельности научной школы члена-корреспондента РАО Г.Ф. Шафранова-Куцева. –С.6.

органов дыхания и кровообращения может быть отнесена к группе профессий «повышенного риска»[1]. В вузах практически у половины обследованных студентов уровень физического здоровья оценивается как «низкий» и «ниже среднего»[2]. Как правило, этот «багаж» они зарабатывают в школе, поскольку здоровьесбережение в реальном образовательном процессе оставляет желать много лучшего. Исследования показывают, что «в современных условиях высокие показатели детской заболеваемости и смертности приобрели характер устойчивой и прогрессирующей тенденции, четко прослеживается ухудшение состояния здоровья детей от начала обучения в школе к его окончанию»[3].

5. Учет социальной значимости и последствий крупномасштабных реформ и нововведений в системе образования в их влиянии на социальную стабильность и безопасность.

Руководителю гитлеровского «Трудового фронта» (впоследствии нюренбергскому подсудимому) Роберту Лею приписывают фразу: «Для того, чтобы сделать из нации стадо баранов, не нужны концентрационные лагеря. Для этого достаточно десяти лет перманентной реформы образования»[4]. Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования, во всяком случае, демонстрируют явную социальную заинтересованность в её освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис.

Неангажированные исследователи отмечают, что поток административных управляющих воздействий, часто необоснованных, усиливает давление на педагогов-практиков, реально решающих задачи образования, и этим увеличивает деструктивность педагогической практики, ухудшает характер взаимодействия с родителями (минисоциумом) и т.п.. Прошедшие годы модернизации отечественного образования показали, что преобразования не снижают числа противоречий; учебно-воспитательный процесс в образовательных

---

[1] Гревцова Е.А. Комплексная социально-гигиеническая оценка условий труда и здоровья учителей общеобразовательных школ Центрального федерального округа Российской Федерации и меры по их оптимизации. Автореф. дисс. … докт. мед. наук. М., 2007. –С.1.

[2] Мухаметова Г.Р. Медико-социальные проблемы образа жизни и здоровья студентов – будущих педагогов. Дисс… канд. мед. наук. Казань,2005. –С.21.

[3] Набокова О. Б. Здоровьесбережение детей как социально-педагогическая проблема // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций [Текст]: материалы V Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 23-25 нояб. 2009 г. / Учреждение Рос. акад. образования «Урал, отд-ние»; ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2009. Ч. 3. –С.107.

[4] Безопасность пространства образования: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 25-26 ноября 2009 г. Челябинск, 2009. –С.275.

учреждениях часто идёт путями механической компьютеризации, ЕГЭ-реализации, профилизации, проб и ошибок или по инерции[1]. Современное образование, правомерно указывает Н.К. Чапаев, «строящееся, с одной стороны, на идеологии удовлетворения всех субъективных желаний и потребностей (крайнего индивидуализма), с другой, – на идеологии тестового технократизма (крайнего функционализма), инициируя дезинтеграционные процессы в развитии человека, перестает отвечать потребностям развития, как самого человека, так и общества в целом»[2].

Ответы на поставленные вопросы позволят выявить проблемы развития образования в контексте обеспечения культурной безопасности и сохранения (сегодня приходится говорить и об этом) отечественной культуры, а в итоге определиться с тем, что такое социокультурная безопасность и каково место образования в ней. Во всяком случае, для нас очевидна целесообразность ведения в научный оборот терминов «культурная безопасность» и «образовательная безопасность» и их изучения с целью содержательного наполнения.

Мы полагаем, что:

под культурной безопасностью следует понимать систему, направленную на разработку и реализацию мер по защите национальной культурной традиции как механизма социализации и трансляции социального опыта от любого рода опасностей, связанных с разрушением данного механизма;

под образовательной безопасностью следует понимать систему, направленную на разработку и реализацию мер по защите участников образовательного процесса от любого рода опасностей, связанных с осуществлением данного процесса, либо возможность прогнозировать и предупреждать такого рода опасности, а при их возникновении управлять ими с целью минимизации возможных потерь.

Из предложенного определения следует, что «образовательная безопасность» – это сложное и многоаспектное явление. И поскольку в одной главе всесторонне раскрыть его невозможно, ниже мы остановимся лишь на одном его аспекте, наиболее близко связанном с проблемой толерантности – ценностной составляющей.

Как известно, в момент рождения человек не получает от общества наследственные социальные программы (язык, поведение, и т.д.). «…В

---

[1] См.: Додонова Л.П. К проблеме взаимодействия образования и культуры // Образование и культура в развитии современного общества: Материалы международной научно-практической конференции. Часть I - Новосибирск Изд. ООО «БАК», 2009. С.530.

[2] Чапаев Н.К. Э. Фромм и компетентностный подход: в поисках философии образования целостного человека XXI века // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. Ч. 1. –С.14.

наши дни, после окончательной победы в генетике принципа наследуемости благоприобретенных признаков, стало очевидным, что духовное развитие не записывается в генах», – подчеркивал академик Н.П. Дубинин[1]. Поэтому формирование социальной системы «человек–личност» требует тщательной и длительной подготовки (порядка 20-25 лет) и должно быть отражено во всей структуре содержания его аккультурации и социализации, то есть – образования. Согласно концепции И.Я. Лернера[2], структура содержания образования представляет собой аналог социального опыта и помимо знаний и навыков включает опыт творческой деятельности и опыт эмоциональной жизни, причем дидактика категориально вычленяет специфический элемент содержания образования – «социальный опыт».

Человек, подготовленный обществом к реализации функциональной цели, становится его дочерней системой – личностью. Для формирования такой системы человеку необходимо заложить перспективные программы развития всех параметров личности и одновременно – перспективные программы развития природы и общества. Иначе говоря, образование является главным социогенетическим механизмом. «Усиление социогенетической функции образования как главного механизма воспроизводства общественного интеллекта сопровождается становлением новой образовательно-педагогической формации образовательного общества»[3]. Причем, в системе «человек-личность», равно как и в самой культуре, закладывается программа самоидентификации и самоактуализации, основанная на определенных ценностных нравственно-этических и эстетических принципах, порождаемых ценностной осью самой культуры. Без данной оси, как известно, происходит нравственное перерождение личности, наступает моральное уродство.

Любая конкретная образовательная система есть продукт определенного типа культуры, представляющий собой уникальную форму социализации и инкультурации личности. Посредством трансляции ребенку фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного как человечеством и его сообществом в целом, так и конкретной профессиональной группой, происходит введение человека в мир норм и правил социокультурной адекватности обществу и обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности. При этом процессы социализации, усвоения человеком норм

---

[1] Дубинин, Н.П. Некоторые вопросы биосоциальной природы человека [Текст] / Н.П. Дубнин, Ю.Г. Шевченко. - М.: Наука, 1976.

[2] Лернер, И.Я. Дидактическая модель учебного процесса [Текст] / И.Я. Лернер // Учит. газета. - 1996. - №24.

[3] Идеи И.Д Кондратьева и динамика общества на рубеже третьего тысячелетия [Текст]. – М., 1975.

и технологий исполнения определенной социально-функциональной роли, по сути, 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.

Еще в середине XVIII в. в трактате «О духе законов» французский философ-просветитель Ш.Монтескье писал: «...мы получаем воспитание из трех различных и даже противоречащих друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых»[1]. Поскольку сущностное понимание воспитания связано именно с фактором человеческой деятельности, отмечал В.Б. Куликов, то любой реально существующий вид деятельности, будь то трудовой, научный, нравственный, эстетический и т.д., выражает воспитательно-образовательную функцию[2]. Аналогичное утверждал и известный педагог С.Т. Шацкий: «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»[3]. 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.

Но что служит основанием адекватности общественного характера как обучения и воспитания, так и их усвоения подрастающим поколением?

Б.С. Ерасов, на наш взгляд, верно отметил: «Позитивные мотивации опираются на ценности, которые осваиваются индивидом и становятся ценностными ориентациями, направляющими его сознание и поведение»[4]. Однако подобные воспитательно-образовательные возможности высоки в условиях социальной стабильности, т.е. устойчивого общества с устойчивой системой ценностей. При социальных катаклизмах они резко ограничиваются и даже сводятся к минимуму в связи с крахом прежней системы ценностей, которая базируется на потерявшие актуальность традиции.

Нам уже приходилось отмечать, что генезис национальных образовательных систем своими корнями уходит в традиционные формы

---

[1] Монтескье Ш. Избранные произведения. -М.,1955. -С.191.

[2] Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1988. -С.177.

[3] Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. -М.,1980. -Т.1. -С.305.

[4] Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст] / Б.С. Ерасов. – 3-е изд, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. –С.114.

культуры. Но традиционная культура в собственном смысле слова фактически реализовала свой потенциал уже в XVIII веке. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. При этом сложно расщепленная структура взаимодействий городской культуры с внешним миром привела к формированию нового типа культуры – мозаичной, которая в процессе развития породила феномен массовой культуры. Мозаичная культура представляет собой форму социализации личности, основанную на хаотичном влиянии социокультурной среды в процессе формирования социальной страты. Применительно к процессам формирования систем ценностей можно утверждать, что мозаичная культура отличается известной мерой спонтанности и хаотичности в присвоении индивидом духовных ценностей по мере его продвижения по социальным структурам, то есть, размытостью ценностных предпочтений и ориентаций. В результате в новой культурно-информационной среде постиндустриального общества маргинальность превращается в норму общей культуры личности, определяющей ценностные структуры мозаичных связей, составляющих культуры общества[1].

В самом деле, на уровне обыденного сознания, которое является «лакмусом» проявления общественных ценностных представлений, сегодня меняется содержание многих понятий, связанных с описанием социальных качеств личности. Например, проведенные нами опросы студентов Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы показали, что социальную мобильность они понимают как ловкость и изворотливость при построении своей карьеры. Продолжая логическую цепочку по поводу развития социальной мобильности, столь популярно декларируемой сегодня, студенты приходят к выводу, что самый социально мобильный человек тот, кто не отягощен комплексами социальной среды, то есть находиться вне ее. Но это не что иное, как определение маргинала[2].

Становление культурного человека представляет собой процесс активного, целенаправленного развития и саморазвития в постижении, воспроизводстве и приумножении культурных ценностей. Его деятельность, прежде всего, характеризуется умением «обращаться» с культурой и в культуре; способностью к воспроизводству и приумножению культуры, а также к самопроизводству в ней. Именно по этому, развиваясь, общество создает специальную сложную систему

---

[1] Бенин, В.Л. Феномен мозаичности как результат дифференциации современного знания [Текст] / Бенин В.Л. Жукова Е.Д. // Понятийный аппарат педагогики и образования. – М., 2007. – Вып.5. – С.169-170.

[2] Политология [Текст] : Энцикллпедаческий словарь / общ. ред. и сост. Ю.И. Аверьянов. – М. : Изд-во Моск. коммерч. Ун-та, 1993. –С.163.

образования, которая призвана стабилизировать и восполнить когда-то традиционные, но утратившие актуальность пути социализации и аккультурации личности. В двадцатом веке развитие национальных систем образования показало колоссальные возможности направленного проектируемого процесса формирования личности, при условии ее опоры на определенные парадигмальные установки идеологии. Но что такое идеология?

В словаре В.И. Даля идеология определяется как «мыслесловие»[1]. Идеология, по Далю, – это не что иное, как выражение своих мыслей и образов словами. Конечно, развиваясь, это понятие изменилось и современные словари определяют его так: «идеология – система взглядов, идей, мировоззрение»[2]. Идеология есть обличенный в прописные принципы и лозунги комплекс идей о ценностном начале существования человека в конкретной культуре. Он-то и является стержнем общественного мировоззрения. Можно говорить о том, что идеология плоха или хороша, но именно потому, что она порождает конкретный продукт – человека-личность. Причем устойчивую личность. Не поддающуюся быстрым процессам инкультурации. Личность, для изменения качеств которой нужны поколения, при условии, конечно, что на ее формирование брошены все силы специально продуманной системы – идеологизации. Идеологизация трактует общественные институты исключительно как выразителей той или иной идеологии, отражает классовые интересы и нацелена на их легитимацию и защиту. «При этом задачи политических институтов и политических действий сводя главным образом к идеологической мобилизации масс на реализацию этих интересов. Трактовка политических институтов и политических действий исключительно с идеологической точки зрения не принимает во внимание тот факт, что формы государственности, правопорядка и т.п. должны также выражать общечеловеческие требования и нормы организации социальной и политической жизнедеятельности соответственно конкретным социальио-политическим условиям. Подавление (идеологическое, и неизбежно следующее за ним политическое социально-экономическое) этих форм, этого общечеловеческого содержания чревато упадком государственности, застоем, переходом к регрессивному развитию и т.п.»[3].

Понятие идеология, отмечает Н.Д. Никандров, употребляется как минимум в трех существенно различных смыслах. Во-первых, это система основных идей, имеющих мировоззренческое значение. Во-вторых, это

---

[1] Даль В. Толковый словарь живого русского языка. Т.2.- М., 1979.

[2] Краткий толковый словарь русского языка / И.Л.Городецкая, Т.Н.Поповцева, М.Н.Судоплатова, Т.А.Фоменко; Под ред. В.В.Розановой. -7-е изд., стер. – М., 1990.

[3] Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост.: Ю.И.Аверьянов. – М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. –С.112.

система классово-политических и экономических идей, которые, конечно, тоже имеют прямое отношение к мировоззрению, но не исчерпывают его. В-третьих, это система идей и принципов в какой-либо области, определяющих приоритеты действия человека в ней[1]. И если нас не устраивает то, что в недавнем прошлом идеологию обычно понимали прежде всего и даже почти исключительно во втором значении, то это не значит, что она не нужна обществу в значении первом.

Начавшийся в конце 80-х гг. XX в. социально-экономический кризис в России повлек за собой неминуемую массовую утрату основ элементарной культурной компетентности её граждан. На наших глазах не только осуществлена полная деидеологизация общества, но, вместе с девальвацией образования, произошла и деградация социокультурной устойчивости личности новых поколений. Глобализация современной экономики и порождаемый ею тип системной конкуренции по-новому поставили вопрос о сравнительных конкурентных преимуществах, которыми обладают те или иные субъекты мирохозяйственных отношений, нации, региональные сообщества и, в конечном счете, отдельные индивиды. Следует признать, что интеграционные процессы формирования общеевропейского образовательного пространства входят в острое противоречие с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации. Эти процессы фактически предопределяют на первый взгляд парадоксальное явление – высшее образование, как в Европе, так и в России превращается в один из инструментов массовой культуры. Оно становится широко доступным и массовым, но, что весьма важно, утрачивает национальные ценностно-идеологические корни. В результате образование постепенно теряет свои внутрикультурные функции, выпадает из векторных процессов культуры.

Глобализация образования с неизбежностью приводит к провозглашению идеи общечеловеческих ценностей и объявлению их приоритетными. Но что такое «общечеловеческие ценности»? Каково содержание этого понятия? Многие современные мыслители ставят под сомнение его значимость. В частности, директор Института философии РАН А.А. Гусейнов утверждает: нельзя принимать за чистую монету то, что именуется высшими ценностями, прокламируется в качестве предназначения культуры. Они не столько проясняют опыт культур, сколько, наоборот, затемняют его. Чаще всего они имеют демагогический смысл или являются самообманом. Как о человеке нельзя судить по тому, что он сам о себе думает, так общество нельзя воспринимать по тому, как оно себя понимает. Ведь и первобытные люди, как им казалось, жили ради чего-то высокого, они же искренне верили, например, в свое тотемное

[1] Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2000. –С.153.

родство[1]. С ним солидарен В.М. Межуев, который подчеркивает: если между культурами возникает конфликт, значит, они не равны. И далее им ставится вопрос: любая ли культура способна вести диалог? Толерантность как способность человека к диалогу в системе общечеловеческих ценностей рассматривается в качестве основы развития его личности. Но «диалог – чисто европейский способ общения. Первыми о диалоге заговорили греки. Я не уверен, что диалог возможен на Востоке. Восточные пророки и мудрецы не вступали между собой в диалог, все религии монологичны по своей сути. Даже православные пока не могут вступить в диалог со своими собратьями во Христе – католиками и протестантами»[2].

Понятие общечеловеческие ценности – понятие сугубо западноевропейское. Исторически сложилось так, что западноевропейские нации сформировались ранее, чем нации Восточной Европы и Ближнего Востока. Самоидентификация этих народов проходила в условиях конкуренции друг с другом, что создавало предпосылки к сближению многих ментальных оснований. К тому же в ценностно-ментальных основаниях европейской культуры лежало индивидуалистическо-правовое начало античной культуры с одной стороны и специфическая объединяющая миссия христианской католической церкви с другой.

Общечеловеческие ценности, казалось бы, неминуемо должны были сближать культуры всех стран и народов. Но нередко под общечеловеческими ценностями понимаются только гуманитарные ценности. На наш взгляд, это неверно и глубоко ошибочно. Культура представляет собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности. В основе этой жизнедеятельности лежит предметно-практическое познание и преобразование мира и, следовательно, практические и естественнонаучные знания. Научные и практические знания выступают важным составным элементом общечеловеческих ценностей. Поэтому в современных условиях незнание, допустим, строения атома или элементарных основ гигиены столь же предосудительно, как и незнание Шекспира или Пушкина. Более того, думается, что в составе общечеловеческих ценностей элементы материальной культуры и естествознания доминируют. При всем величии и мировом значении творчества Шекспира, это все же английский автор. Это великое явление, прежде всего, английской драматургии и поэзии, как П.И.Чайковский – явление, прежде всего, русской музыкальной культуры. Но «украинской национальной разливки стали» нет и быть не может, как не может быть «башкирского национального крекинг-процесса».

---

[1] Культурология как наука: за и против . -С.60.

[2] Там же. –С.37.

Однако там, где культуры могут сблизиться через предметно-деятельностные основания, их все равно будут разделять ценностные основания культурно-идеологических систем. Поскольку сам смысл ценности человека в культурах разных народов читается по-разному. На сущностно-значимые для образования три аспекта культуры (культура как система непреходящих ценностей, культура как механизм передачи этих ценностей и культура как способ трансляции и умножения ценностей) указывал, в частности, В.И. Загвязинский[1].

Проблема образования в России сегодня напрямую связана с тем, что его реформирование на основе приоритетов европейской традиции опережает формирование собственной культурно-национальной идеологии. В этом разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой усматривает причины кризиса российской системы образования К.М. Левитан[2] и в этом мы с ними полностью солидарны.

Есть еще один аспект, на который следует обратить внимание в контексте разговора о воспитании толерантности. Это ценностный статус самого образования. Ведь то, что происходит с системой образования в России сегодня, тоже имеет определенные предпосылки.

Широко распространено мнение, что в России знания вообще и грамотность особенно всегда рассматривались как безусловная ценность, а их отсутствие – как недостаток и ущербность. В доказательство тому приводились пословицы и поговорки типа: «Грамоте учиться всегда пригодится», «Кто грамоте горазд, тому не пропасть» и им подобные. Однако реальное отношение россиян к знанию было более сложным и не столь однозначным.

В старообрядческих, казачьих и купеческих семьях грамоте детей учили и грамотность ценили. Без нее нельзя было сделать военную карьеру, успешно торговать, тем более выйти в промышленники. Что же касается крепостных крестьян, то В.Д. Семенов отмечал не только их поголовную безграмотность (что, собственно, не ново), но и негативное отношение к грамотности[3]. И это объяснимо, поскольку в лице образованных людей (чиновников, господ, представителей власти вообще) крестьяне видели для себя только вред и старались держаться от них подальше. Показательно, что составленный В.И. Далем сборник пословиц русского народа богат выражениями типа: «Ныне много грамотных, да

---

[1] Загвязинский, В.И. Основные контуры стратегии развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты [Текст] / Загвязинский В.И. // Образование и наука. Известия Уральского образовательного центра РАО. -2000. -№ 4. -С.12.

[2] Левитан, К.М. Педагогическая деонтология [Текст] / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга» 1999. -С.3.

[3] Семенов, В.Д. Социальная педагогика: История и современность. –Екатеринбург: Урал гос. пед ин-т, 1993.-С.16.

мало сытых», «Перо сохи легче. Грамотей – не работник», «И сам тому не рад, что грамоте горазд», «Книга, а в ней кукиш, да фига», «Уложенье читает, а дела не знает»[1]. Показательно и то, что церковно-приходские школы в народной молве нередко назывались «скотско-приходскими». Нам трудно увидеть во всем этом большое почтение к знанию.

Появление системы земского образования принципиально не изменило аксиологических установок основной массы населения России - крестьян. Профессор А.Н. Энгельгардт вспоминал, как однажды к нему пришел мужик и попросил защиты, потому что у этого мужика «не в очередь» брали сына в школу[2]. Обучение в школе в его представлении приравнивалось к отбыванию повинности. Своеобразное отражение подобные взгляды получили и в народнической среде. Н.А. Бердяев отмечал: «В 70-е годы (XIX в. - авт.) было у нас даже время, когда чтение книг и увеличение знаний считалось не особенно ценным занятием, и когда морально осуждалась жажда просвещения»[3].

В традициях российской ментальности, отношение к образованию всегда было особенным. Мы, например, не найдем в таком монументальном труде, как «Константы: Словарь русской культуры» статьи, посвященной образованию[4]. И это не удивительно, потому что, вопреки укоренившемуся мнению, образование никогда по-настоящему не входило в структуру ценностей российского общества.

Победоносный Октябрь разрушил традиционный патриархальный уклад жизни, но не повысил ценности знания в глазах основной массы населения страны, поскольку после революции выдвижение на руководящие посты, а с ним и доступ к соответствующим привилегиям, осуществлялся вне зависимости от образовательного уровня человека. Показательно, что в 30-х годах 40% секретарей ЦК компартий, крайкомов и обкомов и 70% секретарей горкомов и райкомов ВКП (б) имели лишь начальное образование. Среди комсомольских работников эти показатели были намного хуже[5].

К сказанному следует добавить, что существовавшие в России два взгляда на образование – реальное образование («для массы») и классическое образование («для элиты») – имело лишь умозрительное оправдание, не имеющее ничего общего с продуманной образовательной политикой. В российской культуре образование изначально теряет

---

[1] Пословицы русского народа. Сборник В.Даля. Т.2. –С.211-212.

[2] Цит. по: Семенов, В.Д. Социальная педагогика: История и современность. -С.23.

[3] Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: сб. статей о русской интеллигенции. –М.,1990. -С.7.

[4] Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. –М.: Академический проект,2001.

[5] Бурлацкий Ф. После Сталина // Новый мир. -1988. -№10. -С. 196

смыслы, не успев их приобрести. Оно не воспроизводит родную культуру и не получает ценностного статуса в глазах всего общества.

Исторически ситуацию спасала традиционная целостность социальных страт русской общности и воспитание в них человека на высоких нравственных и созерцательно-эстетических началах. В этом и соприкасались образование и русский человек. Образование не стало для России продуктом или инструментом, связанным с рыночными, производственными отношениями. Оно было мерилом духовности и гедонистической «отдушиной» для человека мыслящего, найдя, таким образом, опосредованную нишу в российской культуре. Роль образования в России – создавать гуманитарный буфер в социальных и полиэтнических коллизиях.

Советский период в политике образования стал приемником российской традиционности. Будучи признаком духовности, попав в руки революционеров, образование становится оружием духовной борьбы, тем более, что религия как духовное явление была отвергнута. На этом культурном поприще советское образование действительно становится одним из лучших в мире. Ни одна национальная система образования не может похвастаться такими успехами в выведении «породы» нового (советского) человека в столь короткие сроки. Но все же она затормозила вестернизацию российской культуры в доперестроечный период.

Предпосылки массовости европоцентричного образования понятны, отмечала на Втором международном конгрессе по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем и делинквентности детей и подростков Е.Д. Жукова. Они заложены в скрытых общезначимых смыслах европейской ментальности. Последнее вытеснило не собственно гуманитарное знание как таковое, а его содержание, лишив, тем самым, образование национального, ценностного характера[1]. Примером может служить компетентностный подход к структуре и содержанию образования. Его основная задача состоит в том, чтобы создать социально-мобильного специалиста, способного достаточно легко передвигаться как в горизонтальной, так и вертикальной общественной системе страт. Это требование современной динамики развития мирового сообщества. Прежде всего, оно обслуживает процесс социализации личности на мировом рынке труда.

Специалист-профессионал должен быть готов к самореализации не только внутри собственных культурных границ, но и за их приделами. Процесс инкультурации в данном подходе тоже должен обслуживаться, по

[1] Жукова Е.Д. Современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России и проблемы сохранения ментальных основ личности // Второй международный конгресс по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем и делинквентности детей и подростков. –Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010. -С.91-92.

мнению специалистов, набором компетенций. Совет Европы выделяет компетенцию, связанную с жизнью в многокультурном обществе. А.В. Хуторской подобную компетенцию определяет как общекультурную[1]; Э.Ф. Зеер – как социальную компетенцию, подчеркивая, что все ключевые компетенции многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, многомерны и требуют интеллектуального развития[2]. Однако достаточно сложно представить некую компетенцию (или их набор), способную отразить всю совокупность ценностных представлений культуры, включающих эмоциональную, чувственную, ментально-архитипическую и прочие составляющие.

Однако, вернемся к проблеме ценностей.

Что касается ценностного содержания образования – оно автоматически придается компетенциям, связанным либо с общесоциальными, либо с общекультурными качествами специалиста. Национальная составляющая утрачивает свое значение, так как производство стали, станкостроение, политические, экономические и педагогические технологии должны стать безлики, иначе они утратят значение общеприменимых.

В любом случае, история с поисками подобной ключевой компетенции приведет к содержательным потерям, аналогично «улыбке» Д. Карнеги, после прочтения книги которого воспринимающейся лишь как инструмент достижения цели, но не как выражение чувств или свидетельство одобрения. И если видеть в названных компетенциях лишь набор знаний и навыков, реализованных в различных социальных ситуациях, то тогда, в новых мозаичных координатах существования, образование фактически будет нацелено на производство маргинала, находящегося на поверхностях культур, и, следовательно, не имеющего привязанностей в культуре; «этакого «Ваньку-Встаньку», всегда готового отшатнуться в сторону внешних сил, т.е. чрезвычайно удобного субъекта для политических, экономических и прочих манипуляций»[3].

На наших глазах происходит аксиологический крах образования. Потеряв свои смыслы в культуре, образование перестало быть культурной ценностью. Российское же образование, не имея исторических константных основ, являющееся относительной ценностью лишь отдельных социальных групп, сегодня, в условиях

---

[1] Хуторской А.В. Методологические основы личностно ориентированного направления модернизации российской школы // Педагогический журнал. -2002. -№ 4. -С.4.

[2] Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития: тез. докл. Научн.-практ. конф. Ч.2. _Екатеринбург, 2002.

[3] Жукова Е.Д. Педагогическая культура в контексте динамических процессов в современном российском образовании // Культура и образование: Сб. статей. Вып.6. –Уфа: Изд-во БГПУ,2004 -С.62.

интеллектуальной вседоступности и обезличивания, утратило последнее – свое гедонистическое значение. На фоне данных о ценностных ориентациях выпускников школ (чистая совесть, принесение пользы обществу являются для них лишь периферийной группой ценностей, а желание иметь доступ к общечеловеческой культуре и вовсе является ценностью низшего статуса[1]), потери образования несут невосполнимый характер.

Из сказанного вытекает неутешительный вывод, о том, что на сегодняшний день вся система образования как таковая и образовательный потенциал общества в целом находятся в резонансе с процессом их реформирования и сохранением уникальной Российской культуры. Разбалансировка и без того шатких динамических связей образования в культуре ведет к взаимозависимому разрушению обеих. Сегодня нельзя говорить о культурной безопасности страны, не подразумевая под этим решение проблем безопасности образовательной. По сути, разработка системы образовательной безопасности и создание гуманитарных технологий ее сохранения становиться центральной проблемой всего социально-гуманитарного научного блока. Необходимо создание такой системы, которая с одной стороны создаст преемственность общего образования и культурных ценностей народов нашего государства, а с другой, на ступенях высшего образования, с опорой на сформированные ценностные установки родной культуры, позволит сформировать устойчивые гражданские и общепрофессиональные качества личности.

«Знание культурных различий, – правомерно подчеркивает Е.Б. Бабошина, – важнейшее условие успешной работы толерантно воспитывающего педагога. Именно это знание позволяет ему поступать не вопреки, но согласно сложившейся социокультурной ситуации, не «насаждать» учащимся чуждые конкретным детям способы и приемы взаимодействия, но, учитывая их культурные взгляды и привычки, воспитывать терпимость и понимание по отношению к другим»[2]. Безусловно, продолжает названный автор, что такая педагогическая деятельность является сложным диалектическим процессом, а педагог нуждается в конкретных рекомендациях. В качестве таких рекомендательных положений, Е.Б. Бабошина предлагает следующие постулаты[3]:

1. Толерантное воспитание предполагает оптимальное сочетание индивидуалистических и коллективистических выборов как конкретно-

---

[1] Винтин, И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников // Социологические исследования. -2004. -№2. -С.86

[2] Бабошина Е.Б. «Человек культуры» как смысл современного образования. –Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2006. –С.105.

[3] Там же.

ситуативное решение, определяемое морально-нравственным выбором между эгоизмом и альтруизмом.

2. Решение в пользу коллективистических позиций полезно в целях формирования таких качеств личности, как способность сочувствовать, осуществлять поддержку в отношении других, скромность, благородство, умение прощать, способность идти на компромисс, ответственность не только за себя, но и за других и т. п.

3. Решение в пользу индивидуалистических позиций полезно в целях формирования таких качеств, как активность, самостоятельность, инициативность, самосознание, уверенность в собственных силах, упорство в достижении цели, самоуважение, способность быть справедливым, предприимчивость и т. п.

4. Избежанию крайностей как индивидуалистического, так и коллективистического толка способствует четкое осознание, что каждое негативное следствие, например, индивидуалистического воспитания, может быть компенсировано определенной положительной стороной коллективистического.

5. Выбор между коллективистическими и индивидуалистическими позициями в воспитательном процессе с опорой на ценностный подход означает выведение конкретных решений в сознании воспитанников в плоскость между двумя противоположностями: ценностью - не ценностью (или меньшей ценностью в данном случае), между объективной и субъективной, между временной и вневременной, наконец, между истинной и ложной ценностями.

6. Главным критерием в определении меры и границ выборов между индивидуализмом и коллективизмом является полнота реализации принципа гуманизма как высшей ценности, а ведущим принципом - принцип «золотой середины».

7. Осуществление роли наставника в этом диалектическом и творческом воспитательном процессе требует от педагога высокого уровня самосознания и рефлексии, широты мировоззренческих позиций и непосредственно толерантности как терпимости и лояльности, как способности подняться при необходимости над своими интересами и убеждениями.

По нашему глубочайшему убеждению, центральным понятием этой системы должна стать толерантность, а механизмом ее создания – соответствующая педагогическая культура.

Часть III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Глава 5. СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В обыденном употреблении слово «культура» кажется почти однозначным. Ю.С. Степанов отмечал: «В современном русском языке слово *культура* имеет два основных значения: 1. Совокупность достижений людей во всех сферах жизни, рассматриваемых не порознь, а совместно – в производственной, социальной и духовной. 2. Высокий, соответствующий современным требованиям уровень этих достижений, то же, что *культурность*. Характерная черта русской жизни состоит в том, что два значения тесно связываются, поэтому в обычном словоупотреблении чаще встречаются сочетания с родительным падежом – *Культура речи; Культура быта; Культура торговли; Культура секса* и т.п. Поэтому также и в первое значение всегда примысливается компонент «достижение; высокий уровень» и само слово *культура* сопровождается внутренней оценкой, всегда достаточно высокой, положительной»[1]. Следует подчеркнуть, что такое возвышенное толкование понятия «культура» типично для отечественной педагогики.

Но в научной литературе (и отечественной, и зарубежной) такого однообразия взглядов нет. Известно, что уже в 1952 г. американские исследователи А.Л. Кребер и К. Клакхон собрали более двух сотен определений культуры[2]. С тех пор эти цифры только росли. Недостатка в определениях нет и в отечественной культурологии, где традиционно выделяются три трактовки культуры – аксиологическая, этносоциологическая и духовная. Они были кратко упомянуты в первой главе, но, думается, на этом следует остановиться подробнее, ибо прежде чем вести речь о культуре частной (педагогической), надо выяснить, что же понимается под культурой вообще.

Аксиологическая концепция рассматривает культуру как совокупность накопленных людьми материальных и духовных ценностей. Ее сторонники в любом элементе культуры усматривают не столько сам предмет, сколько его значение для человека, которым данный предмет обладает за пределами своего природного бытия. На заре отечественной культурологии именно как «мир воплотившихся ценностей» определял

---

[1] Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. –М.,2001.-С.12.

[2] Kroeber A.L. and Kluckhohn C. Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge, Mass.Publ. by the Museum of Amer. Archaeology and Ethnology. Harvard Univ. Papers. Vol. XLVII, № 1, 1952.

культуру грузинский философ Н.З. Чавчавадзе[1]. В человеческих ценностях видел фокус культуры известный ленинградский автор Э.В. Соколов[2]. Как «комплекс определенных ценностей, образующих смысловое ядро феномена» представлял конкретную культуру ее ведущий исследователь П.С. Гуревич[3]. Культура, таким образом, рассматривается как предметный мир, наполненный значимыми для человека ценностями.

В аксиологической концепции выделяется два подхода – «бинарный» (когда в культуру включают как положительные, так и отрицательные ценности) и «прогрессистский» (культура – только положительные ценности). В качестве примера бинарного подхода можно привести следующее положение: «… само понятие культуры не наполнено однозначным позитивным смыслом. Как способ общественного самовоспроизводства человека, она не ограничивается только позитивными явлениями. Негативные явления также имеют матричный характер, а потому выступают элементами культуры»[4].

Прогрессистский подход явно проступает в словах А. Швейцера: «В наиболее общих чертах культура - это прогресс, материальный и духовный прогресс как индивидов, так и всевозможных сообществ»[5]. Во многом аналогичен подход Б.С. Гершунского, по мнению которого культура – «это способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений. Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность»[6].

Итак, сторонники аксиологической концепции рассматривают культуру как совокупность ценностей. Но кто тот субъект, который будет определять, что есть ценность, а что не есть ценность культуры? Вспомним, что понятие «ценность» характеризует не объект, а отношение субъекта к объекту. Следовательно, понятие это субъективное. Поэтому там, где начинается спор о ценностях, всегда остается простор для субъективизма. А когда доминирует субъективное мнение, о научной истине говорить не приходится. Думается, ближе к истине стоит Ю.С. Степанов, когда утверждает: «концепт «Культура», отличный от тех

---

[1] Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности // Культура в свете философии. –Тбилиси,1979. -С.55.

[2] Соколов Э.В. Культура и личность. -Л.,1972. -С.41.

[3] Гуревич П.С. Философия культуры. –М.,1994. -С.124.

[4] Педагогическая культурология: теоретические, методологические основы формирования и развития педагогической культуры // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. -2003. -№ 2 (20). -С.7.

[5] Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.,1990.-С.249.

[6] Гершунский Б.С. Философия образования. –М., 1998.-С.65.

оттенков и компонентов, которые привносятся употреблениями соответствующих слов, характеризуется как раз полной объективностью, свободой от какой-либо эмоциональной оценки…»[1].

Духовная концепция ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества. Для ее сторонников, содержание культурной жизни заключается в производстве и потреблении духовных ценностей, знаний о системах культурных ценностей, искусствознании и знании нравственной культуры[2]. Однако эта позиция кажется чрезмерно узкой. Широко известное деление культуры на материальную и духовную скорее относительно, нежели абсолютно. К первой традиционно относят культуру материального производства, материальную культуру быта, под которой понимается культура среды обитания и культура отношения к вещи, а также культуру отношения человека к собственному телу – культуру физическую. К духовной культуре причисляют культуру интеллектуальную, нравственную, правовую, художественную и религиозную. Но противопоставление материальной и духовной культуры весьма условно, ибо, как отмечал московский культуролог Наль Степанович Злобин, «так называемая материальная культура только потому есть культура, что она в то же время духовна»[3].

Этносоциологическая концепция рассматривает культуру как творение человека в противоположность тому, что порождено природой. Это мир, от начала и до конца создаваемый самим человеком. В этом смысле он противостоит и миру природному, и миру божественному, существующим помимо человека. Сторонники этой концепции видят в культуре «совокупность всего того, что делает человека человеком»[4]. При этом «все» включает в себя как чисто природные объекты, так и предметы, созданные людьми, и духовные явления. В.В. Сильвестров так выразил эту мысль: «Культура общепризнанно выражает то, что определяет человеческую историю как человеческую, – ту тайну ее преемственности, которой нет ни в каком другом процессе»[5]. Культура – это человеческое в людях, это «степень, мера формирования, развития и реализации социальных (сущностных) сил человека в его многообразной общественной деятельности»[6]. Именно культура отличает человека от всех иных живых существ на планете.

---

[1] Степанов Ю.С. Указ. соч. -С.13.

[2] Немировская Л.З. Культурология: Учебное пособие. –М.,1996. -С.5.

[3] Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. –М.,1973. -С.56.

[4] Очерки по культуре народов Башкортостана. 2-е изщд., перераб. и доп. –Уфа: Изд-во БГПУ, 2006. –С.10.

[5] Сильвестров В.В. Теория и история культуры в составе образовательной деятельности // Культура – традиции – образование: Ежегодник. –М.,1990. -С.3.

[6] Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. –М.,1984. -С.172.

Сходную позицию мы усматриваем и в словах известного педагога Ю.П. Азарова: «Между личностью и культурой прямая связь. Личность есть развернутый во времени мир культуры»[1]. Но поскольку развитие личности осуществляется за счет усвоения социального опыта, наиболее удачным вариантом этносоциологической дефиниции культуры кажется следующая: культура есть концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении.

Итак, с определенной долей максимализма можно утверждать, что культура – это опыт. Опыт же представляет собой закрепленное единство знаний и умений, то есть воспитание. Иными словами, если переступить через известное благоговение, которое с эпохи Просвещения внушает европейцам этот термин, культуру можно рассматривать как определенный набор стереотипов, приобретенных в результате воспитания и определяющих возможность его действий в любых условиях.

Мы разделяем взгляды коллег (особо следует отметить уральскую школу философов-культурологов), считающих, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека[2], а потому существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности. Усложнение и дифференциация этой деятельности ведут за собой развитие и дифференциацию культуры, выделение в ней новых самостоятельных элементов и подсистем. Изучение реального процесса дифференциации культуры позволяет рассматривать ее отдельные элементы не в качестве произвольно выделенных тем или иным автором, а как необходимый и неизбежный результат культурно-исторического процесса, глубже понять специфику каждого вида и их внутреннюю связь как элементов единой целостной системы.

В отечественной культурологии пока нет единых общепринятых принципов деления культуры по ее видам. Эти принципы все еще расплывчаты и неопределенны, что делает возможным множественность вариантов названной классификации. Одни ученые осуществляют выделение видов культуры сообразно видам человеческой деятельности. И как один из возможных аспектов рассмотрения это вполне оправдано. Есть достаточные основания для рассмотрения культуры труда и культуры досуга, культуры экономической и культуры политической, культуры эстетической и культуры нравственной, а также иных видов культуры, связанных со спецификой проявлений тех или иных видов деятельности. Анализу подлежат их содержание, сущность, структура, исторические типы, виды взаимосвязи и взаимовлияния.

---

[1] Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. –М.,1985.-С.131.

[2] Коган Л.Н. Социология культуры. _Екатеринбург, 1992. -С.7.

Не меньшие основания есть и у тех исследователей, которые осуществляют деление культуры по сферам жизнедеятельности человека. Это особенно характерно для социологов, изучающих ее как формы деятельности, необходимые для общества и личности в качестве социальных структур. В этом случае изучаются культура семьи и культура производственного коллектива, культура города и культура села и т.п. Здесь тоже явно выражена своя специфика: национальная, территориальная, историческая. Выявляются конкретный культурный уровень, его критерии, факторы, на него влияющие; определяются возможности приобщения к культурной деятельности; на эмпирическом материале изучаются различные виды общностей, в среде которых осуществляется культурная деятельность индивидов.

В основание третьего подхода закладываются определенные социальные общности. Тогда осмыслению и описанию подлежит культура рабочих и крестьян, чиновников и предпринимателей, городской и сельской интеллигенции. В зависимости от социальных условий определяется характер культурной деятельности, уровень культурных запросов и возможности для их удовлетворения и развития.

Аналогично правомерно выделение видов культуры сообразно неким профессиональным общностям. В литературе, особенно конкретно-социологического характера, нередко встречаются исследования культуры, культурного уровня и культурной деятельности учащихся и студентов, врачей и учителей, инженеров и техников. За основание для деления можно принять какие-либо социально-демографические параметры. Ученые, занявшие такую позицию, исследуют и сопоставляют, например, культуру молодежи и культуру людей среднего возраста, культуру мужчин и культуру женщин и т.д.

В качестве основания деления можно рассматривать происхождение культуры, ее генезис. Этот аспект позволяет вести речь о культуре народной и профессиональной, их специфике и зависимости, закономерностях формирования и развития. По степени общности логично и целесообразно подразделяется общая культура, характерная для всего общества, и культура профессиональная, присущая лишь людям данного рода занятий.

Разумеется, перечисленные варианты подходов к делению культуры по видам не исключают, но дополняют и конкретизируют друг друга. В этом отношении показателен, на наш взгляд, подход Л.Г. Ионина, объединяющий взгляды всех авторов, работающих над ее проблематикой: «… культура – это то, что отличает человека от животных, культура – это характеристика человеческого общества.., культура не наследуется биологически, но предполагает обучение»[1].

[1] Ионин Л.Г. Социология культуры. –М.,1996. -С.47.

Сколько существуют на земле люди, столько старшие учат младших, передавая им свои знания, умения и навыки. Младшие вырастают, сами становятся старшими, и все повторяется заново. Менялись эпохи. Личный пример соплеменника уступал место сначала личному примеру отца, позднее – урокам и лекциям кровно совсем чужих людей – профессиональных педагогов. На смену наскальной живописи пришла учебная литература, экзамены заменили обряды древних инициаций. Изменилось все. Но вместе с тем в главном все осталось по-прежнему – это процесс передачи социального опыта, остановить который можно, лишь уничтожив человечество.

В разные времена у разных народов конкретные проявления этого процесса тоже были разными. Но при всем многообразии вариантов всегда был и будет тот, кто учит; был и будет тот, кого учат, была и будет та сумма знаний и умений, которую передают; был и будет специфический процесс, в ходе которого эта сумма знаний и умений передается; были и будут социальные институты, посредством которых названная передача осуществляется; наконец, всегда были и будут определенные, обществу необходимые результаты подобной деятельности. Первый из названных «всегда» представляет собой субъект педагогического воздействия, второй – его объект, третий – его содержание, четвертый – его механизм, пятый – его систему, шестой – его цель. Каждый из них хорошо исследован и подробно описан. Но изолированно изученные, в реальности названные шесть элементов взаимообусловлены, тесно интегрированы и выступают в неразрывном единстве, качественная специфика которого определяется как педагогическая культура. Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому.

Выше говорилось о том, что возможны различные основания для выделения видов культуры. По какому же из них целесообразнее анализировать педагогическую культуру? Для того, чтобы определить место педагогической культуры в общей системе культуры, необходимо подвести ее под другое, более широкое понятие. Таким родовым понятием, на первый взгляд, должна выступать духовная культура. Но, как уже отмечалось в литературе, наследование социального опыта не является прерогативой только духовного производства. Оно осуществляется и в сфере материального производства, но выступает там в форме практически-познавательной деятельности. Поэтому в рамки жесткого деления культуры на духовную или материальную педагогическая культура если и впишется, то с трудом, и при множестве оговорок. Может

быть, целесообразнее связать данное понятие с категорией «профессиональная культура»?

Но исчерпывает ли профессиональная культура педагога всю педагогическую культуру?

В философской и социологической литературе нет единства в толковании понятия «профессиональная культура». Одними авторами оно используется при рассмотрении механизма социализации личности, другие противопоставляют его понятию «общая культура», третьи, наоборот, видят в нем часть общей культуры личности. Общая культура включает в себя те этические, общеобразовательные, религиозные и прочие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, невзирая на его профессиональную принадлежность. Поскольку каждый человек в той или иной мере участвует в процессе воспитания, к числу таких знаний относятся и некоторые основополагающие постулаты педагогики, выступающие частью общей культуры личности.

Профессиональную культуру составляет тот комплекс знаний, умений и навыков, владение которым делает специалиста каждого конкретного вида труда мастером своего дела. Уже здесь проявляется важная характеристика профессиональной педагогической культуры, единая для любых гуманитарных сфер деятельности. Для работников всех видов профессиональной деятельности в системах отношений «человек – предмет» (сырье, машины, механизмы и т.п.) общая и профессиональная культура могут не совпадать. Для них высокая общая культура является желательной, но отнюдь не обязательной, и (к примеру) обладающий высокой профессиональной культурой каменщик в плане общей культуры может характеризоваться прямо противоположным образом. Но у работников, чьи служебные обязанности связаны с действиями в системе «человек – человек» (социальные работники, работники сферы обслуживания, врачи и, разумеется, педагоги), высокая профессиональная культура с необходимостью включает в себя высокую общую культуру личности.

В основе профессиональной культуры лежат сущностные характеристики той или иной профессии. Педагогическая профессия представляет собой социальный механизм, который создан обществом для обеспечения потребности в прямой и целенаправленной передаче социального опыта от старших поколений младшим за счет локализации ее в определенном виде профессиональной деятельности и предназначенный для «производства» членов общества, обладающих определенными общественно необходимыми личностными характеристиками.

В литературе отмечаются следующие специфические характеристики профессии как социального института: обладание особыми знаниями и

умениями, ответственность за их хранение, передачу и использование; наличие особой системы подготовки кадров, обладающих такими знаниями и умениями; определенные гарантии против непрофессионального вмешательства в главные интересы той или иной профессии; наконец, формы материального и морального вознаграждения, достаточного для стимулирования интереса к данному роду занятий[1]. Нетрудно заметить, что педагогическая профессия соответствует всем названным характеристикам. Однако, в отличие от многих иных профессий, например таких, как геолог или водитель троллейбуса, социальные институты педагогической профессии не охватывают всей педагогической деятельности. В той или иной мере обучением и воспитанием занимаются не только профессионалы-педагоги, но практически все члены общества. Следовательно, по своему содержанию понятие «педагогическая культура» шире понятия «профессиональная культура педагога», поскольку первое понятие характеризует культуру всей педагогической деятельности.

Выделяется восемь основных моментов, в силу которых профессиональная группа становится субъектом профессиональной культуры. Первое. Являясь порождением взаимодействия общего, частного и единичного разделения труда, она выступает монопольным обладателем качественно особого вида профессиональной деятельности. Второе. Только на уровне профессиональной группы можно фиксировать создание возможностей для реализации индивидуальных сущностных сил личности. Третье. Профессиональная группа способна продуцировать культурные ценности, в той или иной степени отличные от ценностей, вырабатываемых другими профессиональными группами. Четвертое. В среде профессиональной группы формируются нормы нравственного поведения ее членов. Пятое. Именно в лоне профессиональной группы происходит формирование и развитие профессионального сознания и самосознания. Шестое. Профессиональная группа является носителем особого, присущего только ей типа и стиля профессионального мышления. Седьмое. Принадлежность индивида к той или иной профессиональной группе накладывает отпечаток на его эстетическое отношение к действительности. Восьмое. Профессиональная группа может рассматриваться и в качестве носителя профессионального мировоззрения.

Приняв данный подход, мы получаем достаточные основания для определения группы педагогов-профессионалов в качестве субъекта профессиональной культуры. Во-первых, общественное разделение труда уже в глубокой древности обусловило выделение процесса обучения и

[1] Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация науки // Научная деятельность: структура и институты. -М.,1980.- С.28-29.

воспитания в особый вид профессиональной деятельности. Даже старые воины – спартанские педономы – в своей воспитательной деятельности были воинами во вторую очередь, в первую очередь выступая в качестве наставников. Думается, что выделение педагогической деятельности в особый вид профессиональной деятельности произошло задолго до того, как педагогика обособилась в качестве самостоятельной области научного знания.

Во-вторых, только на уровне профессиональной группы индивид получает оптимальные возможности для реализации своих педагогических потенций. В этом ему помогает не только система профессионального педагогического образования, но и система последующей переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, специализированные теоретические и методические семинары, мероприятия по распространению передового педагогического опыта и т.д. Наконец, нельзя забывать и непосредственный живой контакт с коллегами, в ходе которого не только заимствуется чужой опыт, но и оттачивается собственный, обеспечивая тем самым благоприятные условия для реализации индивидуальных сущностных сил человека в данном виде деятельности.

В-третьих. Хотя процесс индивидуального усвоения опыта многообразен и в нем так или иначе принимают участие представители практически всех профессиональных групп, группа профессиональных педагогов продуцирует только ей присущие культурные ценности. В основе этого лежит трехэлементная структура самого человеческого опыта.

Известный психолог А.Н. Леонтьев выделяет три вида опыта. Если у животных существует врожденный, биологически наследуемый опыт, над которым надстраивается опыт индивидуальный, то у человека есть еще один вид опыта – опыт общественно-исторической практики, опыт человечества[1]. Последний источник опыта – подавляющее большинство знаний и умений человека – формируется путем усвоения общечеловеческого опыта, накопленного в процессе общественной истории и передающегося в процессе обучения. Врожденный опыт человека не требует каких-либо культурных ценностей. Его индивидуальный опыт формируется под влиянием различных культурных ценностей ближайшего окружения. Что же до формирования третьего вида опыта, приобретаемого в процессе обучения, то он основывается на культурных ценностях, которые продуцируют педагоги в границах своей профессиональной группы.

Касательно четвертого и пятого признаков - профессиональных норм нравственности и специфического эстетического отношения к

[1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.,1975. -С.33-47.

действительности, – в литературе имеется достаточное количество специальных публикаций, освобождающих нас от необходимости останавливаться на рассмотрении этих сторон педагогической профессии за их очевидностью. Что же до особого типа профессионального мышления, то о нем следует поговорить подробнее.

Профессиональная культура предполагает совокупность специальных знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности. Ее специфическим проявлением является профессиональная деформация – формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека. Первые догадки на этот счет были высказаны еще в средние века Ибн-Синой, сравнившим, говоря современным языком, взгляд профессионала с лучом света, падающим на цветные предметы и производящим в зрении впечатление, не во всех отношениях соответствующее этим предметам[1]. В Новое время аналогичные взгляды развивал Клод Гельвеций[2]. Современная психология экспериментально установила, что профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами[3]. Так что в известной шутке «Педагог – это не профессия. Педагог – это диагноз» есть изрядная доля здравого смысла. При том, правда, условии, что не меньше здравого смысла содержат фразы «Юрист – это диагноз», «Медик – это диагноз», «Артист – это диагноз» и им подобные.

Авторы исследования «О культуре мышления» не только утверждали, что каждая профессия и специальность требуют особого подхода к своему содержанию и, следовательно, воспитания особого «ума», точнее – специфического склада мышления, наиболее приспособленного к решению той или иной задачи, но и сочли возможным выделить четыре его разновидности – концептуальный, художественный, социальный и технологический[4]. Можно спорить о том, исчерпывает ли предложенная классификация детерминированные профессиональной культурой типы мышления, но вряд ли стоит оспаривать подход, строящийся на том, что, поскольку предметное содержание мышления представителей разных профессий различно, постольку реальный ход их мысли также различен.

---

[1] Ибн-Сина. Избранные философские произведения. -М.,1980. -С.496.

[2] Гельвеций К.А. Сочинения: В 2-х т. -М.,1973-1974. Т.1. -С.214.

[3] Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. -1990. -N 3.

[4] Касымжанов А.Х,. Кельбуганов А.Ж. О культуре мышления.-М.,1981. –С.48.

Сказанное приводит к выводу о характерной особенности культуры мышления профессионального педагога – ее двойственности. С одной стороны, о предметной стороне профессиональной педагогической деятельности можно говорить применительно к процессу воспитания. В этом случае все профессиональные педагоги имеют один предмет деятельности и он формирует у них единую культуру профессионального мышления. Кстати, негативные стороны этого типа мышления нередко подчеркивались сатирической литературой (от Кутейкина у Фонвизина до Беликова у Чехова и Передонова у Сологуба).

С другой стороны, о предметной стороне профессиональной педагогической деятельности можно говорить применительно к процессу обучения, связанному с преподаванием той или иной учебной дисциплины. В этом случае естественные, гуманитарные и художественные дисциплины формируют в профессиональной педагогической среде разные типы профессионального мышления. Думается, что подобная двойственность не характерна для иных видов профессиональной культуры мышления.

Таким образом, есть достаточные основания для того, чтобы рассматривать педагогическую культуру в качестве профессиональной культуры, субъектом которой выступают профессиональные педагоги. Кроме того, педагогическая культура есть и культура, относящаяся к специалистам-воспитателям. Круг этих людей также не мал, и определить его границы отнюдь не просто. Понятно, что его ядро составляют профессиональные педагоги, обслуживающие детские дошкольные учреждения, среднюю, среднюю специальную и высшую школу. К ним с полным основанием можно отнести и профессиональных педагогов, работающих как на уровне внешкольных учреждений, так и на уровне семьи – репетиторов, гувернеров, надомных учителей музыки и т.п. К ним относятся профессионалы, работающие на уровне специфических воспитательных учреждений – наставники в воскресных церковных школах, воспитатели в общежитиях, сотрудники исправительно-трудовых учреждений. Но границы профессионалов-воспитателей этим не замыкаются. Воспитателем является и спортивный тренер, и рабочий-наставник на предприятии. Умелые мастеровые всегда обучали, наставляли и в той или иной мере воспитывали молодое поколение. Строго говоря, подобное наставничество не входило в круг их профессиональных обязанностей. Профессия требовала от них быть хорошим бондарем или каменщиком, токарем или комбайнером. В узкопрофессиональном смысле педагогической составляющей в их работе нет. Однако, она есть в реальной практике и выражается именно в форме наставничества.

Но педагогическая культура шире культуры профессионального вида деятельности, поскольку качественно характеризует не только работу учителя (преподавателя, воспитателя), но и тип педагогического воздействия определенных общностей, к примеру, таких, как семья или

трудовой коллектив. С одной стороны, педагогическая культура представляет собой часть общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека, ибо в той или иной мере присуща практически каждому. Вместе с тем, это культура конкретной профессиональной группы – учительства. Но можно ли ее ограничить привычными рамками профессиональной культуры, как, например, культуру инженерную? Инженерной деятельностью занимаются и, следовательно, уровнем инженерной культуры характеризуются лишь профессионально подготовленные люди. Педагогической деятельностью, в той или иной мере (за крайне редким исключением), занимается каждый, ибо практически каждый человек приходится кому-то отцом или матерью, братом или сестрою, дедушкой или бабушкой, дядей или тетей и т.д. В силу этого каждый человек оказывает на кого-то другого соответствующее педагогическое воздействие и характеризуется определенной культурой такого воздействия. Следовательно, педагогическая культура общества определяется уровнем педагогической культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры.

Таким образом, педагогическая культура и как элемент общей культуры, и в узком профессиональном проявлении проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение». С одной стороны, педагогическая культура – это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она, как элемент, присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

Проблема типологии педагогической культуры также имеет весьма важное значение для выяснения сущности данного явления. В контексте же разговора о толерантности, она просто необходима.

В литературе встречается представление о двух типах образовательных систем – тоталитарном и демократическом[1]. Однако, думается, подобный подход грешит упрощением. Критериями выделения тех или иных типов педагогической культуры, на наш взгляд, служат содержание ценностных ориентаций в сфере образования, нормы взаимоотношений наставника и обучаемого, а также степень свободы педагога при выполнении им своей социальной роли. Эти критерии позволяют выявить три основные типа педагогической культуры – демократический, авторитарный и тоталитарный.

Демократический тип педагогической культуры основан на сотрудничестве учителя и ученика при их обоюдном наделении взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего – его порядочности

[1] Приходько Д.Н. Политологический анализ тоталитарной и демократической систем образования // Образование в Сибири. -1995. -№ 1.

и человечности, любознательности, работоспособности, независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия. Толерантность имплицитно пропитывает этот тип педагогической культуры, представляет собой его сущностную характеристику.

Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его полным подчинением воле воспитателя, который наделен максимумом прав при минимуме ответных обязанностей. Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам. «Имеющиеся исследования последних лет и изучение опыта работы школ регистрируют значительную остаточность авторитарной позиции учителей ориентирующих свою деятельность лишь на предметное содержание программного материала, а не на учеников, которых нужно подготовить к активной, самостоятельной деятельности в учении, на личность школьника, которую он призван формировать, – отмечала известный питерский ученый-педагог Г.И. Щукина. – Эта позиция учителя антидемократична, ученик готовится как исполнитель требований учителя, как своеобразный «винтик» в машине обучения»[1]. Понятно, что подобный тип педагогической культуры не способствует формированию толерантного мировоззрения.

Здесь, однако, следует оговориться. Э. Фромм подчеркивал, что с употреблением термина «авторитарный» связано много недоразумений из-за того, что зачастую альтернативно противопоставляются диктаторский авторитет отсутствию всякого авторитета. Такая альтернатива ошибочна, ибо на самом деле друг другу противостоят авторитеты рационального и нерационального рода. Источником рационального авторитета является компетентность. «Человек, авторитет которого основан на уважении, – указывает Э. Фромм, – всегда действует компетентно в выполнении обязанностей, возложенных на него людьми. И ему не надо ни запугивать людей, ни вызывать их признательность с помощью каких-то неординарных качеств; постольку, поскольку он оказывает им компетентное содействие, его авторитет базируется на рациональной почве, а не на эксплуатации, и не требует иррационального благоговения»[2]. Опора на такой авторитет способна активно содействовать формированию толерантного мировоззрения.

Источник же иррационального авторитета – власть над людьми. Она может быть как физической, так и духовной, как абсолютной, так и

[1] Галина Ивановна Щукина: труды и дни. –СПб.,1997. –С.199.
[2] Фромм Э. Психоанализ и этика. -М.,1993. -С.26.

относительной, но в ее основе всегда лежат страх и сила. «Рациональный авторитет основан на равенстве лица, облеченного властью, и подчиненных, которые отличаются между собой только степенью знаний или мастерства в определенной области. Иррациональный авторитет по самой своей природе основан на неравенстве, включающем и неравенство ценностей»[1].

Таким образом, антитеза демократического и авторитарного типов педагогической культуры основывается на антитезе авторитетов рационального и иррационального рода.

Тоталитарный тип педагогической культуры не только сохраняет и усиливает абсолютный контроль за деятельностью ученика, но дополняет его абсолютным контролем и строжайшей регламентацией деятельности педагога. Главной ценностью этого типа педагогической культуры является формирование послушной, конформной, исполнительной личности, отличающейся доверием к социальным мифам и активным политическим суеверием. Толерантность при этом уходит на периферию системы ценностей, а в сфере социально-политической и вовсе изгоняется из воспитательно-образовательной системы.

Но и при этом необходимо подчеркнуть: неверно характеризовать педагогическую деятельность по формуле «есть педагогическая культура – нет педагогической культуры». Утверждения типа «У учителя Имярек отсутствует педагогическая культура» или «В таком-то обществе педагогической культуры не было» научно некорректны. Там, где есть человеческое сообщество, не может не быть социального наследования и его интегративной характеристики, включающей как непосредственную деятельность людей по передаче накопленного опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений и специфических институтов их передачи, т.е. педагогической культуры. Поэтому педагогическая культура есть везде, где есть человеческое сообщество. Ее же качественная характеристика должна определяться по формуле «высокая или низкая».

Что значит обладать высокой педагогической культурой? Говоря кратко, уровень педагогической культуры человека определяется тем, в какой мере этот человек выполняет роль воспитателя и педагога. Последнее зависит от ряда факторов, среди которых можно выделить:

1) его жизненный опыт, человеческую мудрость;

2) объем знаний, которыми обладает человек;

3) навыки и умения передачи собственных знаний.

Мало самому иметь обширные знания. Можно многое знать и при этом быть плохим педагогом, не обладая умениями и навыками передачи этих знаний другим.

[1] Фромм Э. Психоанализ и этика. -С.26.

К сказанному следует добавить, что обязательным моментом педагогической культуры выступает педагогическая этика. Наконец, нельзя оставить вне поля зрения и педагогическую эстетику. Поскольку в каждом труде есть своя красота, есть и достаточное основание для выделения педагогической эстетики. Она включает не только внешний облик учителя, его красивую и образную речь, манеру держаться, но, главным образом, умение показать красоту предмета, который преподает педагог. Вот почему педагогическую культуру нельзя сводить только к педагогическому мастерству. Педагогическое мастерство – лишь один из моментов педагогической культуры, который связан с владением специфическими умениями и навыками, момент, конечно же, необходимый, но педагогическую культуру не исчерпывающий.

Более того, педагогическую культуру нельзя ограничивать и рамками одной педагогики. «Истоки человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы, – подчеркивал Н.А. Бердяев. – Тайна личности, ее единственность никому не понятны до конца. Личность человека более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе все»[1]. Ошибаются и вульгаризируют реальное положение вещей те, кто утверждает: «Обучение – процесс материальный (физический), его построение может быть точно установлено, даже математически точно представлено. Если же мы разберемся в материальном механизме (устройстве) процесса обучения, то, следовательно, сможем установить принципы и законы его функционирования. Это уже первая часть всякой строгой науки»[2]. Да, педагогика – это, прежде всего, область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием. И пусть сегодня она еще не во всем соответствует статусу науки, но она к нему стремится и, надеемся, со временем его достигнет. Но педагогическая культура – это и наука, и искусство. Кроме научных характеристик она предполагает и нечто иррациональное – чутье, интуицию. Не случайно Ф.М. Достоевский постоянно подчеркивал, что человек не сводится лишь к сознательному, он шире сознания. И познать человека одним умом нельзя[3]. Это дается опытом. Вот почему людей, успешно сдавших экзамен по педагогике, много, а хороших учителей мало. Очевидно, опыт еще должен быть помножен на любовь к своим подопечным, ибо нельзя войти в близкий духовный контакт с человеком без любви к нему.

Здесь, очевидно, следует оговориться. Э. Фромм подчеркивал, что вряд ли есть какое-нибудь слово, которое было бы столь путаным и

---

[1] Бердяев Н.А. Самопознание. - М., 1991.-С.11.

[2] Дьяченко В.К. Современная дидактика. –Новокузнецк,1996. –Ч.1. –С.20.

[3] См.: Кудрявцев Ю.Г. Три круга Достоевского (Событийное. Социальное. Философское). -М.,1979. -С.157.

двусмысленным, как слово «любовь». Им обозначают чуть ли не любое чувство, вмещающее все – от нежной симпатии до самого сильного желания близости[1]. Не случайно при всей очевидности и банальности предъявляемого педагогам требования любви к детям, далеко не каждый из них способен рационально объяснить, что же именно данное требование предполагает. Мы исходим из того толкования любви, которое предложено Э. Фроммом и которое соответствует самой идее толерантности: «Это забота, ответственность, уважение и знание. Забота и ответственность означают, что любовь – это деятельность, а не страсть, захватывающая человека, не аффект, под влиянием которого оказывается человек»[2].

Аналогичные мотивы усматриваются и в работе другого известного психолога – В. Франкла: «На человеческом уровне человек не «использует» человека, люди встречают, находят друг друга как люди. На личностном уровне личность находит личность, и это есть любовь к партнеру. Общение-встреча сохраняет видение человека в партнере; любовь обнаруживает его уникальность как личности»[3]. Поэтому становление педагогической культуры – это не только научение педагогике, но и предполагающая любовь попытка найти единственно верный «ключ» к человеку (знание). А «человек есть тайна», как отмечал Ф.М. Достоевский[4]. В этом поиске «ключей» соединено рациональное и иррациональное, знание и творчество, истины педагогики и вечный поиск. Поэтому история педагогики неразрывно связана с педагогической культурой, но не исчерпывает и не может исчерпать ее.

Качественная особенность педагогической культуры состоит в том, что она неразрывно связана с культурой философской. Не случайно педагогика издавна развивалась в русле философии – для определения сущности воспитания необходимо было его философское осмысление. Но и позднее, после их разделения на самостоятельные отрасли знания, философы не переставали заниматься проблемами воспитания. Софисты, Сократ, перипатетики, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой – эти имена в равной мере принадлежат как педагогике, так и философии. Права Л.А. Беляева, утверждающая: «Ни одна система воспитания и образования не существует в мировоззренческом вакууме. Каждая из них имеет в своей основе определенную философию человека, его сущности и существования, представления о его месте в природе и обществе, целях и смысле бытия. Поэтому можно сказать, что педагогика в своей глубокой сути есть не что иное, как прикладная философия»[5]. Человек есть главный

---

[1] Фромм Э. Психоанализ и этика. -С.86.

[2] Там же. -С.85.

[3] Франкл В. Человек в поисках смысла. -М.,1990. -С.328.

[4] Достоевский Ф.М. Письма: В 4-х т. -М.-Л.,1928-1959. -Т.2. -С.550.

[5] Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. – Екатеринбург,1993. -С.60.

предмет философского знания, и он же есть главный предмет педагогического знания. Между ними трудно провести разграничительную линию и в этом смысле педагогика есть философская наука. Следовательно, философские знания также выступают необходимым элементом педагогической культуры.

Наверное, всем еще памятно недавнее прошлое, когда выхолощенная догматическая философская доктрина, названная идеологическими надсмотрщиками марксистско-ленинской, играла роль универсального теста на определение политической лояльности. Думается, что с тех пор у многих педагогов сформировалась устойчивая идиосинкразия на одно только слово «философия», какой бы она ни была. Однако, не вина мыслителей в том, что из фрагментов их работ сделали идеологическое прокрустово ложе. Тем более, это не вина всей философии.

Изучение философии – условие, профессионально необходимое для формирования ориентированной на толерантность высокой педагогической культуры уже в силу того, что философия – это душа культуры, ее квинтэссенция. Так или иначе, философские вопросы встают перед каждым человеком. Английский психолог Дж. Эванс отмечал, что в глубине души большинство людей жаждет найти ответы на вопросы, которые всегда свойственно задавать человеку – «вопросы относительно жизни и смерти, времени и пространства, созидания и разрушения»[1]. Это вопросы о том, что представляет собой окружающая действительность, каково место человека в ней, способен ли он изменить природу и общество, и надо ли это делать; в чем заключается цель и смысл жизни человека, свободен ли человек в своих действиях, что такое истина, что такое смерть и вечность, «кто я – тварь дрожащая или право имею»? Эти вопросы проходят через всю историю культуры. Они ставились во все времена и у всех народов. Это вечные проблемы культуры и «лакмусы» толерантности.

Размышляя о них, Л.Н. Коган отмечал: «Они требуют углубленной философской рефлексии, это центральные проблемы философии, но не только философии, ибо решением их заняты и мораль, и религия, и наука, и искусство – так или иначе, к их решению причастны все виды культуры. Каждая эпоха дает на них свои ответы, которые не могут удовлетворить последующие поколения, и казалось бы решенные вопросы вновь и вновь волнуют души людей»[2]. Но с этими глубоко философскими вопросами юноши и девушки оставлены один на один. Они чаще всего не могут рассчитывать на помощь учителя, потому что многие учителя сами не знают ответа на них. Преподававшийся им в педагогическом институте курс философии этого не предусматривал.

---

[1] Evans G. Cults of Unreason. -N.Y.,1974. –P.10.

[2] Коган Л.Н. Социология культуры. -С.114.

Философские знания необходимы педагогу не только потому, что они учат мыслить. Без них он не сможет найти собственные ответы на вечные вопросы культуры – о добре и зле, о свободе и судьбе, о вечном и преходящем, о цели и смысле жизни. А не найдя этих ответов сам, он не сможет помочь в поиске их своим ученикам. При этом вряд ли стоит пытаться, как это уже было, всем студентам закладывать одинаковые представления. Добро, истина, смысл жизни – понятия индивидуализированные; каждый студент должен сам для себя определить их содержание. Только в таком подходе заложены основы формирования мировоззрения толерантности.

В деятельности людей по передаче и наследованию накопленного социального опыта можно выделить три основных уровня – практический, ценностный и познавательный. Первым характеризуется осознанность формирования и реализации целей педагогической деятельности. Вторым– осознанность потребности в знаниях и оптимальных формах их передачи. Третьим – степень овладения педагогическими знаниями как в среде профессионалов, так и за ее границами. Разумеется, это деление, как и любое членение живого и неразрывного тела культуры, представляет собой лишь познавательный прием и его не следует абсолютизировать.

Культура представляет собой сложноорганизованную систему, элементы которой не просто множественны, но тесно переплетены и взаимосвязаны. Как любая система, она может быть структурирована по различным основаниям. По субъекту-носителю культура делится на культуру общечеловеческую (или мировую); национальную; культуру социальной группы (классовую, сословную, профессиональную, молодежную); территориальную; культуру малой группы (формальной или неформальной) и культуру отдельного человека. Соответственно, взяв за основу структурирования носитель, мы сможем выделить в педагогической культуре элементы общечеловеческие и национальные, сословные и территориальные, и т.д.

По источникам формирования выделяется культура народная и профессиональная. Народная культура неразрывно связана с трудом и бытом и передается из поколения в поколение, постоянно дополняясь, обогащаясь и модифицируясь. Она не имеет явного и определенного авторства (потому и говорится о «народной этике», «народных инструментах», «народной медицине» и т.д.). Профессиональная культура создается людьми, профессионально занятыми данной сферой деятельности и, как правило, прошедшими специальную подготовку к ней. Принадлежность результатов их деятельности тому или иному автору строго фиксирована и нередко юридически защищена авторским правом от любых позднейших изменений и модификаций кем-то другим. Определяя структуру педагогической культуры по источникам ее формирования, мы

должны будем вести речь о народной и профессиональной педагогической культуре.

Народная педагогическая культура возникает на заре человечества и значительно старше культуры профессиональной, появившейся лишь с переходом общества к стадии профессиональной дифференциации. С появлением профессиональной культуры возникают и специфические институты, предназначенные для ее развития, сохранения и распространения. К ним относятся архивы и музеи, библиотеки и театры, творческие союзы и объединения, издательства и редакции, инженерные и медицинские общества и т.д. Но особенно в этом плане следует выделить систему образования, которая представляет собой социальную форму существования культурных процессов обучения и воспитания. Строение этой системы и с точки зрения методико-педагогической, и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения самой культуры как системы. Структура образования – калька со строения культуры. Так, например, классно-урочная система образования явилась «калькой» с «отраслевой» системы культуры, сложившейся в результате промышленной революции.

Таким образом, как сложная структура самого объекта исследования, так и различия имеющихся в литературе подходов к его структурированию, оставляют возможность выбора основания для последующего анализа. Для исследования структуры педагогической культуры может быть успешно использован так называемый «блоковый» метод, выделяющий в том или ином виде культуры три блока – поведенческий, институциональный и когнитивный.

Поведенческий блок педагогической культуры включает соответствующие нормы, ценности, обычаи и традиции. Любая культура всегда имеет социально-нормативный характер. Социальные нормы определяются как общепринятые правила, образцы поведения или действия[1]. Осваивая их, человек и приобщается к конкретному виду культуры. Педагогическая культура нормативна, ею устанавливаются определенные нормы возможных отношений воспитателя и воспитуемого.

Нормы педагогической культуры исторически изменчивы. Это связано с динамичностью и вариативностью образования как сферы деятельности. Среди факторов, серьезно влиявших на изменение норм педагогической культуры, можно выделить:

1) переход к моногамной форме брака с передачей патриархальной семье функций субъекта педагогического воздействия взамен родо-племенного воспитания;

2) выделение образования в обособленную сферу деятельности и появление профессиональной педагогики;

[1] Философский энциклопедический словарь. -М.,1983. -С.441.

3) формирование средневекового цехового производства и присущей ему системы ремесленного ученичества;

4) появление книгопечатания;

5) секуляризацию духовной жизни общества и появление светской педагогики;

6) формирование классно-урочной системы;

7) выделение психологии в самостоятельную область знания; вскрытие психологических закономерностей формирования личности;

8) выделение образования в отрасль общественного производства, обусловленную потребностями материального производства и его обслуживающую;

9) влияние на образование научно-технической революции, появление качественно новых форм хранения, переработки и передачи информации, порожденных ею.

Вопрос о том, как каждый из перечисленных факторов влиял на изменение норм педагогической культуры, мог бы стать темой самостоятельного исследования.

Что же характеризует нормы педагогической культуры? Для педагогики профессиональной, в отличие от народной, они, как правило, выступают в явной и письменно зафиксированной форме, определяя как подготовку учителя, так и его последующую деятельность. В современных условиях к ним можно отнести следующие:

1. Максимально способствовать социализации детей и юношества, их воспитанию в соответствии с требованиями общества. Говоря словами Альберта Швейцера, педагог должен делать все от него зависящее, чтобы убедить своего подопечного, «что истины и убеждения, необходимые ему для жизни, он должен брать у ассоциаций, имеющих право требовать от него подчинения»[1].

2. Отказ от авторитарной педагогики, понимание диалогичности и толерантного субъект-субъектного характера отношений с учащимися (воспитуемыми) при одновременном учете асимметричности этих отношений. Признание за обучаемым права на субъектность не означает и не может означать полного отказа педагога от лидирующей роли. Было бы ошибочно оспаривать, что диалоговая симметричность общения, основанная на полном равенстве сторон, абсолютна только в ситуации самоцельного общения[2]. В других же случаях она допускает известную асимметрию, хотя и в пределах принципиального равенства сторон. В общении учителя и ученика, как бы ни были они демократичны, не могут не сказаться различия в возрасте, опыте, объеме знаний, социальном положении. «Поэтому отношения учителя и ученика лишь относительно

---

[1] Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения. -С.330.

[2] Каган М.С. Человеческая деятельность. –М.,1974. -С.295-296.

симметричны с функциональной точки зрения – цель первого приобщить ученика к своим ценностям, а цель второго – приобщиться к ценностям учителя»[1].

3. Обучая и воспитывая, следует любить воспитуемого. При всей видимой банальности этой нормы, она сравнительно молода и введена в педагогическую практику благодаря страстной проповеди Ж.-Ж. Руссо. До него мало кто требовал от педагога любви к ученику, как от гончара не требовалась любовь к глине. Появление этой нормы логически неизбежно приводит к отказу от телесных наказаний и иных форм насилия. Принуждение теряет свою нормативность. Единственно эффективным методом обучения становится желание самого обучаемого и задача педагога – привить ему это желание.

4. Процесс обучения и воспитания должен строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей человека. Еще И.Г. Песталоцци подчеркивал: «Мой первый принцип заключается в том, что мы лишь в той мере можем хорошо воспитать ребенка, в какой знаем, что он чувствует, к чему способен, чего он хочет»[2]. Нормативность его положения предполагает глубокие знания как общей, так и возрастной психологии.

5. Педагогическая деятельность требует адекватного представления о месте и воспитательных возможностях образования в обществе. Поскольку «образование – это часть воспитания, которая протекает преимущественно в учебных заведениях в условиях четко программируемого обучения»[3], не следует переоценивать его воспитательные возможности. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что первой школой интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания является семья. Отец, мать, старшие братья и сестры, дедушки и бабушки являются воспитателями детей в дошкольном возрасте и остаются ими, когда их питомцы пошли в школу[4]. Их воспитательное воздействие начинается раньше, ведется интенсивнее и потому, как правило, действеннее школьного. Что же касается ценностей каждой отдельной семьи, то они не всегда совпадают с ценностями, официально насаждаемыми школой. Из этого для педагога вытекает неизбежность некоторого рассогласования задач воспитания и его реальных результатов.

6. Косность – свидетельство профессиональной несостоятельности педагога. Педагогический процесс динамичен. Постоянно внутренне меняются ученики, меняются их взаимоотношения внутри класса, условия,

---

[1] Каган М.С. Человеческая деятельность. -С.296.

[2] Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т. -М.,1961-1965. -Т.2. -С.188.

[3] Леднев В.С. Содержание общего образования: Проблемы структуры. -М.,1980. -С.88.

[4] Сухомлинский В.А. О воспитании. -М.,1975. -С.20.

в которых ведется учебный процесс и т.д. Это требует от педагога умения постоянно разнообразить формы и методы воздействия на воспитуемых. Для него нормативный характер носят выводы специалистов по межличностным коммуникациям: «При длительном профессиональном воздействии на других с целью их изменения человек (учитель, руководитель, врач и др.) всегда должен помнить, что ни его методы и способы воздействия, ни он сам не могут оставаться неизменными»[1].

7. Высокая личная нравственность и толерантность позиции. Все великие педагоги прошлого не уставали его подчеркивать. Оно вытекает из того, что главным «доводом», при помощи которого педагог осуществляет воспитательное воздействие, является он сам, его жизненная позиция, его образ жизни. И если, как отмечал Л. Фейербах, «положение, должность имеют влияние на образ мыслей человека, его внутреннюю жизнь, его веру более, чем он сам сознает это»[2], то педагог уже в силу своего положения «обрекается» на терпимость и высокую нравственность.

Специфическим элементом поведенческого блока педагогической культуры выступают мифы педагогического сознания. При воспроизводстве мифологического сознания через систему образования возможны два пути: ритуальный и нормативный. История педагогики представляет собой постепенную смену ритуального способа обучения и воспитания нормативным. Нормативность характеризуется тем, что система навязанных догм оформляется в набор правил, инструкций, норм, «законов», иначе говоря, в кодекс[3]. Рассмотрение ряда идей современного педагогического сознания показывает, что многие ведущие характеристики педагогического процесса все еще находятся под влиянием мифологизированных идей и соответствующей репрессивной психологии, присущих авторитарно-бюрократической организации общества. Следовательно, в поведенческом блоке педагогической культуры есть достаточные основания для выделения актуального компонента и компонента культурной памяти. Мифы педагогического сознания и есть та форма, при помощи которой нормы педагогической культурной памяти сохраняются в актуальной педагогической культуре.

Особенностью институционального блока педагогической культуры является то, что в нем сочетается институционализированность и неинституционализированность. С одной стороны, само социальное наследование представляет собой определенный социальный институт, в котором задействованы все члены общества. С другой стороны, для распространения норм и ценностей педагогической культуры и их

---

[1] Ночевник М.Н. Человеческое общение. -М.,1988. -С.16.

[2] Фейербах Л. История философии: В 3-х т. -М.,1967. -Т.3. -С.25.

[3] Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворов М.С. Мифы педагогического сознания // Культура - традиции - образование: Ежегодник. -М.,1993. -С.76.

претворения в жизнь обществом используются специальные социальные институты.

Педагогическая культура институционализирована, ибо она есть достояние специфических социальных институтов, существующих именно для того, чтобы создавать, развивать и пропагандировать формы и методы педагогического воздействия. К ним относятся определенные министерства, ведомства, органы управления образованием, педагогические училища, педагогические и инженерно-педагогические институты и университеты, институты повышения квалификации педагогических кадров, соответствующие вузовские кафедры, педагогические журналы и издательства, специальные редакции в средствах массовой информации и др. Непосредственная реализация педагогической культуры осуществляется через различные учебные заведения. Иначе говоря, педагогическая культура профессионально создается и распространяется при помощи специальных социальных институтов.

Но педагогическая культура и неинституционализирована. На уровне семьи или производственного коллектива в своем повседневном обыденном проявлении и понимании она не имеет специальных институтов и существует и развивается без них, за счет совокупности традиций, устоявшихся норм и правил обучения и воспитания.

Когнитивный (познавательный) блок включает педагогические знания, взгляды и идеи. Их объем, глубина и характер в условиях профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности претерпевают заметные изменения. Профессиональная культура педагога предполагает наличие глубоких и систематизированных знаний по какому-то конкретному разделу (математике, истории, физике, биологии и т.д.), дополненных специальными знаниями по дидактике и теории воспитания, общей, возрастной и педагогической психологии, методике и т.п. Вместе с тем, профессиональная культура педагога не может ограничиваться исключительно специальными знаниями и предполагает наличие у него возможно более широкого круга общих познаний. Без широкого круга общих знаний педагогу крайне трудно (или даже вовсе невозможно) заинтересовать учеников в процессе обучения. Умение заинтересовать ученика отечественная педагогическая классика традиционно относила к необходимым профессиональным качествам. Это считали В.Н. Татищев[1], В.Ф. Одоевский[2], В.Г. Белинский[3], А.И. Герцен[4], Н.И. Пирогов[5],

[1] Антология педагогической мысли России XVШ в. -М.,1985. -С.252.
[2] Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. -М.,1987. -С.369.
[3] Белинский В.Г. Полн.собр.соч.: В 13-ти т. -М.,1953-1959. -Т.4. -С.84; -Т.7. -С.159.
[4] Герцен А.И. Собрание сочинений: В 30-ти т. -М.,1954-1965. -Т.2. -С.122; -Т.4. -С.216.
[5] Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. -М., 1953. -С.119

П.Г. Редкин[1] и др. Это вновь убеждает в том, что высокий уровень профессиональной педагогической культуры предполагает высокий уровень общей культуры личности.

С другой стороны, без определенного минимума педагогических знаний невозможно формирование высокой общей культуры личности. Этот минимум включает общие принципы воспитания, определенные правила дидактики и те знания по всем «предметам», которые родители и прочие взрослые дают ребенку до школы. Такие знания, как правило, неглубоки, фрагментарны и несистематизированы. Однако они обязательны для всех, поскольку каждый человек в той или иной мере является педагогом, выступает в роли воспитателя. Поэтому высокая общая культура личности предполагает наличие минимально необходимых, но достаточных педагогических знаний.

Когнитивный блок педагогической культуры в своей конкретности представляет неразрывное единство двух составляющих – актуальной культуры и культурной памяти. Под актуальной понимается та часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно выражается в повседневных проявлениях – культуре труда, быта, поведения. Культурная память представляет собой отложенные, но не стертые прогрессом старые знания, лежащие в основе современного уровня развития и при необходимости извлекаемые из забытья.

Актуальная педагогическая культура включает знания о тех формах и методах трансляции социального опыта, которые реально функционируют в современном обществе. Культурная память сохраняет информацию о прежних формах и методах передачи общественного опыта, ныне не применяемых в практике обучения и воспитания. Так, обучение в современной общеобразовательной школе есть один из элементов актуальной педагогической культуры, в то время как обучение ремесленника в средневековом цехе выступает элементом культурной памяти. В профессиональной педагогике носителем культурной памяти выступает специальный раздел педагогических знаний – история педагогики. Вне рамок профессиональной среды таким носителем выступает фольклор.

Актуальная часть педагогической культуры и культурная память взаимодействуют. Как правило, некое педагогическое знание (например, коммунистическое воспитание в пионерской организации) с течением времени переходит из актуального состояния в достояние культурной памяти. Но возможен и обратный процесс. Так, за два последних десятилетия в нашей системе образования возродились лицеи и гимназии, воскресные церковные школы и уроки Закона Божьего.

[1] Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения. -М.,1958. -С.159.

Разумеется, приведенное разделение структуры педагогической культуры на блоки в значительной мере условно. В реальности они тесно переплетены и взаимодействуют друг с другом. Однако в гносеологическом плане подобное разделение целесообразно, вполне оправдано и позволяет осуществить не только более глубокое понимание сущности и структуры педагогической культуры, но и механизмов влияния социокультурных процессов на образовательную систему в контексте формирования толерантного мировоззрения.

Глава 6.
АРХИТЕКТОНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Пожалуй, нет такого исследователя, который не отмечал бы полифункциональность культуры. Однако во взгляде на конкретный набор этих функций мнения расходятся. И если Г.В. Драч останавливается на описании только двух функций культуры (как формы трансляции социального опыта и как способа социализации личности)[1], то у А.С. Кармина их выделяется уже пять – функция социализации, адаптивная, коммуникативная, интегративная и информационная[2]. При этом именно информационной функции отводится главная роль. Шесть функций культуры анализирует А.И. Кравченко. Это защитная, креативная, коммуникативная, сигнификативная (функция приписывания значений и ценностей), нормативная и релаксационная функции[3]. У А.А. Оганова и И.Г. Хангельдиевой число функций культуры вырастает до девяти – гуманистическая, аккумулирующая, компенсаторная, коммуникативная, эстетическая, познавательная, воспитательная, духовно-охранительная и символическая[4]. Функцией приоритетного значения эти авторы считают гуманистическую функцию. Еще больший «функциональный плюрализм» предлагает А.Я. Флиер, для которого функций культуры столь много, что он группирует их по четырем уровням[5].

Не вдаваясь в дискуссии, сразу обозначим собственную позицию. Мы разделяем взгляды коллег, считающих, что, поскольку человек формируется лишь вследствие приобщения к культуре, именно человекотворческая функция может быть названа в качестве главной функции культуры. Из нее вытекают и ею определяются остальные функции – знаковая, передачи социального опыта, регулятивная и ценностная. Не настаиваем на том, что данный набор функций следует считать исчерпывающим, но полагаем, что он отвечает принципу минимальной необходимости и достаточности.

Человечество фиксирует и передает накопленный опыт в виде определенных знаков. Для физики, химии, математики такими специфическими знаковыми системами выступают формулы, для музыки – ноты, для языка – слова, буквы и иероглифы. Овладение культурой невозможно без овладения ее знаковыми системами. Культура же, в свою очередь, не может транслировать социальный опыт, не облекая его в специфические знаковые системы, будь то цвета светофора или национальные

---

[1] Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Г.В. Драча. –Ростов-н/Д., 2000. –С.90.

[2] Кармин А.С. Культурология. Учебник для вузов. –СПб.,2001. –С.24-29.

[3] Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие. –М.,2003. -С.18-26.

[4] Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры. –М.,2003. –С. 41.

[5] Флиер А.Я. Культурология для культурологов. –М., 2000. -С.177-182.

разговорные языки. В этом и проявляется знаковая функция культуры.

Объединяя старших и младших в единый поток истории, культура связывает поколения, передавая от одних другим социальный опыт. Ходят ли люди в джинсовых костюмах, в сюртуках или с набедренной повязкой, едят ли ложкой, палочками или особым образом сложенными пальцами – везде они делают это в соответствии с требованиями традиций, то есть культуры. Из каждого времени культура отбирает те крупицы социального опыта, которые имеют непреходящее значение. Благодаря наличию у культуры функции трансляции социального опыта каждое новое поколение получает как бы концентрированный опыт прошлого.

Но культура не только приобщает человека к аккумулированным в опыте достижениям предшествующих поколений. Одновременно она сравнительно жестко ограничивает все виды его общественной и личной деятельности, соответствующим образом регулируя их, в чем и проявляется ее регулятивная функция. Культура всегда предполагает определенные нормы, т.е. границы поведения, тем самым ограничивая свободу человека. Не случайно З.Фрейд определял ее как «все институты, необходимые для упорядочения человеческих взаимоотношений» и утверждал, что люди ощущают жертвы, требуемые от них культурой ради возможностей совместной жизни[1].

В своей регулятивности культура деспотична: она отрицает все, что не вписывается в установленные ею стандарты. Не приходилось ли Вам быть свидетелем подобного рода внушения: «Молодой человек, вы находитесь в помещении. Снимите головной убор!» Разгневанному защитнику хорошего тона невдомек, что лишь западный тип культуры предписывает мужчине, находясь в помещении, обнажать голову, в то время как культура Востока требует прямо противоположного. Суть коллизии заключается в том, что выслушивающий внушение молодой человек взращен в нормах этой противоположной культуры, которая, кстати говоря, столь же нормативна. Без понимания таких нюансов вряд ли можно говорить о действительной толерантности.

С регулятивной функцией культуры тесно связана ее ценностная функция, формирующая у человека определенные установки и ценностные ориентации, в соответствии с которыми он либо принимает, либо отвергает вновь познанное, увиденное и услышанное. Именно ценностная функция культуры дает человеку возможность самостоятельной оценки всего того, с чем он сталкивается в жизни, то есть делает его личность неповторимой.

Однако культура и обеспечивает свободу человека. Отказавшись от анархического понимания свободы как полной и ничем не ограниченной вседозволенности, марксистская литература долгое время упрощенно

[1] Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. -М.,1989.-С.95.

толковала ее как «осознанную необходимость». Между тем, достаточно одного риторического вопроса – свободен ли в полете выпавший из окна человек, если он осознает необходимость действия закона тяготения? – чтобы показать, что познание необходимости есть лишь одно из условий свободы, но еще не сама свобода. Последняя же появляется там и тогда, где и когда у субъекта появляется возможность выбора между различными вариантами поведения. При этом познанием необходимости определяются те границы, в которых может осуществляться свободный выбор. Но свобода всегда предполагает альтернативность и чем шире у человека выбор, тем больше мера его свобода.

Теперь подумаем, в какой сфере человеческой жизнедеятельности эта мера максимальна? В культуре. Любая среднего размера фондов районная библиотека сразу предлагает своему читателю столько вариантов выбора, что с ней в этом отношении вряд ли что-то может сравниться. Впрочем, альтернативность нашего поведения в культуре встречается не только в библиотечных стенах. Она универсальна и всепроникающа. Для доказательства этого достаточно одного примера. Каждый день человек решает, чем ему заполнить вечер, и сразу начинает перебирать альтернативы: можно погулять или оставаться дома; можно пойти в кино, на хоккей или в гости; можно пригласить гостей к себе; можно в одиночестве почитать или посмотреть телевизор… Сказанного достаточно, дабы утверждать: культура способна предоставить человеку поистине безграничные возможности для выбора, т.е. для реализации его свободы, а потому обладает еще и функцией реализации личностной свободы.

Разумеется, все функции культуры не существуют как рядоположенные. Они активно взаимодействуют, и нет более ошибочного представления о культуре, чем представление ее в статичности и неизменности.

В чем заключена специфика функций педагогической культуры? Они могут рассматриваться в двух аспектах:

1. Педагогическая культура определяет основные характеристики развития личности.

2. Педагогическая культура ведет к совершенствованию форм и методов как профессиональной, так и народной педагогической деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта.

Эти аспекты неразрывно связаны. Они взаимно дополняют и обусловливают друг друга. С одной стороны, без форм и методов трансляции социального опыта невозможно формирование личности. С другой – формируясь, усваивая социальный опыт, личность наследует и формы, и методы его дальнейшей трансляции.

Поскольку выше в качестве главной функции культуры была названа человекотворческая функция, при функциональном анализе

педагогической культуры надлежит выяснить, какие роли играет она в решении этой основной задачи.

Важной функцией педагогической культуры выступает знаковая (или семиотическая) функция. Весь накопленный человечеством культурный опыт предстает в виде определенных знаков. По мере их усвоения каждый человек приобщается к культуре своего времени. Выдающийся этнограф и историк культуры XIX в. Э.Б. Тайлор подчеркивал: «Точно так же как каталог всех видов растений и животных известной местности дает нам представление о ее флоре и фауне, полный перечень явлений, составляющих общую принадлежность жизни известного народа, суммирует собою то целое, которое мы называем его культурой»[1].

Еще древнеримский философ Лукреций Кар указывал на то, что люди прежних эпох, уходя в историческое небытие, оставляют после себя орудия труда, жилища, утварь[2], т.е. то, что современные археологи называют предметами материальной культуры. Чтобы выяснить их культурное значение, последующие поколения должны знать тот язык символов, который в них запечатлен. Сари – одежда для индийца, но не для европейца, который видит в ней просто кусок ткани. Чтобы увидеть в этом одежду, надо знать ту символику, в соответствии с которой кусок ткани превращается в сари.

Все это касается и педагогики, т.к. процесс обучения предполагает обязательное введение обучаемых в систему знаков и символов изучаемых дисциплин. На первый взгляд, это кажется очевидным. Но эта очевидность избирательна и распространяется только на предметы естественного цикла, где не надо доказывать, что, прежде чем перейти к познанию глубин математики, физики, химии, учащийся должен овладеть символами, т.е. языком, на котором запечатлевается, сохраняется и передается опыт, накопленный человечеством в этой сфере деятельности. Что же касается гуманитарных дисциплин, дело обстоит иначе.

Почему в нашей стране классическая музыка, балет и живопись фактически находятся на положении элитарных видов искусства и не пользуются популярностью у большинства населения? И это при том условии, что музыка, ритмика, ИЗО преподаются в школе? Да, действительно преподаются. Но как?

Что, в сущности, представляет собой классическая музыка? Это разговор автора и исполнителя с аудиторией на языке звуков. Как балет – разговор на языке движения и жеста, как живописное произведение – разговор на языке цвета и линии. Это языковые системы. Если хотите, своеобразные «иностранные языки». Но именно этим «иностранным

[1] Тайлор Э.Б. Первобытная культура. -М.,1989. -С.23.
[2] Лукреций. О природе вещей. -М.,1937.-С.203-206.

языкам» и не учат в наших общеобразовательных школах. Учат в специализированных художественных. Но те работают с меньшинством специально отобранных детей. Что же до типовой общеобразовательной школы, то она довольствуется системой «два прихлопа, три притопа». В результате высокохудожественные сферы деятельности для большинства членов общества остаются непонятыми, а потому и ненужными. Приведенный «культпоходом» на филармонический концерт или балетный спектакль, человек чувствует себя в положении свидетеля разговора на непонятном ему языке. Стоит ли, в таком случае, удивляться его неприятию классической музыки?

Следовательно, высокая педагогическая культура невозможна при игнорировании ее семиотической функции, о какой бы области педагогической деятельности ни шла речь. Думается, из сказанного очевидно, что отсутствие понимания влечет за собой и проявления нетерпимости, а потому говорить о формировании толерантности нельзя без учета ее семиотической составляющей.

Второй функцией педагогической культуры выступает функция трансляции социального опыта. Сегодня не только философы и культурологи, но и теоретики педагогической науки согласны с тем, что процесс обучения непосредственно направлен на освоение учащимися опыта. Воспитание же и развитие осуществляются опосредованно. Но характер усвоения социального опыта исторически изменчив, его традиции с высокой степенью эффективности «срабатывают» только в условиях общественной стабильности. И.С. Кон отмечал[1], что традиционные институты и методы воспитания были высокоэффективными в передаче унаследованных от прошлого ценностей и норм прежде всего потому, что были тесно связаны с относительно неизменным способом ведения хозяйства, экологическими условиями и социальной структурой. Например, в древности у славян, как и у всех народов, передача знаний осуществлялась на основе семейного воспитания. Формы и методы обучения не отличались многообразием. В них доминировало непосредственное включение детей в традиционные виды труда сначала дома, а затем и по хозяйству. А коль скоро хозяйственная жизнь была всеобъемлющей («Муж обрабатывал землю, плотничал, строил; жена пряла, ткала, шила, и всякое семейство представляло в кругу своем действие многих ремесел»[2]), всеобъемлющим был и обучающий эффект.

До тех пор, пока в конце XVIII в. не произошел промышленный переворот, условия человеческой жизни и общественного производства менялись крайне редко, медленно и по темпам своего развития значительно отставали от смены поколений. Наследуя отцовские орудия

[1] Кон И.С. Психология ранней юности. -М.,1989. -С.20.

[2] Карамзин Н.М. История государства Российского: В 3-х кн. -М.,1988. –Т.1. –С.153.

труда и не помышляя о том, что они могут морально устареть, сын в точности наследовал и отцовский образ жизни. Нормы и правила жизнедеятельности, конечно же, изменялись, но постепенно и потому почти незаметно. Но сколько-нибудь серьезные изменения социальной среды и рода занятий сразу ставили традиционную систему воспитания в тупик, вызывали ее напряжение и неустойчивость.

Колоссальные по своим темпам и значимости общественно-политические процессы XX в., и прежде всего научно-техническая революция, коренным образом изменили, если не сказать – уничтожили такую патриархальную систему: опыт отцов перестал играть роль незыблемого эталона.

Третья функция педагогической культуры – регулятивная. В ней можно выделить две стороны:

1) регуляция поведения обучающего в процессе трансляции социального опыта;

2) регуляция качественных характеристик личности обучаемого в процессе их формирования.

Первая сторона предполагает определенные ограничения деятельности педагога при выборе им средств и границ допустимого педагогического воздействия. Польский исследователь Т. Ярошевский отмечает, что в каждом обществе объективно складываются присущие этому обществу рамки и условия развития индивида, которые всегда конкретно-историчны и заметно отличаются по типам культур и эпохам[1]. Так, в Китае издревле возраст человека исчисляется не с момента рождения, а с момента зачатия. Соответственно и человек рассматривается в неразрывном единстве духовного и телесного. Отсюда естественная для китайской педагогики уверенность в том, что воздействовать на духовное состояние ученика можно и должно методом физического воздействия на его тело. Европейская же традиция, начиная с эпохи Просвещения, рассматривает духовное и телесное начало человека как разные и в известном смысле противоположные. А если так, то нельзя воздействовать на одно, воздействуя на другое. Европейская педагогическая мысль приходит к выводу о том, что «очень строгие наказания приносят в воспитании очень мало пользы, напротив – они причиняют большой вред», поскольку «при прочих равных условиях те дети, которые особенно часто подвергались наказаниям, редко выходят хорошими людьми»[2].

Вторая сторона регулятивной функции педагогической культуры связана с управлением процессом формирования у воспитуемого

[1] Ярошевский Т. Размышления о человеке. -М.,1984.- С.67.

[2] Локк Дж. Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т.3. -М.,1988. - С.441.

определенного набора личностных качеств, аналогичного нормативному в данном обществе. Этот аспект культуры подчеркивал Гегель[1].

Общество активно воздействует на формирование человека, регулируя его индивидуальные качества в соответствии с той социальной ролью, к исполнению которой человек готовится. Формы регуляции могут быть различными, начиная с отбора детей в разные типы учебных заведений и кончая наказанием за недостойную манеру поведения. Но во всех случаях высокая педагогическая культура предполагает известную мягкость подобного воздействия, понимая его вариантность. В противном случае специалисты предупреждают об угрозе реальной опасности: любая попытка жесткого планирования желаемых параметров развития личности утопична и приводит на практике к появлению программ манипулирования личностью[2]. Разумеется, о толерантности в последнем случае говорить не приходится.

Следующей функцией педагогической культуры является ценностная (аксиологическая) функция. В основании любого педагогического воздействия лежит система ценностей, определяющая основные направления этого воздействия. Как правило, педагогические ценности вторичны по отношению к ценностям, господствующим в обществе, и, определяясь последними, редуцируют их. Так, например, если система ценностей древней Спарты основывалась на признании военной службы единственным занятием, достойным спартиатов, то и ее воспитательно-образовательная система исходила из того же и транслировала аналогичные ценности. Лакедемоняне, отмечал Аристотель, «делают детей звероподобными, как будто это более всего полезно для развития мужества»[3]. Но во времена иного воинственного сословия − рыцарства − система общественных ценностей меняется. Кроме чисто военных умений, она уже предписывает рыцарю влюбленность в прекрасную даму и проявление этой влюбленности в лирическом стихосложении[4]. Поэтика приобретает ранг ценности. Юных рыцарей начинают обучать правилам стихосложения, как одной из важнейших рыцарских добродетелей.

Педагогическая культура, не способная решать задачу привития подрастающему поколению определенной, общественно необходимой системы ценностей, не может считаться высокой. Для современного российского общества жизненно необходима толерантность. Поэтому педагогическая культура, не способная решать задачу привития

---

[1] Гегель Г.В.Ф. Сочинения: В 14-ти т. -М.-Л.,1929-1959. -Т.7. -С.216.

[2] Коган Л.Н. Социология культуры. -С.21.

[3] Аристотель. Сочинения: В 4-х т. -М.,1975-1984. -Т.4. -С.632.

[4] Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. -М.,1987. -С.90-91.

подрастающему поколению толерантной системы ценностей, не может считаться высокой.

Весьма важной функцией педагогической культуры является функция реализации личностной свободы, наиболее наглядно проявляющаяся в творческом характере педагогического труда. Показательно, что ряд авторов определяет ее именно как креативную (или творческую) функцию. Она проявляется двояко. Во-первых, она предполагает свободное развитие творческих способностей у тех, с кем работает педагог. Во-вторых, ею определяется творческий характер работы самого педагога.

Творчество как интегративная характеристика человеческой деятельности, специфический вид социального действия, является одним из родовых признаков человека. Известный психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них созидается и определяется»[1]. В общественном процессе своей жизнедеятельности ассоциированный человек постоянно сталкивается с противоречием между старым накопленным опытом, изменившимися условиями его бытия, выдвигающими новые задачи, и невозможностью решения последних при помощи традиционных методов. В отечественной литературе отмечено, что творчество является внутренней неотъемлемой чертой деятельности человека. Исторически оно возникает одновременно с этой деятельностью, когда субъект (человечество) противопоставляет себя объекту (природе). Но из расхожего признания того, что творчество в исторической перспективе становится органическим, активно-личностным фактором человеческого труда, независимо от его конкретно-предметного содержания, еще не следует, что этот фактор срабатывает автоматически.

Будет или не будет творческой конкретная деятельность конкретного человека, зависит от ряда причин. Не останавливаясь на рассмотрении общественных условий, как способствующих, так и противодействующих раскрытию творческих потенций человека, подчеркнем, что формы и методы обучения и воспитания педагогической системы в целом и, особенно, конкретных педагогов способны как активизировать, так и подавлять творческие способности детей.

Что касается второй стороны креативной функции педагогической культуры – творчества в работе самого педагога, – то интерес к ней в последние годы заметно возрос[2]. Это не удивительно. Как отмечал В.И.

---

[1] Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. -М.,1959. -С.94.

[2] См.: Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. –Казань,1996; его же. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. –Казань,2000; Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. –М.,1987; Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.,1990; Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. –М.,1989; Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. –

Загвязинский, педагогическое творчество выступает и условием и следствием овладения педагогической профессией[1]. Любая педагогическая ситуация (и не только школьная, но и семейная) не знает алгоритмизированных решений. Ее участники вступают в контакт при постоянно и порой мгновенно меняющихся условиях и установках, эмоциональном фоне и определившим его событии «за кадром», степени взаимности доверия и уважения и множества прочих обстоятельств, перечислить которые практически невозможно. Поэтому у педагога и воспитателя нет и не может быть алгоритмов поведения. Педагогическая культура в ее функции реализации личностной свободы учителя есть прежде всего умение ориентироваться, найти верную линию поведения в неалгоритмизированной ситуации.

В содержательном отношении для анализа педагогической культуры важно ее разделение на народную и профессиональную. Все предшествующее изложение в основном акцентировало внимание на учителе-профессионале. Однако при рассмотрении педагогической деятельности в качестве основы педагогической культуры было бы непростительной ошибкой закрыть ее исключительно в школьные рамки. Говоря о педагогической культуре, следует иметь в виду и педагогическую деятельность семьи, и воспитательное воздействие всего комплекса разнообразных социальных институтов, выполняющих функции обучения и воспитания.

Если профессиональная педагогическая культура создавалась специалистами-педагогами, психологами и отчасти философами, то народная педагогическая культура анонимна. Она не отделена от общей совокупности народной культуры и тесно слита с народной этикой и народным миропониманием. С их помощью она переходит из поколения в поколение, не нуждаясь, в отличие от профессиональной педагогической культуры, в специализированных социальных институтах. Традиционно в ее основе лежат принципы природосообразности, культуросообразности и целесообразности жизнедеятельности и воспитания детей[2].

М.,1992; Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. –Оренбург,2002; Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. –М.,1987; его же. Педагогическое творчество. –М.,1988; Рындак В.Г. Формирование творческого потенциала учителя (теория и диагностика). –М.,1994; ее же. Творчество. Краткий педагогический словарь. –Оренбург,2001; Рындак В.Г., Мещерякова Л.В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций). –М.,1998; Рындак В.Г., Мещерякова Л.В., Калинина Т.М. Учитель и творчество (теория и опыт). –М.,1998; Яковлева Н.М. Теория и практика педагогического творчества. –Челябинск,1987 и др.

[1] Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. -С.13.

[2] Семенов В.Д. Народная педагогика как вид духовной культуры общества // Духовное производство и народная культура. -Свердловск, 1988. -С.10-14.

Верный, на наш взгляд, подход к специфике народной педагогики был предложен В.Д. Семеновым: «Народная педагогика, функционируя в общественной психологии (социальной психике), выполняет определенный социальный заказ: формирование в микросреде социального типа, необходимого племени, клану, классу, нации, обществу для успешной жизнедеятельности, стабильности, продолжения социальности, закрепления достижений культуры. Отсюда и ее механизмы: традиционность постулатов, жесткость санкций, а иногда и жестокость, четкость предела выбора индивидуального поведения»[1]. Сообразно этому формируется и народная педагогическая культура.

Народная педагогика органично вплетена в общественную психологию и представляет собой ее неотъемлемую часть. Прав Ю.П. Азаров, утверждавший: «Нельзя не учитывать в воспитании национальный характер – ту почву, в которой коренится народность»[2]. Что же характерно для народной педагогики России? Это крайне важно выяснить, ибо иначе будет невозможно понять, почему идеи толерантности так трудно пускают корни на российской почве.

Исследовавший данную проблему В.Д. Семенов убедительно показал, что, вопреки широко распространенному мнению, ей свойственна большая неоднородность. Так называемая «народная среда» не была монолитной. Образ жизни и массовое сознание (а с ними и социальный опыт) крестьян, которые работали на полях, в лесах, на оброке (в силу чего непосредственно с господами встречались редко), значительно отличались от образа жизни и массового сознания дворни. Одновременно, обе эти категории населения заметно отличались от казачества. Казачество же, в свою очередь, как бытием, так и сознанием не походило на старообрядцев, а старообрядцы бытом жизни и стилем мышления не походили на крестьян, приписанных к заводам. «В такой разнородной среде, – отмечает В.Д. Семенов, – и народные средства воспитания были разными. Если в среде крепостных крестьян почти совсем не было даже грамотных, то дети казаков, старообрядцев умели и читать, и писать»[3]. Как видим, народная педагогическая культура тоже не однородна.

Профессиональная педагогическая культура обычно осознается ее носителем. В отличие от нее, народная педагогическая культура может быть и неосознанной. Обучая сына запрягать коня или передавая дочери умение готовить пищу, родители часто не осознают методы их преподнесения как «формирование определенного типа личности» или «трансляцию социального опыта». Они делают это потому, что так «заведено», в силу традиции.

---

[1] Семенов В.Д. Социальная педагогика: История и современность. -Екатеринбург, 1993.-С.117.

[2] Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. –М.,1985. -С.87.

[3] Семенов В.Д. Социальная педагогика: История и современность. -С.17.

В арсенале народной педагогики традиционализм является одним из главных средств воздействия, делающим ее весьма консервативной системой. Народная педагогическая культура в целом предельно инерционна, чем объясняется ограниченность ее воспитательных возможностей. Эти возможности высоки в условиях социальной стабильности, т.е. устойчивого общества с устойчивой системой ценностей, но при социальных катаклизмах они резко ограничиваются и даже сводятся к минимуму в связи с крахом прежней системы ценностей, на которой базируется народная педагогическая культура.

Наконец, для носителей народной педагогической культуры не требуется специальная профессиональная подготовка и официальный допуск к выполнению социальной роли учителя и воспитателя, ведь в той или иной мере эти роли выполняют все члены общества. Тем самым, мы подошли к вопросу о субъекте педагогической культуры.

Еще в середине XVIII в. в трактате «О духе законов» французский философ-просветитель Ш. Монтескье писал: «...мы получаем воспитание из трех различных и даже противоречащих друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых»[1]. В этих словах подмечена многоуровневость субъектов воспитательного воздействия и весьма непростые отношения между ними.

Поскольку сущностное понимание воспитания связано именно с фактором человеческой деятельности, отмечал В.Б. Куликов, то любой реально существующий вид деятельности, будь то трудовой, научный, нравственный, эстетический и т.д., выражает воспитательную функцию[2]. Аналогичное утверждал и известный педагог С.Т. Шацкий: «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»[3]. 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 пронизывает область и производственной, и политической и духовной деятельности человека. Эта особенность воспитания как феномена культуры имеет важное методологическое значение в аспекте анализа с точки зрения общества и человека»[4]. Не случайно в последние десятилетия наряду с традиционными направлениями педагогической науки активно развиваются и такие ее направления, как военная, спортивная,

---

[1] Монтескье Ш. Избранные произведения. -М.,1955. -С.191.

[2] Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. – Свердловске, 1988. -С.177.

[3] Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. -М.,1980. -Т.1. -С.305.

[4] Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. -С.178.

пенитенциарная педагогика. И в каждом таком случае можно говорить о специфической педагогической культуре и ее специфическом субъекте.

С позиций культурологического анализа, есть достаточные основания для выделения шести уровней педагогической культуры, сообразно специфике субъекта воспитательного воздействия: 1)общество в целом; 2) социальная группа; 3) отдельные воспитательные системы и учреждения; 4) формальные и неформальные воспитательные группы и коллективы; 5) семья; 6) конкретная личность. В «Феноменологии духа» Гегель отмечал, что только общество в целом проходит весь путь культуры. Каждый отдельный человек принимает этот опыт готовым благодаря образованию[1]. Сказанное с полным основанием можно распространить и на культуру педагогическую. Общество в целом не только порождает и апробирует все виды педагогической деятельности, но и сохраняет ее результаты, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специальных институтов передачи социального опыта от старших поколений к младшим. Обществом в целом устанавливаются те общезначимые нормы и ценности, которые закладываются в основу конкретной воспитательной системы. И если, например, общественное сознание полагает физический труд уделом париев, то и педагог, подобно Аристотелю, будет утверждать, что «поскольку все занятия делятся на такие, которые приличны для свободнорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то очевидно следует участвовать лишь в тех полезных занятиях, которые не обратят человека, участвующего в них, в ремесленника»[2].

Общество в лице государства через каналы образования, средства массовой информации, церковь, искусство и т.д. тиражирует господствующий тип педагогической культуры, внедряя его во все клетки социального организма. Поэтому, например, было бы наивно в обществе, построенном на вождизме и классовом антагонизме, ожидать широкого распространения идей толерантности.

Кроме того, огромное воспитательное воздействие на людей оказывают общественные процессы, особенно в ситуациях их резкого обострения. Хотя это влияние не всегда учитывают главные «повара» на политической «кухне», его педагогический эффект несомненен. В том обществе, где поиски мирного компромиссного решения не считаются высшей ценностью, не может быть толерантного мировоззрения, какие бы лозунги оно не провозглашало. Здесь не место писать об этом подробно, но мы уверены, что педагогический эффект чеченской войны еще очень долго будет сопровождать наше общество, а значит и идущие в нем процессы воспитания и образования.

---

[1] Гегель Г.В.Ф. Сочинения, т.4. -С.14-15.

[2] Аристотель. Сочинения: В 4-х т. -Т.4. -С.629.

Вторым уровнем субъекта педагогической культуры выступает социальная группа. В литературе советского времени его как правило называли классовым уровнем и применительно к собственному обществу как субъект воспитания рассматривали редко. Считалось, что советских людей воспитывало все социалистическое общество, а его социальная структура была проста («Два класса + один слой»: рабочий класс, колхозное крестьянство, интеллигенция). Но, как справедливо подчеркивал исследователь массового сознания Б.А. Грушин, общество многократно дифференцировано, расчленено – по горизонтали и по вертикали – на великое множество весьма разнообразных по их социальной природе общностей – так называемых «групп», каждая из которых выступает самостоятельным субъектом своего собственного общественного сознания[1]. Далее, исходя из их природы, характера существования и способов их жизнедеятельности, Б.А. Грушин предлагает выделить этнические, демографические, религиозные, политические и т.п. группы. Разумеется, в каждой из них трансляция социального опыта не будет калькироваться. Педагогическая культура православия отличается от педагогической культуры ислама; народная педагогическая культура башкир отличается от народной педагогической культуры украинцев; педагогическая культура города отличается от педагогической культуры села. И хотя все они существуют совместно и входят в более широкую систему педагогической культуры общества, специфика каждой несомненна.

Отдельные воспитательные системы и учреждения представляют собой третий уровень педагогической культуры. Они весьма разнообразны, и именно к ним относится профессиональная школа на всех ее уровнях – от начальной до высшей.

В отличие от социального института семьи, имеющего целый ряд общественных функций, школа главным образом предназначена для выполнения воспитательно-образовательной функции. Она представляет собой социальный институт, непосредственно вырабатывающий, закрепляющий и реализующий нормы педагогической культуры и через них – определенную систему отношений воспитателя и воспитуемого. Но школа не автономна: она лишь один из элементов системы образования. В соответствии с законами системности, педагогическая культура школы и учителя производна от общей культуры той макросистемы, элементом которой она является.

При всем многообразии элементов (гимназии, лицеи, училища, техникумы, вузы), школа выступает центральным элементом системы образования. Именно в ней проводит человек значительную и во многом

[1] Грушин Б.А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. - М.,1987.- С.126.

определяющую часть своей жизни. Помимо семьи именно школа, по всей вероятности, является наиболее важным механизмом передачи знаний, формирования взглядов, привития норм поведения людей как в обществе в целом, так и в конкретной социальной среде.

Школа как специфический элемент общественной системы образования незаменима. При том, что знания человек может получать и самостоятельно, все разговоры об отмирании школы абсурдны. Взгляды, получившие название теории «отмирания школы», зародились и пережили период широкого распространения на Западе в 60-е годы прошлого столетия. К настоящему времени они практически полностью преодолены западной педагогикой.

Ошибочность названной теории состоит в следующем. Сила и тайна школы заключена в том, что здесь на формирование ребенка влияют не только педагоги, но и школьный коллектив, его сверстники. Результаты исследований, проведенных норвежским ученым Х. Эйде, свидетельствуют о том, что в школе взаимоотношения между учащимися могут быть важнейшим фактором в учебном процессе, возможно, более важным, чем взаимоотношения между учителем и учеником[1]. Практика показывает, что занятия в сфере образования и воспитания значительно эффективнее тогда, когда человек осуществляет подобную деятельность не в одиночку, а в тесном контакте с группой своих единомышленников. Их взаимная помощь нередко оказывается не менее важной, чем наличие хороших педагогов и литературы.

Никакой домашний учитель или репетитор не сможет заменить влияние на формирование ребенка детского коллектива – класса, школы. Можно критиковать отечественную педагогику советского периода, но при этом нельзя отрицать ее огромной заслуги – наиболее глубокого и всестороннего анализа роли коллектива в становлении молодого человека. Преимущество школы состоит не столько в том, что она является источником общественно необходимых знаний, сколько в том, что она создает атмосферу, способствующую процессу обучения.

Ученический труд, познавательная деятельность учащихся, при всей их специфичности, представляют собой частный случай труда как универсального процесса коллективной деятельности. Характеристика процесса труда через отношение простой кооперации дает основание для выявления той новой силы, которая вызвана общественным контактом и которая в этом случае может рассматриваться как объективное основание формирования социальной организации индивидов. Коллективный способ деятельности позволяет индивиду производить в труде большее количество материальных и духовных ценностей, чем индивидуальный. В

[1] Эйде Х. Коммуникативная функция общества // Перспективы. Вопросы образования. - 1982. -№3. -С.122.

основе этого эффекта заложена увеличивающая индивидуальные возможности человека сила ассоциированной деятельности.

Сила социального организма, присвоенная индивидом, становится «сущностной силой» человека. Принадлежность человека к той или иной совокупности людей придает ему особую дополнительную силу, превосходящую его собственные возможности. Индивид становится носителем и обладателем социальной «сверхсилы». Соединенный труд дает такие результаты, к которым не мог бы привести труд индивидуальный.

В силе ассоциированной деятельности коренится способность человека выйти за пределы своих индивидуальных возможностей, способность подняться на новую, качественно более высокую ступень бытия, сделаться субъектом более совершенной деятельности. Сила возможностей «социального организма», состоящего, например, из десяти человек, всегда больше, чем простая арифметическая сумма сил десяти индивидов, ибо «общество не состоит из индивидов, а выражает сумму тех связей и отношений, в которых эти индивиды находятся друг к другу»[1].

Сила организации в целом превосходит сумму сил, входящих в эту организацию индивидов. Включенность учащегося в эту систему, в это человеческое «Мы», где он «свой», создает почву, на которой ребенок как бы впитывает силу коллективной деятельности. В понимании и использовании воспитательного влияния этой силы заключена главная идея педагогической системы А.С. Макаренко. И если педагог эти возможности не использует, он уже не обладает высокой педагогической культурой.

Но школа, а с ней и влияние педагогов и окружающих, может быть разной, как развивающей, так и оглупляющей. Школой муштры являлась массовая дореволюционная школа России (В.И. Ленин был прав, характеризуя ее подобным образом). Но под воздействием тоталитарного режима такой же стала и советская школа, работников которой, как правило, характеризовала минимальная степень толерантности и активная политическая нетерпимость.

Формальные и неформальные воспитательные группы и коллективы представляют собой четвертый уровень субъекта педагогического воздействия. Поскольку педагогика коллектива активно разрабатывалась в советской педагогической науке и выступала одним из ее ведущих направлений, очевидно, нет необходимости останавливаться на ней подробно. Подчеркнем только два момента.

Первый. Если формальный коллектив (ученический класс, студенческая группа, взвод, бригада и т.д.) в своем воспитательном воздействии всегда ориентирован на общественно-позитивные цели, то

[1] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. -Т.46. –Ч.2. –С.214.

неформальный коллектив может быть ориентирован на достижение как социально-позитивных, так и социально-негативных целей, соответственно формируя как личности своих членов, так и конкретный вид педагогической культуры.

Второй. Если в неформальном коллективе лидера всегда характеризует большая степень воздействия на окружающих (что, собственно, и делает его лидером), то в формальных общностях лидер не всегда может характеризоваться подобным образом. Не секрет, что при подборе и расстановке руководящих кадров их педагогические способности практически не учитываются, и низкий уровень педагогической культуры присущ многим руководителям. Более того, и при выдвижении директора школы, заведующего детским садом, руководителя тех или иных органов народного образования нередко главным и решающим критерием становятся хозяйственные способности претендента. Но низкая педагогическая культура руководителя снижает воспитательные возможности коллектива. Проигрыш формальных лидеров в педагогическом соревновании с лидерами неформальными является одной из причин проигрыша формальных коллективов в воспитательном соревновании с коллективами неформальными.

Пятым, и решающим уровнем субъекта педагогического воздействия является семья. Одной из ее главных социальных функций выступает передача жизненного опыта родителей своим детям. Издержки семейного воспитания проявляются в росте числа подростковой преступности, в снижении воспитательного воздействия общества. Поэтому обращение к педагогической культуре семьи имеет столь важное значение.

Семья представляет собой элемент социальной структуры общества, историческую форму организации и регулирования общественной жизни, т.е. социальный институт. Как и любой социальный институт, она удовлетворяет определенные общественные потребности, а также организует, контролирует и направляет жизнедеятельность людей.

Определение семьи как первичной ячейки общества, как основанной на браке и кровном родстве малой группы, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью и моральной ответственностью, общеизвестно. Родина (страна, государство, общество) начинается с семьи, представляющей собой тот социальный ген, из которого вырастает все остальное. И как гены определяют основные характеристики организма, семья определяет основные характеристики общества.

Уникальность педагогического значения семьи неоспорима и многогранна. Семья выступает главным носителем и хранителем национальных традиций и стереотипов поведения. Она же – главный агент их передачи, т.е. основное звено в механизме трансляции социального опыта. По широте воздействия на воспитуемого семье также нет равных, только она формирует человека во всех без исключения сферах его жизни.

Вот почему степень толерантности семьи является тем фактором, который в конечном итоге определяет толерантность всего общества.

У современной семьи можно выделить восемь основных функций, каждая из которых имеет свой воспитательно-образовательный аспект. При этом на различных культурно-исторических ступенях, в разных культурах он проявляется по-разному.

Репродуктивная функция семьи направлена на естественное воспроизводство населения. Она едина для всех стран и народов. Но вот вопрос о том, сколько детей должно быть в нормальной семье, уже конкретно-историчен. Так, в Китае с древних времен считается, что семья неполноценна, если в ней меньше пяти детей. Эта, формирующая взгляды все новых поколений родителей, многовековая установка общественного сознания столь сильна, что ей не может противодействовать даже целенаправленная политика китайских властей, направленная на ограничение рождаемости. Иные тенденции характерны для ряда стран центральной Европы и Прибалтики. Здесь семья, имеющая одного ребенка, считается нормальной. Поскольку представления о размерах семьи человек, как правило, формирует по образу и подобию отчего дома, можно выделить разновидности педагогической культуры семьи, как ориентированной, так и не ориентированной на многодетность или даже исключающей ее.

Социально-психологическая функция семьи направлена на взаимную поддержку членов общества, эмоциональную стабилизацию индивидов. Она предполагает взаимопомощь внутри семьи, основанную на любви и дружбе. Эту функцию семья приобретает не сразу. В языческий период Н.М. Карамзин отмечал у славян «право детей умерщвлять родителей, обремененных старостью и болезнями, тягостных для семейства и бесполезных согражданам»[1]. Подобные проявления встречались и у других народов. Изменение исторических условий прекратит эту жестокую (по современным понятиям) практику и семейная традиция отношения к престарелым станет формировать в сознании подрастающих поколений диаметрально противоположные установки. Но, несмотря на это, есть достаточные основания для выделения педагогической культуры семьи как ориентированной, так и не ориентированной на поддержку престарелых сородичей.

Культурная функция направлена на создание в семье определенной культурной атмосферы в целях формирования молодого поколения. В этой сфере также можно встретить как демократическую, так и авторитарную педагогическую культуру. Первая предоставляет членам семьи (и прежде всего детям) достаточную свободу культурного выбора. Вторая жестко навязывает культурные представления. При этом неважно, в какой форме

[1] Карамзин Н.М. История государства Российского. Кн.1. –Т.1. –С.37.

осуществляется диктат – как запрет (например, слушать рок-музыку) или как принуждение (скажем, учиться игре на фортепиано). В обоих случаях говорить о родительском примере толерантности не приходится.

Хозяйственно-бытовая функция направлена на ведение совместного хозяйства. Ее реализация в значительной мере определяется социальным положением семьи. В сельской среде она императивно предполагает участие детей в хозяйственной жизни семьи. В городе же такое участие считается нужным и полезным, но императивность утрачивает. Сказанное представляет достаточные основания для выделения двух типов педагогической культуры семьи по отношению к хозяйственно-бытовой сфере ее жизни: предписывающей и допускающей участие в ней подрастающего поколения.

Аналогично можно охарактеризовать типы педагогической культуры и применительно к производственной функции, направленной на экономическую поддержку семьи, возмещение недостающих товаров, продуктов и услуг. Нетрудно заметить, что в современных условиях эта функция связана и тесно переплетается с предыдущей (хозяйственно-бытовой).

Экономическая функция семьи направлена на экономическую помощь несовершеннолетним и нетрудоспособным членам семьи. В ее реализации педагогическая культура тесно связана с национальными традициями и весьма вариативна. Так, в современном российском обществе экономическая помощь родителей нередко продолжается и после того, как их дети вступают в самостоятельную жизнь или даже обзаводятся собственными семьями. В США начало самостоятельной жизни детей прекращает их экономическую «подпитку» со стороны родителей. В ряде стран Скандинавии родители ведут специальный счет своих расходов на ребенка, дабы в старости получить по нему от взрослых детей полную компенсацию затрат. Как видим, даже беглое знакомство с экономическим аспектом педагогической культуры семьи позволяет выделить в ней два типа – пролонгированно-опекающий и автономистский.

Сексуальная функция семьи направлена на удовлетворение и контроль сексуальных потребностей членов общества. Педагогическая культура этой стороны семейной жизни у разных народов также довольно вариативна. Для общественного сознания Индии с древности характерно раннее и подробное ознакомление подрастающего поколения с интимной стороной семейной жизни. Официальная христианская мораль, напротив, была аскетичной и антисексуальной, осуждала не только похоть, но и индивидуальную любовь. Она категорически запрещала сексуальное просвещение детей, приравнивая его к развратным действиям. Нередко похожие антисексуальные установки были присущи и светским системам взглядов. Они, в частности, характеризовали английскую семью викторианской эпохи. Таким образом, есть достаточные основания для

выделения как минимум двух разновидностей педагогической культуры семьи применительно к этой сфере ее жизнедеятельности – сексуальной и антисексуальной.

Из сказанного вытекает первая специфическая характеристика педагогической культуры семьи – ее всеохватность. Современная школа фактически слабо влияет на формирование в своих подопечных репродуктивной, хозяйственно-бытовой и экономической стороны их насущной и будущей жизнедеятельности. Крайне формально и незначительно ее воздействие на учеников в социально-психологической, производственной и сексуальной сферах. Да и в том, что касается культуры, школа не всегда может составить конкуренцию семье. Следовательно, семья всесторонне формирует человека. Она определяет, вырабатывает и закрепляет в его сознании однозначные стереотипы поведения применительно к любой стороне человеческой жизни. Семья начинает воспитывать ребенка значительно раньше школы и воздействует на него всеобъемлюще.

В последние годы исследователи отмечают падение воспитательных возможностей семейной педагогики и снижение ее результатов. Известный американский педиатр, психолог и психиатр Аллан Фромм говорит о том, что если «прежде влияние родителей на ребенка было почти исключительным, то сегодня телевидение, кино, радио, комиксы или книжки-картинки нередко целиком заменяют родителей и приносят результаты, которые не всегда легко удается предусмотреть или исправить. Да к тому же у родителей все меньше и меньше остается времени, чтобы уделять его детям»[1]. Это причина объективная. Но не следует закрывать глаза и на еще одну причину, субъективную: низкий уровень педагогической культуры семьи в нашей стране.

Семья и по сей день остается средой действия народной педагогической культуры. Ей присущи:

- максимально возможная степень индивидуального подхода к обучаемому, недостижимая ни на одном из перечисленных выше уровней педагогической культуры;
- предельная широта «предметов обучения» при одновременной незначительной глубине последних;
- несистематизированная форма накопления, хранения и трансляции социального опыта;
- практически абсолютная в границах одного поколения невозможность введения в «учебный процесс» принципиально новых учебных «предметов» и серьезное противодействие их введению на уровне профессиональных педагогических структур.

[1] Фромм А. Азбука для родителей. -Л.,1991. -С.8.

Последнее следует пояснить. Семейная педагогика не только начинает формировать человека значительно раньше профессиональной педагогики, но, реализуя свою аксиологическую функцию, сызмальства закладывает в душе ребенка определенные «фильтры», позволяющие ему впоследствии интериоризовать одну информацию и отсекать другую. Семейная педагогика всегда консервативна. В отличие от нее, профессиональная педагогика более подвижна. Она быстрее откликается на потребности времени, вводя в число учебных дисциплин новые предметы. Но если введение этих предметов противоречит устоявшимся представлениям семейной педагогики, они не будут пропущены через «фильтры», заложенные в ребенке с самого раннего возраста, и их восприятие окажется блокированным.

Последним уровнем субъекта педагогического воздействия выступает личностный уровень, соединяющий и неповторимо переплавляющий в себе все пять предыдущих. Личностный уровень педагогической культуры предполагает соответствие человеческой деятельности – и духовной, и практической – норме человеческого в человеке, синонимом чего в нашем случае выступают понятия гуманности, духовности, человеколюбия, толерантности. Характеристика субъекта педагогической культуры определяется соответствием конкретного человека, выполняющего функции наставника, нормам общечеловеческой культуры и нравственности. Она выверяется в системе координат общечеловеческих ценностей.

Что представляют собой общечеловеческие ценности применительно к наследованию социального опыта? Прежде всего, это вечные требования, касающиеся простейших форм взаимоотношений между людьми, правила человеческого существования, которые выработаны и проверены тысячелетиями развития цивилизации. Очевидно что, за исключением нюансов, отношения родителей и детей, старших и младших, больных и здоровых регулируются одинаковыми нормами во всех социальных средах.

Вечными могут быть только аксиомы, кажущиеся самоочевидными и обязательными для любой культуры, любого общества, любых времен. Среди них на первом месте стоит любовь как основа нравственности и доброты: материнская любовь, дарующая и сохраняющая жизнь; сыновняя и дочерняя, поддерживающая старость; любовь мужчины и женщины, лежащая в основе действия закона продолжения рода; любовь к Родине (воспетая Пушкиным «любовь к отеческим гробам, любовь к родному пепелищу»). Один из крупнейших мыслителей XX в. Б. Рассел, с известной долей гиперболизации, писал, что «в совершенном мире каждое существо является для любого другого существа объектом самой полной любви, состоящей из сплавленных воедино радости, благожелательности и

понимания»[1]. Вечной ценностью является сама жизнь – результат любви и великая тайна природы или Бога. Такой ценностью является свобода – духовная жизнь личности. Ни один человек не имеет права на другого человека, на его жизнь, любовь и свободу. Аморализм и разрушающая сила любой власти (в том числе и власти педагога, власти старшего, власти родителей) кроются именно в том, что она дает одним право ограничивать свободу, любовь, а порой и жизнь других. Наконец, непреходящей ценностью выступает справедливость, как равнодействующая индивидуальных претензий на свободу в вечно тесных рамках общества. Она выражена в знаменитом золотом правиле нравственности.

В.С. Соловьев расчленяет это золотое правило на две части:

1) не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других;

2) делай другому все то, что сам хотел бы от других.

Первое из этих правил он называет правилом справедливости, второе правилом милосердия и пишет: «Между этими двумя сторонами или степенями альтруизма есть действительное различие, но нет и не может быть противоположности и противоречия. Не помогать другим – значит уже обижать их; человек последовательно справедливый непременно будет исполнять и обязанности милосердия, а человек истинно милосердный не может быть в то же время несправедливым»[2]. Думается, что, обращенные на другого человека, эти правила могут рассматриваться в качестве показателя толерантности мировоззрения любой личности.

Еще одной важной феноменологической характеристикой культуры является ее диалогичность. В отечественной литературе об этом уже подробно писали такие классики культурологии, как И.С. Библер, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Л.Н. Коган, Э.В. Соколов[3]. Культура не просто формирует и реализует сущностные силы человека, но реализует их в диалоге, в обмене информацией, эмоциями, знаниями. Л.Н. Коган называет диалог самым реальным бытием культуры, ее имманентной сущностью, способом реализации ее функций[4].

В последнее время интерес к диалогичности культуры усиливается. При этом философы-культурологи приходят к выводам, которые просто просятся в хрестоматии по педагогике. В.В. Сильвестров констатировал: «Содержательно межиндивидуальное общение представляет собой взаимное обучение-научение объективности. Здесь нет ни абсолютного

---

[1] Рассел Б. Почему я не христианин. -М.,1987.- С.73.

[2] Соловьев В.С. Сочинения: В 2-х т. -М.,1989. -Т.1. -С.168.

[3] См.: Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в XXI век. -М.,1991; Ильенков Э.В. Философия и культура. -М.,1991; Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. -М.,1988; Коган Л.Н. Теория культуры. -Екатеринбург,1993; Соколов Э.В. Культура и личность. -Л.,1972.

[4] Коган Л.Н. Теория культуры. -С.130.

учителя, ни абсолютного ученика»[1]. С ним была солидарна Т.В. Томко: «Если участники диалога обмениваются знанием, то они могут быть названы учителем и учеником. Существенно, что роли учителя и ученика не абсолютизированы в современной культуре, а потому обратимы»[2]. В контексте размышлений о толерантности это кажется весьма важным.

Необходимым элементом воспитания является самопознание воспитуемого, которое невозможно без наличия другого человека и общения с ним. Личность познает и выявляет себя, вступая в отношения с другими людьми. Эта особенность процесса самопознания отмечалась многими мыслителями различных философских направлений. Только через другого человека усматривал К. Маркс возможность развития человеческой чувственности[3]. Э.В. Ильенков так рассуждал на тему об органическом и неорганическом теле человека: «Личность и есть совокупность отношений человека к самому себе как к некоему «другому» – отношений «Я» к самому себе как к некоему «НЕ-Я». Поэтому «телом» ее является не отдельное тело особи вида «homo sapiens», а по меньшей мере два таких тела – «Я» и «ТЫ», объединенных как бы в одно тело социально-человеческими узами, отношениями, взаимоотношениями»[4]. Через отношение "Я-ТЫ" видит путь к «себе подлинному» современный уральский исследователь проблемы индивидуальности Л.А. Мясникова[5]. Рассматривая отношение «Я-ТЫ» как антипод отношения «Я-ОН» (индивидуализм, эгоизм) и отношения «Я-МЫ» (конформизм), она определяет это отношение как истинное со-бытие, со-чувствие, в котором сливаются имманентное и трансцендентное. Только через «ТЫ» человек становится «Я», утверждал крупный иерусалимский религиозный философ XX века Мартин Бубер[6]. Аналогию подобному утверждению можно усмотреть и в словах Ф.Ницше: «Один идет к ближнему, потому что он ищет себя, а другой – потому, что он хотел бы потерять себя»[7]. Здесь также «Я» достигает желаемого через другого, через «ТЫ».

Что лежит в основе подобного утверждения? Ответ на этот вопрос дали представители русской идеалистической философии, в частности Н.А. Бердяев[8]. Он показал, что сознание «Я» неизбежно предполагает

---

[1] Сильвестров В.В. Образовательный смысл современной культуры // Культура – традиции – образование: Ежегодник. –М.,1990.-С.80.

[2] Томко Т.В. Созидательные возможности диалога как проблема философии культуры // Культура - традиции - образование: Ежегодник. -М.,1990.- С.26.

[3] Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. -Т.42. -С.125.

[4] Ильенков Э.В. Что же такое личность?// С чего начинается личность. -М.,1984.-С.329.

[5] Мясникова Л.А. Тайна и смысл индивидуального бытия. -Екатеринбург,1993.

[6] Бубер М. Я и Ты. -М.,1993. -С.21.

[7] Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. Сочинения: В 2-х т. -Т.2. -М.,1990. -С.43-44.

[8] Бердяев Н.А. Философия свободного духа. -М.,1994. -С.267-269.

сознание других «Я». Существование человека предполагает существование других людей, мира (для Бердяева – еще и Бога), в которых человек как бы читает свое «отражение», тем самым познавая себя. Абсолютное уединение «Я» от всякого иного «ТЫ» есть самоистребление. Н.А. Бердяев показал, что «Я» перестает существовать, когда внутри существования ему не дано существование его другого, «ТЫ». Поэтому «Я» имеет глубокую потребность быть отраженным в другом, получить подтверждение и утверждение своего «Я» в другом. Смотря на «ТЫ», «Я» пытается увидеть в нем свое собственное отражение. «Я» хочет отразиться в другом «Я», в «ТЫ», в общении.

Сравнивая себя с другими людьми, человек тем самым ищет и находит в себе самом определенные личностные характеристики. Не в последнюю очередь эти характеристики зависят от того, как он воспринимается другими людьми. «Отношение есть взаимность, – подчеркивал М.Бубер. – Мое «Ты» воздействует на меня, как я воздействую на него... Мы живем, непостижимым образом включенные в поток вселенской взаимности»[1]. Одним из проявлений этой взаимности является отношение ученика и педагога. В идеале, прежде всего педагог должен быть тем «ТЫ», тем «зеркалом», вглядываясь в которое ученик мог бы осуществлять процесс самопознания собственного «Я». Одновременно и учитель должен познавать собственное «Я» через «ТЫ» ученика. Это азы научения толерантности.

Здесь мы вновь возвращаемся к вопросу о диалогичности культуры.

Самопознание всегда диалогично. Его участники взаимно и в равной мере выступают субъектами познания собственного «Я» и «зеркалами» для другого «ТЫ». Ж.-П. Сартр писал: «Мой проект возвращения себе самого себя является по сути проектом овладения другим...». «Другой владеет секретом того, что я такое», – пишет он далее[2]. Это положение Сартра перекликается с мыслью известного русского философа С.Л. Франка о диалогичности процесса самопознания[3]. Если «Другой» является «зеркалом» для меня, то одновременно и «Я» выступаю «зеркалом» для «Другого». Каждый из нас в этом взаимодействии выступает одновременно и субъектом и объектом для «Другого». Эта противоположность снимается С.Л. Франком при помощи понятия «МЫ», которое предстает как единство двух и более тесно связанных между собой людей по отношению к другим людям и группам.

---

[1] Бубер М. Я и Ты. -С.15.

[2] Сартр Ж.-П. Бытие и ничто // Философские науки. -1989. -N3.-С.96.

[3] Франк С.Л. Духовные основы общества. -М.,1992. -С.50-51.

Понимание объединительной сущности и субъект-субъектного характера «МЫ» в практике педагогической деятельности лежит в основе формирования толерантного типа мировоззрения, на что и нацелена высокая педагогическая культура.

Часть IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Глава 7. ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ВЕРА

Феномен веры – это продукт культурного развития. Напомним, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, освоенный и овеществленный опыт жизнедеятельности. Опыт же представляет собой закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в виде образца при решении возникающих задач. Данный феномен принятия на веру общепризнанных человеческих ценностей играет созидательную роль в формировании человека. Поэтому обращение к проблеме взаимоотношения веры с механизмами трансляцией социального опыта кажется не только оправданным, но и целесообразным. Именно на вере строится воспитание и обучение. Но развитие духовных качеств личности может проходить разными путями. Отсюда естественно встает вопрос: что нужно сделать для того, чтобы процесс принятия у ребенка на веру всего им увиденного и услышанного был правильно осмыслен и из него делались бы верные выводы?

Вера – это внутреннее состояние, постоянно подталкивающее человека к какой-либо деятельности и не требующее объяснений. Так, известный мыслитель Б.Рассел приводит простой вид веры, который не требует лишних слов: «Идя со спутником до станции железной дороги, Вы можете сказать, что нужно бежать, поезд может отойти. Но если Вы находитесь в одиночестве, Вы можете иметь ту же самую веру и также быстро бежать без всяких слов»[1]. Б. Рассел утверждает, что существует даже телесное состояние, заслуживающее называния веры. Например, когда человек входит в темную комнату, куда кто-то поставил кресло на необычное место, он натыкается на него, потому что его тело верило, что в этом месте кресла нет. В итоге Б.Рассел приходит к выводу, что термин вера «есть определенное состояние или тела, или сознания, или и того и другого»[2].

В широком обиходе слово «верующий» отождествляется с понятием «религиозный человек». Показательно, что до недавнего времени понятие «вера» кроме как в религиозном контексте не рассматривалось ни в одном из словарей. Как чисто религиозное явление трактует веру «Философский энциклопедический словарь» советского времени, где утверждается: «Вера, в некоторых религиозных системах центральная мировоззренческая

[1] Рассел Б. Человеческое познание. –Новосибирск,1994. -С.78.
[2] Там же. –С.145.

позиция и одновременно психологическая установка, включающая, во-первых, принятие определенных утверждений (догматов), например, о бытии и природе божества, о том, что есть благо и зло для человека и т.п., и решимость придерживаться этих догматов вопреки всем сомнениям (оцениваемым как «искушения»); во-вторых, личное доверие к богу как устроителю жизни верующего, его руководителю, помощнику и спасителю во всех конкретных ситуациях, посылающему страдания и предъявляющему трудные требования для блага самого верующего; в-третьих, личную верность богу, на «служение» которому верующий отдает себя»[1]. В «Советском энциклопедическом словаре» понятие веры просто отсутствует. Но изданный в иной идеологической ситуации «Новый иллюстрированный энциклопедический словарь» уже добавляет еще два значения данного понятия: «В философии и методологии науки принятие какого-либо знания без непосредственных эмпирических и рациональных обоснований. В обыденном словоупотреблении – доверие кому-либо, принятие каких-либо положений, утверждений без обоснования, убежденность в чем-либо»[2].

Можно утверждать, что степень разработанности темы веры в отечественной философской и культурологической литературе мала и контекстуально главным образом связана с религиозной тематикой. Между тем, понятие веры и религиозной веры не синонимичны. Второе понятие есть лишь частный случай первого, родового по отношению к нему. «Вера, – определяется в словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, – признание чего-нибудь истинным без предварительной фактической или логической проверки, единственно в силу внутреннего, субъективного непреложного убеждения, которое не нуждается для своего обоснования в доказательствах, хотя иногда и подыскивает их»[3]. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» правомерно отмечается: «В воспитании вера в сочетании с доверием создают эмоциональный фактор воспитательных отношений и образуют идеальное духовное пространство воспитания. В процессе педагогического взаимодействия вера и доверие трудно различимы, однако они органично дополняют более конкретизированные методы и средства воспитания»[4].

Вера есть способ существования человеческого духа. Как показывает исторический опыт, для человека, в конечном счете, не имеет большого значения, во что верить. Но вера ему необходима. Человек поклоняется тьме и светилам, могучим богам и не очень могучим духам, реальным или мнимым животным, каменным алтарям и изображению на деревянной

---

[1] Философский энциклопедический словарь. –М.,1983. -С.77-78.

[2] Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. –М.,2000. -С.129.

[3] Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.,2002. –С.102.

[4] Педагогический энциклопедический словарь. –М.,2002. –С.32.

доске; человек может свято чтить в качестве символов веры пяти- или шестиконечную звезду, крест, полумесяц, какой-то цвет или триколор, предметы труда… Человек не может жить без веры. Разрушить веру – значит уничтожить человека.

Веру можно охарактеризовать как особое эмоционально-психологическое состояние человека, которое накладывает отпечаток на его отношение к явлениям окружающего мира. Такое состояние присуще всем людям. Оно – естественное свойство сознания: каждый человек обязательно во что-то верит. Вера необходима человеку для мобилизации жизненных сил в проблематичных ситуациях: при недостатке информации, отсутствии достаточно мощных доказательств, при наличии различного рода сомнений. Но это вовсе не означает, что все люди непременно должны быть религиозными.

Сущность человеческого бытия состоит в необходимости постоянного разрешения возникающих противоречий. В истории встречалось немало «рецептов» разрешения таких противоречий, в основе своей сводящихся к двум вариантам. В одной человек пытается восстановить гармонию с природой, возвращаясь к первобытной форме существования, устраняя такие человеческие качества, как разум и любовь. В другой его цель – полное развитие человеческих сил до достижения новой гармонии со своими ближними и с природой. Первый тип, отмечал Э.Фромм, ведет к краху, разрушению, страданию, но никогда – к полному развитию человека, к его гармонии и мощи. Второй ответ требует терпения и дисциплины, воли, уважения к тем, кто может указать правильный путь. Такое уважение не может быть построено без веры, так как для того, чтобы юному человеку познакомиться с лучшей частью общественного наследия, большей частью выраженной в словах, необходимо безоговорочно доверять людям, передающим эти знания. Так ребенку, из-за отсутствия собственных представлений, приходится воспринимать всю систему представлений и знаний об окружающем мире взрослых на веру[1]. Следовательно, можно утверждать, что вера, во всяком случае, на личностном уровне, является частью процесса познания. И не только в детском возрасте.

Ученый, прежде чем сделать научное открытие, выдвигает гипотезу, в успех которой он верит. В книге с показательным названием «Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам» А.Я. Найн подчеркивает: «Гипотеза является системой научного познания и складывается из различных мнений, объединяющим элементом которых выступает предположение»[2], т.е. допущение, что исследователем избран правильный путь. Такое допущение имплицитно предполагает веру, ибо

[1] Фромм Э. Душа человека. –Минск,1998. -С.105.

[2] Найн А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам. – Челябинск,2000. -С.50.

данные, его подтверждающие, на начальной стадии исследования отсутствуют, они появятся лишь по результатам эксперимента. В данном случае имеется в виду некое предположение (гипотеза), которое требует подтверждения, ибо кажется достоверным. Достоверным, т.е. достойных веры.

В содержательном плане объекты веры могут быть разнообразными. В этом качестве выступают факты, явления, тенденции развития природной и социальной действительности, которые лишь теоретически возможны. Носителем веры, то есть ее субъектом, может выступать как индивид, так и социальная группа или общество в целом.

Вера присутствует во всех сферах деятельности человека, проявляется в его творческой деятельности. Более того, она является частью процесса социализации. На основании этого можно утверждать, что вера является одной из предпосылок активной деятельности человека.

Каким образом возникает интерес человека к определенному факту, явлению, тенденции? Ю.Ф. Борунков отмечает: «Из всей совокупности сведений, которыми располагает человек, предметом веры или убеждения могут быть лишь те, которые имеют значение для его повседневной деятельности. Круг таких сведений определяется особенностями деятельности человека, его практическими и духовными интересами»[1]. Человека привлекает возможность превратить воображаемое состояние в реальное. Далее следует его активная деятельность, направленная на достижение желаемого. Достигается результат или нет, в любом случае отношение к объекту веры подвергается переоценке. Оно либо становится более глубоким и сложным, либо значительно упрощается, либо происходит отказ от веры в данный объект.

В своем развитии ребенок социализируется, то есть осваивает социальные нормы поведения, знания и умения, формирует социальные потребности. Из-за отсутствия собственных представлений, всю систему представлений и знаний об окружающем мире ему приходится воспринимать на веру. По мере взросления он либо принимает данную информацию, либо изменяет её в соответствии с приобретенным опытом. Уже в силу этого обстоятельства в педагогической практике, особенно на ранних стадиях, крайне важна вера учащихся в своего учителя.

Человек верит не в сам объект, а в истинность своих представлений о нем. Нам уже приходилось отмечать[2], что в философской традиции понятие истины рассматривалось двояко: как Veritas rerum – «истина вещей» и как Veritas intellektum – «истина представлений», чувственных или логических образов. В первом случае речь шла о так называемой «онтологической истине», во втором – о «гносеологической». Обе они

[1] Борунков Ю.Ф. Структура религиозного сознания. –М.,1971. -С.98.
[2] Бенин В.Л., Хазиев В.С. Истина и культура философского мышления. –Уфа,2008.

признавались как материалистами, так и идеалистами, что, впрочем, не мешало двум основным направлениям философии издавна спорить и по этому поводу. Но в советской философской литературе выявился весьма устойчивый крен в сторону абсолютизации одного гносеологического вида истинности в ее различных формах. Бытовало даже категорическое отрицание онтологической истины[1]. Такая односторонность понимания истины восходит к учениям европейских материалистов XVII – XVIII веков, среди которых следует особого отметить Томаса Гоббса. Именно он, борясь со средневековой схоластикой, отбросил в представлениях о Veritas rerum и рациональное зерно. Тогда-то и был заложен фундамент, на котором В.И. Ленин построил свое понимание истины в период работы над «Материализмом и эмпириокритицизмом». При известных условиях ленинское положение о том, что объективная истина – это истинность содержания знаний, в которых отражена объективная реальность, стало догмой. Онтологическая трактовка была безоговорочно изгнана из отечественной философии как враждебная и лживая.

Но, как говорится, «время – честный человек». Оно все расставляет по своим местам. Сегодня преодолена однобокость прежних представлений и созданы необходимые предпосылки для разработки (позволим себе этот каламбур) истинной диалектики онтологической и гносеологической истины. В контексте нашего предмета это означает, что в сознании возникает отображение объекта, которое и становится предметом веры. Им могут быть, с одной стороны, такие объекты, идеи и предположения, которые практически еще не доказаны, с другой стороны, объекты, идеи и явления, которые данного человека интересуют, т.е. вызывают эмоциональную заинтересованность. Следовательно, предметом веры являются объекты, идеи и явления, действия которых практически не доказаны и не изучены, а также те, которые имеют значение для повседневной деятельности человека. Круг таких идей и явлений определяется особенностями деятельности человека, его практическими и духовными интересами.

Отсюда вытекают некоторые общие для всякой веры выводы. Во-первых, важную роль в личностном отношении к объекту, которое мы именуем верой, играют чувства человека. Поскольку предмет веры вызывает заинтересованное отношение человека, оно реализуется, прежде всего, в эмоциональной сфере, вызывая те или иные чувства и переживания. Диапазон этих переживаний может быть различен как по содержанию, так и по интенсивности.

Во-вторых, вера невозможна без личностной оценки предмета веры. Человек верит в то, что соответствует его идеалам, принимаемой им

[1] Кондаков Н.И. Логический словарь. –М.,1971. –С.189; Руткевич М.Н. Диалектический материализм. –М.,1973. –С.233.

системе ценностей, что приносит ему удовлетворение. При этом сама вера играет определенную роль в формировании его идеалов и ценностных ориентиров. Возможно, вера присутствует и при отрицательной оценке явления, образа, человека. Однако оценка предмета веры накладывает отпечаток на восприятие сути содержания.

В-третьих, всякая вера реализуется в социальном поведении личности. Вера выступает в качестве необходимого промежуточного звена между знаниями и практическими действиями людей, поскольку любая мысль, истинная или ложная, если она является потребностью личности, оказывает влияние на поступки человека.

В содержательном плане Э. Фромм ввел различия между рациональной и иррациональной верой. Под иррациональной верой он понимал веру в личность, идею или символ, основанную на подчинении некоему авторитету. Напротив, рациональная вера – это твердое убеждение, основанное на продуктивной интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Рациональная вера является главной составляющей в структуре рационального мышления.

Проводящий эксперимент ученый предполагает то, что он стремится найти. И на каждом этапе от выдвижения гипотезы до конечного результата ему необходима вера. Такая вера базируется на собственном опыте, уверенности, силе разума, наблюдении и рассуждении. Если иррациональная вера принимает нечто за истину только потому, что или большинство, или некий авторитет считают это истиной, то рациональная вера предполагает независимость убеждений, основанных на собственном продуктивном наблюдении и размышлении[1].

Но вера не только внутреннее психическое образование. Она может возникнуть под действием внешних социальных факторов и служить основой активных действий, основанных на вере авторитетам. Американский психолог С. Милграма и его коллеги подчеркивали «…чрезвычайно сильно выраженную готовность нормальных взрослых людей идти неизвестно как далеко, следуя указаниям авторитета. Теперь становится понятна способность правительства, представляющего собой одну из форм авторитарной власти, добиваться послушания от обычных граждан. Авторитеты оказывают на нас очень сильное давление и контролируют наше поведение»[2].

Люди с детства приучаются думать, что повиновение общепризнанным авторитетам является правильным, а неподчинение им – неправильным. Эта идея «красной нитью» проходит через нравоучения родителей; уроки, стихи, песни и рассказы, которые учат в школе; проводится посредством правил юридической, военной и политической

[1] Фромм Э. Душа человека. –С.81.
[2] Милграм С. Повиновение авторитету. –М.,1974.-С.345.

систем, с которыми человек сталкивается, повзрослев. Ребенок верит, что авторитетные люди (родители, учителя) знают больше, чем он, и из-за этого находит их советы полезными. Это они решают, когда его надо награждать, а когда наказывать. Эти же факторы продолжают влиять, когда человек становится взрослым, хотя теперь авторитетами для него выступают руководители, предприниматели, судьи. Такой взгляд на жизнь приводит к тому, что люди повинуются авторитетам даже тогда, когда это бессмысленно. Склонность граждан к повиновению и лояльности властям имеет большую социальную ценность, а потому недооценивать фактор веры в «мудрость руководства» как условие социальной стабильности было бы крайне ошибочно.

Отношение к понятию «вера» исключительно в религиозном контексте сформировалось в результате многовековой борьбы с церковью, ее авторитетом и притязанием на контроль над всяким мышлением. Именно эта борьба связала скептицизм по отношению к вере с прогрессом разума. Однако, если проанализировать современную социальную ситуацию, можно заметить, что распространенное отсутствие веры и скептицизм по отношению к ней уже не являются таким прогрессивным явлением, как это было в прошлом. В прошлые века борьба с верой была борьбой за освобождение от духовных оков церкви как организации идеологического контроля. Она являлась борьбой против иррациональных верований, была пронизана верой (подчеркну, верой) в разум человека, в его способность установить социальный порядок.

В настоящее время отсутствие веры является выражением смятения и отчаяния. Скептицизм и рационализм, которые некогда являлись прогрессивными качествами, теперь скрывают неуверенность, заставляющую принимать любую навязываемую точку зрения, философию или находить компромисс с ней. Означает ли это, что многовековая борьба человека с религией была напрасной и в корне неверной?

Думается, здесь правомерно задать вопрос: неразрывна ли связь между верой и религией и должны ли они иметь общую судьбу? В этом отношении нам ближе позиция Э. Фромма, который рассматривал веру в качестве внутренней установки личности, черты характера, пронизывающей все переживания человека, позволяющей ему воспринимать действительность без иллюзий и все же жить в согласии с ней. Фромм обратил внимание на то, что в Ветхом Завете вместо слова «вера» употребляется слово «эмуна», означающее «устойчивость». Это в большей степени обозначает определенное качество человеческого восприятия, черту характера, чем глубокую веру во что-то.

В отличие от иррациональной веры, вера рациональная представляет собой твердую убежденность, основанную на эмоциональной и интеллектуальной деятельности человека. Такая вера необходима для продвижения от образа концепции к формулированию теории. Такую веру

питает собственный опыт человека, она основывается на доверии к силе собственной мысли, собственным наблюдениям и суждениям. С точки зрения иррациональной веры истинно то, что сказал авторитет, или считает большинство, в то время как для рациональной веры истинность определяется независимым убеждением, основанным на собственном плодотворном наблюдении и мышлении индивида (вспомним Сократа).

Что же роднит научное познание и веру? С одной стороны, наука опирается не только на поток объективированного знания, полное обоснование которого сводится к его теоретической или экспериментальной доказанности. Известно, что любой эксперимент начинается с веры в успешность конечного результата. Но и вера не сводится только к бездоказательному принятию каких-то основополагающих установок. Многие научные теории основываются на аксиомах, выводимых из существующих знаний. Степень обоснования таких теорий различна, но почти всегда они исходят из самоочевидности, интеллектуальной прозрачности, достаточности с позиций внешних по отношении к теории познания.

Таким образом, любое научное познание неразрывно связано с верой, начинается с принятия на веру некоторых постулатов, сопровождается верой. В то же время, религиозная вера нуждается хотя бы в частичном подтверждении догматов при помощи методов рационализации и аргументации, принятых в научном познании. На этом, однако, сходство заканчивается, и начинаются расхождения.

Наука – это система и механизм получения объективного знания об окружающем мире. Она основана на принципах объективности, причинности, рациональности, воспроизводимости, теоретичности, системности и критичности. Последний принцип означает, что в науке не может быть окончательных, абсолютных, утвержденных на века истин. Любая научная теория верна (то есть мы ей верим), если она вписывается в рамки существующих в настоящее время научных знаний. Примерами тому может служить классическая механика И. Ньютона, которая органично вписалась в рамки теории относительности, созданной тремя веками позднее Эйнштейном, или геометрия Эвклида, как частный случай вошедшая в геометрию Лобачевского.

Нельзя не отметить, что теория относительности, кроме всего прочего, представляет собой наглядный пример феномена веры в научном познании. Научное открытие должно быть своевременным, иначе общество ему не поверит. Уровень подготовленности общества должен соответствовать, или быть на пороге к соответствующему научному открытию, только тогда оно не будет похоронено, а даст мощный толчок к дальнейшему развитию науки. Открытие А. Эйнштейном теории относительности шокировало научную общественность. Но оно было своевременным и потому, породив множество споров и дискуссий, сделало

возможным следующий шаг научно-технического прогресса, позволило заглянуть в глубины космоса и микромира.

Как видим, вера присутствует во всех сферах человеческого бытия, и распространенное в нашем недавнем прошлом (и по сей день характерное для многих) мнение об отсутствии веры как признаке прогрессивности личности не выдержало испытания временем. Наоборот, пришло осознание того, что само по себе отсутствие веры не является еще таким прогрессивным явлением, каким оно казалось предыдущим поколениям, когда скептицизм и рационализм были прогрессивными факторами развития человека. Без веры невозможна жизнь человека. Вопрос только в том, какой будет вера будущих поколений. Поэтому сегодня основной задачей общества является воспитание подрастающего поколения свободным, толерантным, широко мыслящим, коммуникабельным, а главное, верящим в развитие и будущее процветание своей страны. И задумываясь над тем, как это сделать, естественно вспоминаешь о моральной составляющей религиозного воспитания.

Наверное, сколько времени существует светская педагогика, столько времени в ней дебатируется вопрос об отношении к этической стороне религиозного воспитания. Одни его возносили как панацею, другие ниспровергали как опиум народа. Первые видели в ней источник моральной чистоты, вторые – род духовной сивухи. Славящие взывали к авторитету священных текстов, хулящие апеллировали к фактам из истории. При этом дело порой доходило до того, что священнослужители начинали громить святую церковь, а революционеры и преобразователи – всячески ее славить. «Правила христианской морали не только направлены к низвержению справедливости, они явно благоприятствуют злым, способствуют угнетению добрых и слабых злыми», – провозглашал аббат Жан Мелье[1]. «Сумела ли классическая наука на протяжении восемнадцати столетий, несмотря на ее хваленые достижения, составить трактат о морали, хотя бы в слабой степени приближающийся к Евангелию?» – риторически вопрошали ученики Сен-Симона[2].

На фоне этого «обмена любезностями», казалось бы, странной выглядит позиция великих французских просветителей и бунтарей Вольтера и Руссо. Не признавая ни храмов, ни обрядов, ни догматики, Руссо искренне ратовал за «естественную религию», содержащуюся в сердце человека и являющуюся особой формой эмоционального состояния. Вольтеру же принадлежит знаменитая фраза: «Если Бога нет, его следует выдумать». Автор неукоснительно использовавшегося в советское время учебника по основам научного атеизма для студентов педагогических институтов им обоим поставил бы по двойке. «Студенты» Вольтер и Руссо

[1] Мелье Ж. Завещание // Правда о религии. –М.,1959. –С.128.
[2] Изложение учения Сен-Симона. –М.-Л.,1947. –С.513.

не поняли элементарных вещей. Им было невдомек, что со сменой свободы вероисповедания на свободу от вероисповедания о религиозной морали можно будет говорить только так: «Все эти религиозно-нравственные поучения носят антинародный характер и реакционны по самой своей сути»[1].

Не учился в советском вузе и Эрих Фромм. Ему также не объяснили антинародного характера религиозной нравственности. Возможно, по этой причине Фромм пришел к утверждению, во многом смыкающемуся со взглядами Руссо. Он считал, что во всех религиях Бог означает высшую добродетель, самое желанное благо. Следовательно, специфическое значение Бога зависит от того, что составляет наиболее желанное благо для человека[2].

Хорошо известный педагогической общественности спор на тему о том, кто должен воспитывать ребенка – семья или школа, – дискуссия чисто советская. В прошлом ее быть не могло за очевидностью ответа. Традиционно, из века в век, ответственность за воспитание возлагалась обществом на семью и церковь. Воспитывала семья, но на тех ценностях, которые провозглашались в церкви, мечети, синагоге, пагоде. Поэтому в основе нравственного воспитания традиционно лежала религиозная мораль. Говорить о том, хорошо это или плохо, не имеет смысла. Этот факт не подлежит оценке, его надо принять как данность.

Долгие годы в нашей стране насаждался крайне односторонний подход к религии. Она истолковывалась исключительно как система мировоззрения, противостоящая официальному материализму. При этом, как правило, подчеркивались не столько ее ошибочность и несостоятельность, сколько злонамеренность и корыстность. Что касается корысти, то «массовый исход атеистов в истово верующие» дает основания утверждать, что среди записных безбожников корыстолюбцев было не меньше, а потому оставим этот вопрос в стороне. Когда же речь заходит о злонамеренности религиозных убеждений, надо оговориться.

Уникальность убеждений как социально-психологического явления состоит в том, что любые убеждения – религиозные или атеистические, идеалистические или материалистические, политические или экономические – отнюдь не всегда носят рациональный характер, зато всегда эмоциональны. Поэтому люди с убеждениями, как правило, не способны воспринимать доводы, исходящие от противоположной стороны, даже если эти доводы не лишены рациональности. Аргументация ими просто не воспринимается. Еще Гегель утверждал, что когда аргумент наталкивается на аргумент, война неизбежна. В таком случае решает сила: кто победил, тот и прав. Может быть, это несколько прояснит те

[1] Гордиенко Н.С. Основы научного атеизма. –М.,1988. –С.219.
[2] Фромм Э. Искусство любить. –М.,1990. –С.81.

глубинные причины, которые привели к столь воинственному противостою двух мировоззрений, к взаимным обвинениям в злокозненности, и позволит открыть путь к их более толерантному сосуществованию. Во всяком случае, нельзя не согласиться с тем, что убеждение – вещь, не в меньшей мере эмоциональная, чем рациональная. В конце концов, та же идея коммунизма как убеждение представляет собой не только и не столько научные знания, но и веру. Если бы все дело ограничивалось только знанием, только научными фактами, эта идея за пределами узкого круга профессионалов никого бы не волновала, и о ней не спорили бы на площадях, как не спорят о точке плавления олова. Следовательно, вопреки широко распространенным взглядам, у веры и убеждения есть нечто общее: и то, и другое предполагает принятие определенной системы взглядов и личное доверие к выразителям этих взглядов. С известной долей максимализма (не касаясь оснований обеих этих позиций) можно говорить, что религия есть вера в существование божественного первоначала, а атеистические убеждения – вера в его отсутствие.

Но системой мировоззрения все дело не кончается. Религия имеет еще одну, причем, крайне важную в контексте этой книги, сторону. Она представляет собой огромный пласт человеческой культуры.

Еще сравнительно недавно в науке были широко распространены взгляды, согласно которым считалось, что вера в сверхъестественное возникла много позднее появления человека современного вида, а потому утверждения богословов о ее извечности, мягко говоря, не точны. Но сегодня можно считать доказанным, что еще неандертальцы хоронили своих мертвецов с соблюдением сложных обрядов. На основании изучения древних захоронений, академик А.П. Окладников пришел к выводу, что уже у неандертальцев существовали и культ умерших, и культ животных, и культ Солнца[1].

Религия пронизывала своим влиянием практически все стороны жизни общества, обращая особое внимание на важнейшие мирские дела человека: рождение, брак, похороны. Не забывалась ею и повседневность: прием пищи, начало и конец работы непременно сопровождались ритуальными словами и движениями. Уже в первобытном обществе мифологические представления о существовании потустороннего мира и сверхъестественных сил использовались для поддержания норм поведения и закрепления утвердившихся обычаев. Миф – исторически первая форма союза искусства и религии – причудливо объединил нравственные нормы и предписания, художественные образы и будущие религиозные представления. Практически это означало, что этическая, эстетическая и

[1] Бромлей Ю.В., Подольный Р.Г. Создано человеком. –М.,1984. –С.126.

культовая деятельность людей еще не разделились и выступали в первородной целостности.

В течение последующих тысячелетий религиозные и мифологические идеи отражались в искусстве. Все его виды: архитектура и скульптура, театр и музыка, поэзия и живопись – понесли бы невосполнимые потери и оскудели, если бы некий «воинствующий атеист» решил единым махом очистить эту сферу духовной деятельности от «опиума народа». Можно ли представить мировую архитектуру без Кельнского собора, стамбульской Голубой мечети или церкви Покрова на Нерли? Можно ли представить музыку без? Живопись без Феофана Грека и Рафаэля? Ответ очевиден.

«Надо разделять совершенство эстетической формы и ошибочность религиозного содержания», – утверждали атеистические теоретики от эстетики[1]. Полноте! Творец, не верящий в воспеваемые им идеалы, способен создать лишь нечто подобное приснопамятной (впрочем, кто ее сегодня помнит?) «Малой земле» Д.А. Налбандяна. Рублевскую «Троицу» мог написать только глубоко верующий человек. Духовные песнопения, духовная музыка, фрески, иконы, статуи святых, само богослужение как своеобразное театрализованное представление без содержания теряют смысл.

Веками церковь вносила свой вклад в развитие культуры. В монастырях писались летописи, а значит, хранилась историческая память народов. Ислам объединил разрозненные кочевые племена Аравии и создал культуру арабского мира. Синагога позволила евреям сохранить свои обычаи и традиции вопреки двухтысячелетним скитаниям по всему миру. И каждая религия несла с собой определенные моральные нормы.

С появлением человеческого общества у него возникает объективная потребность в регуляции отношений между людьми, построенной на известном ограничении свободы их действий. Но любой запрет, любое ограничение, подчеркивал известный отечественный историк и этнограф С.А. Токарев, будь они хоть чисто биологическими по своей природе и происхождению, получают в общественной среде обязательную санкцию и тем самым становятся формой морали. А мораль, в свою очередь, вплоть до наших дней получает религиозное освящение[2].

Уже буддизм содержал в себе основные постулаты позднейшей бытовой нравственности всех мировых религий и наглядно демонстрировал запретительный характер морали. Обязательные для последователей Будды требования первоначально сводились к пяти «нельзя»: нельзя убивать ни одно живое существо, нельзя брать чужую собственность, нельзя касаться чужой жены, нельзя говорить неправду,

[1] Атеистический словарь. –М.,1986. –С.179-180.
[2] Токарев С.А. Ранние формы религии. –М.,1990. –С.129.

нельзя пить вино. Последующие века умножат и усложнят эту простую и ясную систему.

Основные принципы, на которых основывается религиозная мораль, сформулированы в священных книгах. Для христиан это Библия, для мусульман – Коран. Как известно, Библия свою первую часть – Ветхий завет – унаследовала от национальной религии евреев – иудаизма. Именно здесь сформулированы знаменитые десять заповедей – нормы поведения древних евреев, согласно легенде, ниспосланные Богом на двух каменных плитах (скрижалях завета), переданных им пророку Моисею на горе Синай. Кроме них, следует отметить книгу Иова, книгу Притчей, приписываемую Соломону, книгу Экклезиаста, книгу Песни Песней Соломона и, особенно, книгу Иисуса, сына Навина. Все они касаются этических проблем и содержат правила практической морали. Новый завет, собственно христианская часть Библии, развивает и переосмысливает заповеди в не менее знаменитой Нагорной проповеди Христа. В Коране нет раздела, столь концентрированно выражающего моральные требования этого вероучения, но Шариат жестко разделяет поведение человека на дозволенное (халал), порицаемое (макрух) и недозволенное (харам).

Сегодня модно ссылаться на авторитет десяти заповедей. Нередко это делают даже те, кто никогда не держал в руках Библии. Но механическое повторение с чужих слов «Не убивай», «Не прелюбодействуй», «Не кради» ведут к крайне превратному и непомерно зауженному их толкованию.

А теперь вместе с Библией откроем еще две книги – «Закон Божий для семьи и школы со многими иллюстрациями», составлений протоиереем Серафимом Скободским, и «Закон Божий для старообрядческих школ» старообрядческого священника Григория Карабиновича. Обе книги предназначались для детей и служили основой религиозно-нравственного воспитания.

Пятая библейская заповедь гласит: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле, которую Господь, Бог твой, дает тебе»[1]. Всего восемнадцать слов. Но вот как разъясняются они детям отцом Серафимом: «Должно любить и уважать родителей, слушаться их добрых наставлений и советов, заботиться о них в болезнях, быть опорою им в старости и нуждах, также должно почитать прочих родственников, старших, благодетелей, учителей, духовных отцов и начальников; за это Бог обещает продлить земную жизнь»[2]. Сколь куцым на этом фоне выглядит призыв уже мало кому памятного «Морального кодекса строителя коммунизма»: «Взаимное уважение в семье, забота о воспитании

[1] Исход, гл. 20, ст. 12.

[2] Закон божий для семьи и школы со многими иллюстрациями. –N.Y.,1987. –С.189-190.

детей»[1]. А ведь кодекс был не чем иным, как попыткой создать коммунистические «двенадцать заповедей».

Между тем разъяснение пятой заповеди еще не окончено. Законоучитель Московского Коммерческого училища Григорий Карабинович составляет подробный список грехов против пятой заповеди. К ним относятся: «1) непочтение к родителям, 2) презрение к ним во время старости или нищеты, 3) насмешка или противоречие им, 4) не заботиться о здравии родителей телесном, 5) поношение и осуждение как плотских родителей, так и духовных отцов, 6) клевета на тех и других, 7) неисполнение епитимьи своих духовных отцов, 8) своевольная расточительность отцовского имения, 9) скупости ради за своих родителей и духовных отцов не подавать милостыни и не творить о них приношения в церковь о здравии, или об упокоении их, 10) насмешка над старыми и нищими, 11) непослушание благих советов родительских, 12) вопреки убеждению своих духовных отцов, иметь незаконное сожительство (супружество), 13) вступление в брак без воли родителей, 14) гнев на родителей, когда они раздражают детей и вводят их в уныние»[2].

Сколь весом этот перечень! Конечно, что-то в нем сегодня можно назвать архаизмом, но нельзя не увидеть и полновесной конкретности гуманно-уважительного отношения к старшим, и не только к ближним, но и к «дальним». Уважения, которого сегодня нам так недостает!

Шестая заповедь требует «Не убивай»[3]. И вновь ее содержание значительно глубже, нежели первоначально кажется. «Под убийством, – разъясняет отец Серафим, – разумеется не только лишение жизни себя или кого-либо другого, но если и допускаем других до убийства своим приказанием, советом, помощью, согласием. Воспрещается этой заповедью также необуздание своего гнева и оскорбление ближнего всяким бранным словом. Заповедь эта повелевает жить со всеми в мире и согласии, а также кротко обращаться с животными»[4]. Разве в этом толковании не содержится призыв к тому, что сегодня мы называем толерантностью?

Не менее интересно и второе толкование – старообрядческий перечень грехов против шестой заповеди. Их список наиболее обширен и включает двадцать три позиции: 1) убийство; 2) поранение, или удар, до болезни; 3) чародейством, т.е. каким-либо снадобьем ядовитым, у кого отнять здоровье; 4) насильно кого представить на убийство; 5) не понимая дела лечения, дать лекарство ближнему; 6) небрежением, или нерадением причинить смерть ближнему; 7) ссора и драка из-за корысти, последствием чего была смерть человека; 8) употребление кем-либо зелия от плодородия

[1] Материалы XXII съезда КПСС. –М.,1961. –С.411.
[2] Закон Божий для старообрядческих школ. –М.,1990. –С.188-189.
[3] Исход, гл.20, ст.13.
[4] Закон божий для семьи и школы со многими иллюстрациями. –С.190.

чад, отчего последовала смерть ближнего; 9) насильно побуждать кого на грех; 10) злой и неправедный суд без следствия и подробного разбора дела передать кого на смерть; 11) доброю волею, или небрежением, или лекарствами губить детей; 12) озлобления ради желать смерти себе, или кому-либо другому; 13) объядением или пьянством лишать себя здоровья; 14) за. вину или без вины в раздражении или запальчивости бить кого-нибудь чрезмерно и тем причинить смерть; 15)месть, или мстительный гнев, приводящий к убийству человека; 16) без объявления властям и судьям самому отмщать ближнему и убить его; 17) раздражать ближнего больного, отчего последовала смерть; 18) упрямством и без размышления предать самого себя в явное страдание душевное и телесное; 19) возбуждать людей к кровопролитью; 20) радоваться смерти или горю другого и тем причинять страдание ближним своим; 21) быть причиною смерти другого каким-либо образом; каким-либо образом; 22) злословием и проклятием навести на кого-либо смерть; 23) различными поношениями, насмешками и тому подобными способами разлучать любовь между ближними и причинить огорчение даже до смерти[1].

Приведенная трактовка заповеди «Не убивай» далеко выходит за границы привычного «уголовного» толкования. Она несет именно моральное, а не правовое содержание. Под нее подпадают действия всех людей. В положение особо сложного выбора ставит она военачальников, врачей и судей, то есть тех, от кого в наибольшей мере зависит жизнь человеческая.

Требование седьмой заповеди – «Не прелюбодействуй»[2] направлено на предотвращение не только сексуальной вседозволенности. Обжорство, пьянство, сквернословие и вообще всякое излишество и необузданность также запрещаются ею.

Особенно актуальной сегодня кажется восьмая заповедь: «Не кради»[3]. Она запрещает брать чужое, обманывать при сделке и торговле, скрывать краденное, мздоимствовать, то есть брать взятки, лихоимствовать – взымать чрезмерные проценты и обременять подчиненных сверх всякой меры. Нельзя не заметить и обращенную к детям сентенцию: «Всякую работу оканчивай к обещанному сроку и делай ее по совести»[4]. Насколько она понятнее казенной строки из «Морального кодекса»: «непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму и стяжательству»[5]. Непримиримости, кстати, вообще нет ни в десяти заповедях, ни в их толковании. Это понятие просто не вписывается в их дух, дух терпимости как основы толерантности.

---

[1] Закон Божий для старообрядческих школ. -С.189-190.
[2] Исход, гл. 20, ст.14.
[3] Исход, гл. 20, ст.15.
[4] Закон божий для семьи и школы со многими иллюстрациями. –С.190.
[5] Материалы XXII съезда КПСС. –С.411.

«Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего», – гласит девятая заповедь[1]. Она запрещает лгать, клеветать, говорить о людях дурное, осуждать их, верить клеветникам. Эта же заповедь повелевает всегда честно держать свое слово. Грехом против данного завета является и неправедный суд, и поношения ближнего, и насмешки, и безмерное самовосхваление, и обещание, данное без возможности его исполнить.

Последняя из заповедей, десятая, гласит: «Не желай дома ближнего твоего; не желай жены ближнего твоего, ни раба его, ни рабыни его, ни вола его, ни осла его, ничего, что у ближнего твоего»[2]. Как трактуется она наставниками юношества? Просто и доходчиво: «Заповедь эта запрещает завидовать чужому добру и повелевает довольствоваться тем, что имеешь. От зависти рождаются недобрые желания, а от недобрых желаний – и все недобрые злые дела»[3]. Согласитесь, трудно найти слова, которые так ясно и с такой силой воздействия учили простой, вроде бы, истине – в основе всего плохого на земле лежат корысть и зависть.

Дальнейшее углубление христианских моральных норм связано с текстами Нового завета. Переосмысление десяти заповедей явствует уже из фразы, несколько раз повторенной Христом: «Вы слышали, что сказано древними... А я говорю вам...» Если законы Моисеевы еще основаны на житейской логике «Как ты ко мне, так и я к тебе», то в Нагорной проповеди с предельным максимализмом проводится идея независимости поведения человека от внешних обстоятельств и даже более того – идея прямого противопоставления личной моральной чистоты возможному притесняющему отношению внешнего мира.

Евангелический кодекс поведения в реальной жизни, конечно же, невыполним. Слишком противоположны слабой человеческой натуре его требования: «...любите врагов ваших, благотворите ненавидящих вас, благословляйте проклинающих вас и молитесь за обижающих вас. Ударившему тебя по щеке подставь и другую; отнимающему у тебя верхнюю одежду не препятствуй взять и рубашку. Всякому, просящему у тебя, дай, и от взявшего твое не требуй назад... Не судите, и не будете судимы; не осуждайте, и не будете осуждены; прощайте, и прощены будете»[4]. Это моральные максимы, т.е. предельно высокие требования. Но над ними царит, на наш взгляд, главный принцип толерантного мировосприятия: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними». И пусть эти требования были смягчены и приближены к реальной жизни уже в посланиях апостола Павла, но дух этих моральных максим важнее их буквы.

---

[1] Исход, гл. 20, ст. 16.
[2] Исход, гл. 20, ст. 17.
[3] Закон божий для семьи и школы со многими иллюстрациями. –С.190.
[4] Евангелие от Луки, гл.6, ст. 27—37.

Размышляя о трудном пути современного российского общества к мировоззрению толерантности нельзя забывать, что еще недавно наша школа закладывала своим подопечным моральный фундамент, основанный на иных принципах.

В серии статей с характерным названием «История воспитательной катастрофы», Симон Соловейчик попытался перевести на язык моральных норм те установки, которые реализовывала советская школа: «Суди и будешь не судим. Судя всякого, обсуждай его недостатки, не уклоняйся – в этом заключается подлинное товарищество. Суди друга, брата, сестру, родителей – Суди! Ты – юный строитель коммунизма, самый передовой человек на земле. Не жалей тех, что тянет нас назад и мешает строить коммунизм. Жалость – не советское, не пролетарское чувство. Будь политически грамотным, то есть знай, что можно говорить, а чего нельзя. Не болтай лишнего. Большинство всегда право! Запомни на всю жизнь: массы всегда правы, поэтому сразу всегда примыкай к большинству. Если же тебя самого станут разбирать и судить – тут же признавай вину и проси прощения! Если ты не признаешься, значит, ты против коллектива. Коллектив всегда прав. Не вмешивайся! Не будь умнее других, не лезь, сиди на месте. Ни за кого не вступайся. Тебе больше других надо? Без тебя во всем разберутся»[1].

Эти безнравственные призывы к нетерпимости официально не были провозглашены с такой циничной откровенностью. Но ненависть и непримиримость поднимались на щит открыто. В двенадцати тезисах морального кодекса строителя коммунизма трижды провозглашается «нетерпимость к нарушениям общественных интересов; ...непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству; ...непримиримость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов». Спора нет, несправедливость и стяжательство симпатий не вызывают. Но если кодекс призывал бороться с ними в других, то религиозная проповедь направлена на их искоренение в себе самом. В этом принципиальное различие двух этих моральных максим – максимы слежки за ближним и максимы нравственного самосовершенствования.

Глубокая морально-этическая система присуща исламу. Ее основные принципы и догматы изложены в систематизированном своде мусульманских законов – Шариате, в собрании преданий о жизни, деяниях и высказываниях пророка Мухаммеда – Сунне, но главным образом – в священной книге мусульман – Коране. Уже на первых его страницах подчеркивается: «Не в том благочестие, чтобы вам обращать свои лица в сторону востока и запада, а благочестие – кто уверовал в Аллаха, и в последний день, и в ангелов, и в писание, и в пророков, и давал

[1] Соловейчик С. История воспитательной катастрофы // Новое время. –1989. - № 44. – С.40.

имущество, несмотря на любовь к нему, близким, и сиротам, и беднякам, и путникам, и просящим, и на рабов, и выстаивал молитву, и давал очищение, и исполняющие свои заветы, когда заключат, и терпеливые в несчастии и бедствии и во время беды, – это те, которые были правы, это они - богобоязненные»[1].

Религиозно-этическая система ислама запрещала нарушения условий договора, нечестную торговлю, захват чужого имущества, употребление еды и питья с опьяняющими или одурманивающими свойствами. Тяжким грехом считается не только употребление вина, но даже присутствие при его распитии[2]. К числу порицаемых качеств относятся жестокость, скупость, расточительство, пренебрежение семейными и общественными обязанностями, брак с малолетней.

Важное место в исламской этике занимает «мандуб» – поступки, не являющиеся обязательными, но высоко ценимые общественным мнением. Среди них не только культовые деяния, но и всевозможные виды щедрости, помощи, милосердия, прощение долгов, сдерживание гнева. При этом подразумевается, что человек, совершающий добрые дела, творит их по велению совести, а не из расчета на ответные услуги или иной вид возмещения. Апелляция к совести вообще характерна для исламской морали. «Совесть – часть веры», – провозглашал Пророк. Ему же принадлежит исламский вариант категорического императива: «Только тогда совершай какой-либо поступок, если не чувствуешь угрызений совести».

Можно было бы еще долго цитировать священную книгу ислама, но и сказанного достаточно для того, чтобы увидеть значение морально-этического фактора в этой религии.

Нельзя не видеть близость моральных систем обеих мировых религий. Во всяком случае, когда отсутствует фанатизм экстремистов, религиозная мораль благотворна и вполне может быть путем к толерантности.

Нередко, и в литературе, и в обыденных разговорах, поднимается вопрос: но совместимо ли научное образование с влиянием религиозной морали? Вспомним, что убеждения не носят рационального характера. Еще в начале позапрошлого века теоретик карбонариев Сент-Аман Базар писал: «Посмотрите, как Ньютон, поднявшись до идеи тяготения, смиренно склоняется перед Богом, волю которого он открыл; послушайте, как Кеплер в полном воодушевления гимне возносит хвалу Богу за то, что тот открыл ему простоту и величие плана, положенного в основание всемирного механизма; послушайте заявление Лейбница, величайшего человека в области науки, что, если он придает цену научным трудам, то в

[1] Коран. 2:172.
[2] Коран. 5:92.

особенности потому, что они дают ему право говорить о Боге»[1]. Эти слова не так просто игнорировать. Атеист, обвиняющий церковь в преследованиях Галилея, рискует нарваться на ответное обвинение материалистов в гонениях на генетику и кибернетику.

Современная теология перестала стоять на пути науки. Ее главная задача сегодня – не опровержение, а истолкование новых открытий со своих позиций – для доказательства божественного первоначала, и она делает это довольно тонко. Вот лишь один пример такого толкования: «...гены определенным образом организуют живую материю, но только потому, что сами они уже организованы именно таким образом. Они не могут и не могли создать свою собственную информацию, они откуда-то получили ее. Любые признаки порядка или же диктующие такой порядок явления во Вселенной – еще не говорят о том, что вся Вселенная тяготеет к самоорганизации. Она не способна создавать порядок и, значит, причина упорядоченности должна лежать за пределами Вселенной. Это – первое. Другой вывод из второго закона термодинамики таков: если вещество и энергия стремятся к максимальному беспорядку, а Вселенная в настоящее время вполне организована, то это означает, что «стремление к беспорядку» существовало не всегда, не вечно»[2].

Как видим, религиозность вполне способна не мешать естественнонаучному образованию.

Религиозность и нравственность в ходе их исторического развития не просто взаимодействовали, они проникали друг в друга, образуя то своеобразное явление культуры, которое в обществе обозначается термином «религиозная мораль», а на личностном уровне – «религиозная нравственность». В качестве главной и единственной основы этой нравственности выступает вера. Одновременно выполнение моральных заповедей религии является одной из основных форм сближения верующего с Богом. Не случай руководитель Исламского независимого центра в Москве Гейдар Джемаль подчеркивал: «В исламе человек не может утверждаться как безусловная ценность, потому что безусловное принадлежит Богу»[3]. Но гуманна ли мораль, не считающая человека безусловной ценностью?

На этот вопрос есть разные ответы. Один гласит: «Утверждение о том, что не может быть религии без морали, ошибочно. Возьмите древних римлян. Их религия была в высшей степени формалистична и не включала в себя понятие морали. Отношения с богами носили характер откровенной сделки по принципу «я дал тебе, чтобы ты дал мне; я принес тебе жертвы, а ты должен выполнять мои просьбы; если ты это не будешь делать, то я не

---

[1] Изложение учения Сен-Симона. –С.442.

[2] Новый Завет Господа нашего Иисуса Христа с методическими указаниями. – Grobwallstadt, 1991. –С.302-303.

[3] Цит. по: Возвращение к нравственности. В помощь учителю. –Уфа,1993.-С.38.

буду тебе приносить жертвы, а найду себе других богов». Когда это было выгодно, римляне охотно преклонились чужим богам. Богам, считали они, нужны не чувства людей, а конкретная взятка в виде разлитого вина или рассыпанных зерен. Недаром латинское слово religio означает «связь», то есть форма связи с теми силами, которые стоят вне человека, а латинское слово cultus имеет общий корень с глаголом, основное значение которого «возделывать землю», т.е. когда богам приносили жертвы, то этим их словно обрабатывали руками так же, как землю. Морали здесь не больше, чем корысти»[1].

Но есть и иной взгляд: «Мораль человека держится на положительном – на идеале, и на отрицательном – на страхе. Идеал рая и страх ада абсолютны, ибо Господь всевидящ. Атеизм ведет к безнравственности, и высокое понятие «Бог существует» принадлежит к тем понятиям, которые служат основою для всех нравственных людей. Отсюда следует, что отрицая его, человек при некоторой строгости логики и настойчивости должен пойти далеко по пути эгоизма»[2].

В любой религии, так или иначе, выражены моральные ценности, идеалы добра, справедливости, гуманности. Бесспорно, мораль, воздвигнутая на страхе кары за грехи и не считающая человека безусловной ценностью, уязвима. Но она уязвима не более чем мораль, воздвигнутая на страхе лагерей и расстрелов, уподобляющая человека винтику обезличенного государственного механизма. И как определить нынешнее положение, когда в жизнь вступают поколения, не знающие ни безусловных ценностей морали религиозной, ни страха сталинской поры, а потому лишенные любых моральных регуляторов?

По данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, в России на «социальное дно» опустились 14 млн. чел., из них 4 млн. бомжей, 3 млн. нищих, 4 млн. беспризорных детей, 3 млн. уличных проституток. По данным ВЦИОМ, в России не менее 80% работников имеют деградированное трудовое сознание. Из 60 млн. трудоспособного населения примерно одна треть (20 млн.) – хронические алкоголики, 4 млн. – наркоманы, 1 млн. – заключенные[3]. Средний возраст последних – 31,5 года. 106 тысяч из них страдают психическими расстройствами, 70 тысяч больны туберкулезом, 35 тысяч инфицированы ВИЧ[4].

По признанию первого заместителя генерального прокурора РФ Александра Буксмана, объем рынка коррупции в современной России

---

[1] Федорова Е.В. Императорский Рим в лицах. –М.,1979. –С.12.

[2] Изложение учения Сен-Симона. –С.508.

[3] Овчинский, В. Картина правды маслом [Текст] / В. Овчинский // Завтра. 2008. - № 1.

[4] Сломчинский А.Г. Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе [Текст] / А.Г. Сломчинский. – Екатеринбург, 2009. -С.94-95.

сопоставим по доходам с федеральным бюджетом, и оценивается в 240 млрд. долл.[1].

По числу детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тысяч детского населения, Россия занимает первое место в мире. Почти 50% детского населения страны (около 18 млн.) находится в зоне социального риска[2]. Прорастая, эти «зубы дракона» дают «всходы», для которых нет ничего святого.

8 мая 2010 г. в Кемеровской области на шахте «Распадская» произошел взрыв метана. Погибло 66 горняков. Не успели СМИ сообщить о том, что семьи погибших получат по два миллиона рублей от владельцев шахты и по миллиону рублей из бюджета, как интернет отстучал новость: к семьям погибших пришли рэкетиры. Они потребовали отдать им по 500 тысяч рублей из выплат, полагающихся за каждого погибшего[3].

Впору вспомнить Э. Хемингуэя – «Не спрашивай, по ком звонит колокол»… Так что сама постановка вопроса о необходимости моральной реанимации российского общества вопросов не вызывает. Но если мы действительно озабочены решением проблем нравственной реабилитации нашего общества, то начинать следует с осознания того, «как мы дошли до жизни такой».

Согласно Библии – этому древнейшему памятнику культуры и мудрости, худые сообщества разрушают добрые нравы. Следовательно, причины кризиса следует искать в самом обществе – в его экономическом и политическом устройстве и порожденных им отношениях. Корни современной ситуации уходят глубоко. Они в том, что в советские годы мораль вытеснялась политикой и носила подчиненный ей характер («…наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата» В.И. Ленин). В сознание закладывалось не только атеистическое мировоззрение, но и убежденность в том, что капитализм может быть лишь безнравственным и всегда строится на бессовестном и ничем не ограниченном грабеже. Внедрили эти мысли в сознание большинства населения страны советские пропагандисты (не в последнюю очередь учителя) хорошо. Поэтому в начале девяностых строить новый российский капитализм в массе своей стали те, кто был лишен любых моральных регуляторов.

---

[1] Головенко, А. Высший саботаж [Текст] / А. Головенко // Завтра. - 2007. - № 23.

[2] Вогулкин, С. Возвращение домой [Текст] / С. Вогулкин // Семья и будущее России: материалы 5-й Международ. науч.-практ. конф. - Екатеринбург, 2008. –С.164.

[3] К семьям погибших на шахте "Распадская" пришли рэкетиры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lenta.ru/news/2010/05/24/raspad/. Дата обращения 24.05.2010.

В ходе приватизации собственность стоимостью в 1 трлн. долл. была продана частным лицам всего за 5 млрд. долл.[1]. Как это оценивается с позиций нравственности?

В 1989 г. в Российской Федерации насчитывалось 2 млн. бедных, имевших в своем распоряжении менее 4 долларов в день. По данным Всемирного банка, к середине 1990-х г. в России проживало уже 74 млн. нищих людей. 72 млн. чел. обнищали за 8 лет[2]. Как это оценить с позиций высокой морали?

Академик Д. Львов отмечает страшную поляризацию общества «...менее чем 100 семей современных олигархов владеют сегодня 92 % доходов от природных богатств страны. А 8% - приходится на более чем 140 миллионный народ России!»[3]. При этом с 1990 по 2005 г. производство станков снизилось с 74,2 до 4,9 тыс. шт. (до 6,7%), автоматических и полуавтоматических линий для машиностроения и металлообработки - с 556 до 1 комплекта (до 0,2%). Посевные площади сократились с 1990 по 2006 г. с 117,7 до 76,1 млн. га (на 35%), крупный рогатый скот - с 57 до 21 млн. голов (на 36,8%). Зато импорт продовольственных товаров и сельскохозяйственного сырья возрос запериод с 1999 по 2006 гг. с 7,4 млрд. до 21,6 млрд. долл., т. е. почти в три раза[4]. Иначе говоря, создана паразитическая система беззастенчивого грабежа природных ресурсов.

Попытка проведения в жизнь принципа «Лучше никакой нравственности, чем нравственность религиозная» показала его ошибочность. Наше общество не просто поняло, оно выстрадало понимание того, что когда нет никакой нравственности, ничего доброго не получится. Но чем искусственно насаждаемая религиозность лучше искусственно насаждаемого атеизма? Чем соревнование по числу открытых в районе приходов лучше соревнования по числу снесенных храмов? Вера (в коммунизм ли, в Бога ли), в сущности – сугубо личная, глубоко интимная сфера. Свобода совести – великое благо только тогда, когда в эту интимную сферу человека допускаются лишь самые близкие – мать и отец и когда нет места государственному «промыванию мозгов». Иначе свобода совести быстро превращается в свободу от совести.

Сегодня уже трудно поверить утверждению, что религия – это одно лишь заблуждение. Религиозная нравственность достаточно высока, хотя и не безупречна. Ее ограниченность заключается в ее избирательности – она

---

[1] Панарин, А. С. Искушение глобализмом [Текст] / А.С. Панарин. – М.: Русский национальный фонд, 2000. –С.129.

[2] Хамахер М. Великое противостояние [Текст] / М. Хамахер // Лит. газ. - 2008. - 13-19 февр. (№6).

[3] Львов, Д. Справедливость и духовный мир человека [Текст] / Д. Львов // Завтра. - 2007. - № 15.

[4] Подольских, Ф. Разоружение до зубов [Текст] / Ф. Подольских // Сов. Россия. - 2008. - 2 февр.

распространяется лишь на «ближних», лишь на единоверцев. Но в XX в. возникает феномен, который исподволь вызревал столетиями – это осознание единства всех традиций и их источника, выразившееся в тезисе «Религий много – Бог один». Его еще рано абсолютизировать. Противостояние верований пока далеко от примирения. И все же хочется верить, что XX век войдет в историю человечества как век начала осознания толерантной идеи: все люди – ближние. А значит, не может быть исключений из моральных норм.

Глава 8.
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Построение в России общества, в основе которого лежит основанная на рыночной экономике демократическая политическая система, императивно предполагает формирование соответствующей политической культуры и правосознания граждан.

Широкоупотребимым понятие «политическая культура» в России становится с началом девяностых годов XX в. Только что ушла в историческое прошлое «великая страна развитого социализма», незадолго до того не стало и «мировой системы социализма». Сознание миллионов людей будоражили грезы о демократическом обществе, рыночной экономике и братской дружбе суверенных государств, родившихся на обломках советской тоталитарной империи. «И как-то не думалось (не хотелось думать) о том, что провозглашение принципов демократии еще не означает строительства истинного демократического общества, а введение в стране свободного хождения иностранной валюты еще не гарантирует строительства подлинного рынка»[1]. В тяжких условиях гайдаровской «шоковой терапии», когда шока хватило на всех, но с терапией не вышло, люди на собственном опыте ощутили, что «если ты не занимаешься политикой, то политика занимается тобой».

Сегодня словосочетание «политическая культура» принадлежит к числу вошедших в обиход и широко употребляемых. Оно прочно «прописалось» не только в лексиконе у политологов, но и в обыденной речи. При этом в прессе и на экранах телевизоров политическая культура, как правило, преподносится как понятие, наделенное исключительно позитивным содержанием, аналогично таким понятиям, как «грамотность», «образование» или «порядочность». Уже привычными стали сетования журналистов по поводу отсутствия в России политической культуры как у населения страны, так и у профессиональных политиков.

Здесь, однако, не лишнее напомнить, во-первых, то, что культура не является оценочно-позитивным понятием. Как способ общественного воспроизводства человека, она не ограничивается только позитивными явлениями. Негативные явления также имеют матричный характер, а потому выступают элементом любого частного вида культуры, в том числе и в сфере политики. А во-вторых, отсутствие у того или иного человека субъективного осознания собственной политической культуры отнюдь не означает, что его деятельность протекает вне всякого политико-

[1] Бенин В.Л., Хазиев В.С. Истина и культура философского мышления. –Уфа: Вагант,2008. –С.3.

культурного контекста. Поэтому вопросы «формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества»[1] кажутся весьма уместными и своевременными.

Впервые термин «политическая культура» в середине XX века ввели в научный оборот американские политологи Г. Алмонд и С. Верба. Они ограничивали ее сферой политического сознания и политической психологии; понимали под ней особый тип ориентации на политическое действие, отражающий специфику каждой политической системы[2]. Но описанное ими явление не было чем-то совершенно новым. Стремление понять, почему люди по разному реагируют на сходные политические ситуации, встречается уже в «Законах» Платона и «Политике» Аристотеля. Позднее об этом задумывались и писали Н. Макиавелли, Ф. Бэкон, М. Монтень, К. Маркс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс. Поэтому не ошибется тот, кто скажет, что, хотя термин «политическая культура» появился сравнительно недавно, политическая культура как явление давно привлекает научный интерес.

За прошедшие полвека среди зарубежных и отечественных обществоведов не сложилось единого подхода в трактовке как самой категории «политическая культура», так и ее структурных компонентов, содержания и функций. Это, впрочем, не удивительно – видовое понятие всегда несет на себе «родимые пятна» родового, о чем подробно говорилось в первых главах книги.

В отечественной науке интерес к политической культуре активизируется с конца 70-х годов. И хотя мыслители того времени были ограничены известной идеологической доктриной, их трактовки интересно анализировать и сейчас. Так, М.Т. Иовчук и Л.Н. Коган увидели в ней субъективный срез политики – «степень освоения социальным субъектом (классом, слоем, личностью) общественного политического опыта, законов и норм политической деятельности и умения применять их на практике в тех или иных конкретных обстоятельствах»[3]. В вызывающей сегодня ироничное отношение к ее названию коллективной монографии «Политическая культура социализма» верно отмечалось, что это явление раскрывает культурный аспект политической деятельности, показывает, какого человека формирует общественно-политическая деятельность и как она это делает[4]. Несколько позднее В.Т. Шапко обращает внимание на то, что народная политическая культура, как правило, заметно отличается от

---

[1] Закон Российской Федерации об образовании // Педагогический энциклопедический словарь. -С.486.

[2] Almond G., Verba S. The Civil Cultur. Princeton University Press, 1963. –P.14.

[3] Иовчук М.Т., Коган Л.Н. Советская социалистическая культура: Исторический опыт и современные проблемы. –М.,1979. -С.40.

[4] Политическая культура социализма. –Фрунзе,1984. -С.23.

официальной и среди иных видов народной культуры представляется наименее изученной[1].

Если в 70-80-е годы при анализе политической культуры отечественные исследователи главное внимание уделяли ее институциональным элементам (партия, общественные организации, государство), то в 90-е годы внимание смещается в сторону неинституциональных составляющих. В эти же годы начинают издаваться учебники по политологии, которые, конечно, не обошли внимаем интересующий нас феномен. Так, в учебнике, написанным коллективом авторов из Московского государственного университета, он определяется как «система отношений и одновременно процесс производства и воспроизводства составляющих его элементов в ряду сменяющих друг друга поколения людей. … Особенность политической культуры заключается в том, что она представляет собой не политику или политический процесс в их реальном воплощении, а комплекс представлений той или иной национальной или социально-политической общности о мире политики, всей политической жизни, законах и правилах их функционирования»[2].

Авторы другого учебника определил политическую культуру как исторически обусловленную совокупность общепринятых способов политического взаимодействия и регулирующих их правил и норм, отражающих социальный опыт, традиции и интересы социальных субъектов в виде системы фундаментальных политических ценностей, установок и моделей поведения[3].

Третья группа авторов предложила читателям следующее определение: «Политическая культура – это совокупность средств, каналов, моделей поведения, через которые осуществляется вхождение человека в политику и его деятельность в ней»[4]. Дословно та же дефиниция предлагается и читателям учебника «Политология для юристов»[5]. Важнейшим компонентом политической культуры авторы названных учебников считают ценности, т.е. такие политические знания и представления, которые рассматриваются субъектом политического действия в качестве нерасторжимых с его существованием, и придают

---

[1] Шапко В.Т. Народная политическая культура // Духовное производство и народная культура. –Свердловск,1988. -С.35.

[2] Политология. Курс лекций: Учеб. пособие. / Под ред. М.Н.Марченко. –М.,1993. -С.94.

[3] Политология: Учебник для вузов / Под ред. Проф. В.Н.Лавриненко. –М.,1999. -С.347.

[4] Основы политологии. Учебно-методическое пособие. Краткий учебник для вузов / Под ред. проф. А.В.Малько. М.,2000. -С.291.

[5] Политология для юристов: Курс лекций / Под ред проф. Н.И.Матузова и проф. А.В.Малько. –М.,2002. -С.632.

значимость, смысл его поступкам, ориентируют его действия в быстротекущем мире политики[1].

Автор другого учебника А.С. Панарин определяет политическую культуру «как символическую систему, охватывающую политические традиции, политические нормы и ценности, политические идеалы и проекты будущего». Он исходит из того, что политическая культура сводит воедино три времени: прошлое, зафиксированное в политических традициях; настоящее, отражаемое в установках и нормах поведения людей, адаптирующихся к современной политической реальности; и будущее, совмещающее вероятное, желаемое и должное[2]. Далее А.С. Панарин подчеркивает, что современные политические культуры, в отличие от политических культур прошлого, характеризуются приматом будущего над прошлым, проекта – над традицией. Иными словами, реальную мотивацию людей, сегодня так или иначе участвующих в политическом процессе, характеризует не столько верность прошлому, с его традициями и ценностями, сколько открытие желаемого будущего.

Культурологи также не обошли внимаем политическую культуру, взглянув на нее с позиций своей науки. В.А. Бобахо и С.И. Левикова определили ее как «часть культуры в целом, совокупность характера и уровня политических знаний, оценок и действий граждан, а также содержания и качества социальных ценностей, традиций и норм, регулирующих как внешние, так и внутренние политические отношения в обществе»[3]. А.А. Оганов и И.Г. Хангельдиева уточнили: «Политическая культура – уровень развития системы общества, соответствующих им институтов, качественная характеристика идеологических установок, политического самосознания»[4].

Академический словарь по культурологии так описывает данное понятие: «Иногда ее рассматривают как самостоятельное явление, а иногда включают как подвид в управленческую культуру. Содержание П.к. определяется господствующим политическим режимом власти. Если в стране царит тоталитарный режим, то возможен такой вариант: 1) строгая исполнительская культура на всех уровнях (причина – страх перед наказанием, репрессиями), неукоснительное соблюдение дисциплины, 2) крайне бедное содержание П.к. в целом, отсутствие многообразных вариантов поведения подчиненных, свободы действий, инициативы. Характерная черта тоталитарной П.к. – строгое соблюдение формальных норм при крайне ограниченном наборе неформальных норм, обычаев,

---

[1] Основы политологии. Учебно-методическое пособие. Краткий учебник для вузов. – С.292.

[2] Панарин А.С. Политология: Учебник. –М.,2001. -С.327.

[3] Бобахо В.А., Левикова С.И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. –С.368.

[4] Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: Учеб. пособие для вузов. -С.388.

традиций. Сильная дисциплина и бедное содержание политической культуры – производные от авторитарного стиля управления и безынициативности подчиненных. Показателями уровня развития П.к. в обществе являются наличие гражданских и политических прав личности, то, насколько они соответствуют международным правилам, степень реализации и защиты этих прав, стиль и формы межпартийной борьбы, парламентская и непарламентская лексика общения политических деятелей и многое другое»[1].

Поскольку всесторонний анализ понятия «политическая культура» не входит в задачи данной публикации, отметим лишь то, что, на наш взгляд, необходимо для ее понимания:

- это субъективный («человеческий») срез политики;

- это совокупность определенных политических ценностей, норм, идеалов, традиций, передаваемых от поколения к поколению и придающих смысл политической деятельности отдельных индивидов;

- в нее включаются как объективные элементы, закрепленные в социально-политических институтах, так и субъективные элементы, закрепленные в ориентациях, ценностях, установках;

- она представляет собой синтез коллективного политического опыта региона, нации или социальной группы в сфере политики, который может быть как ориентирован, так и не ориентирован на толерантность.

Исходя из сказанного, в дальнейшем изложении мы будем опираться на определение, предложенное энциклопедическим словарем «Политология»: «политическая культура – исторический опыт, память социальных общностей и отдельных людей в сфере политики, их ориентации, навыки, влияющие на политическое поведение»[2].

Школа, на всех ее ступенях, – один из самых устойчивых общественных институтов, «генетическая матрица» культуры. Поэтому вопрос о политической культуре работников системы образования столь важен: они формируют тот или иной тип политической культуры общества. Вместе с тем, вся духовная атмосфера в школе, и ее политическая составляющая в том числе, в свою очередь детерминированы соответствующим типом менталитета, не поняв который невозможно понять и все остальное.

Чем же исторически характеризуется менталитет России? Н.А. Бердяев охарактеризовал его так: «Россия есть целая часть света, огромный Востоко-Запад, она соединяет два мира. И всегда в русской душе боролись два начала, восточное и западное»[3]. В этой двойственности

---

[1] Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И.Кравченко. –М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. -С.683

[2] Политология: Энциклопедический словарь. –М.,1993. -С.264.

[3] Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. –Л.,1990. – С.44.

России и скрыта «тайна» ее исторической судьбы. Поэтому выяснение базисных характеристик западной и восточной цивилизаций необходимы для понимания собственной истории – как прошлой, так и будущей. При этом у нас нет намерения сравнивать Восток и Запад в системе координат «хуже – лучше», «ниже – выше». Эти два типа ментальности сложились исторически и их следует принимать как данность, не деля на плохой и хороший, как мы не делим по этому принципу еловый и эвкалиптовый лес.

Важнейшая особенность, характеризующая европейскую цивилизацию – разделение институтов власти и гражданского общества при суверенности личности. Свободный человек-собственник появляется здесь задолго до возникновения буржуазного общества. Более того, агонистика как идеология состязательности, характерная для европейца еще с античного полиса, всегда рассматривала свободу в качестве ценности. Феодальная Европа, введя формулу «помещик-государь» и знаменитый принцип «вассал моего вассала – не мой вассал», закрепляет и развивает полисный свободный генотип. Здесь уже не один, а как бы сотни государей и личность каждого из них защищена от произвола. Трудно не согласиться с Г.П. Федотовым: «То, что было раньше привилегией сотен семейств, в течение столетий распространилось на тысячи и миллионы, пока не стало неотъемлемым правом каждого гражданина. В западной демократии не столько уничтожено дворянство, сколько весь народ унаследовал его привилегии. Это равенство в благородстве, а не в бесправии, как на Востоке»[1].

Разумеется, одномоментно все европейцы стать свободными не могли. Но общины вольных городов не только имели привилегии общей и личной свободы. Одновременно они выступали примером для подражания и смягчали крепостное право. На Руси же вольных городов в европейском смысле не было. Как правило, основателями городов выступали князья, почему горожане сохраняли полную зависимость от княжеской власти. Не было здесь и системы вассалитета. Более того, с XVI в. даже представители самых знатных русских родов челобитные на царское имя подписывали не иначе как «холоп твой Ивашка челом бьет»[2]. Именно «холоп» (домашний раб) и уничижительное «Ивашка». Если здесь и просматривается какое-то равенство, то это равенство в бесправии.

Невозможно переоценить роль, которую в становлении европейского общества сыграла частная собственность. Признание за человеком статуса собственника стало основной причиной формирования и правового государства, и политически активного гражданского общества. И в первом, и во втором главной фигурой выступает именно собственник, постоянно

[1] Федотов Г.П. Рождение свободы // Новый мир. –1989. -№4. –С.222.

[2] Поликарпов В.С. История нравов России. Восток или Запад. -Ростов/Дон,1995. -С.397.

принимающий самостоятельные решения и готовый нести за них всю полноту ответственности.

Одна из важнейших отличительных черт Востока состоит в том, что здесь никогда не было полноценной частной собственности на землю, поскольку земля здесь никогда и никого не кормила. Кормила вода, точнее – разветвленная ирригационная система, создание которой было не под силу не то что отдельной семье, но и отдельному поселению и для которой требовались огромные средства. Кстати, именно потребность в такой ирригационной системе и стала основной причиной зарождения древневосточных государств-деспотий от Нила до Янцзы.

Деспотическая система обожествленной власти была единственной силой, позволявшей мобилизовать необходимые людские ресурсы и перебрасывать их за многие сотни километров на строительство дамб, плотин и каналов. Она же позволяла, установив тягчайшее налоговое бремя, собрать необходимые средства на такое строительство. Но при подобной ситуации не может сформироваться частная собственность на землю. Земля была либо государственной, либо общинной. Восточные же сельские общины – это замкнутые производственные единицы, основанные на натуральном хозяйстве, где понятия о справедливости всегда носили количественный, вещественно-уравнительный характер. При отсутствии частной собственности, при азиатском способе производства, породившем редистрибутивное государство, властное и имущественное разделение в обществе осуществляется не «по способностям», а «по заслугам». Неограниченный правитель окружает себя теми людьми, кто перед ним лично заслужил свое выдвижение, а потому и лично ему предан.

Если в основе рыночной экономики лежат принципы рациональности, эффективности и целесообразности, то восточная цивилизация отдает приоритет идеям справедливости. Для нее характерна максимальная степень включенности индивида в систему доклассовых коллективистских отношений. Принцип солидарности, на котором вызревают такие отношения, диктует психологическое подчинение индивида коллективу (общине), что, в конце концов, приводит к поведенческой и духовной унификации его жизни. По сути дела, различия западной и восточной культур – это различия типов социальной организации и религиозного опыта.

Существенное влияние на западный тип культуры оказал процесс секуляризации, выводивший из-под религиозного контроля все большее число сфер индивидуальной и общественной жизни. Разделение мирского и божественного в общественной жизни привело к тому, что в европейском сознании они оказались разведенным «по разным территориям». На Востоке, наоборот, всегда была сильна традиция сакрализации, не ограничивающая, а расширяющая сферу приложения

«священного». В восточных религиях (иудаизм, буддизм, ислам) отсутствует деление на религиозное и гражданское, что делает их своеобразными социокультурными комплексами.

В этих условиях формируется патриархальный тип менталитета. Его основной ячейкой выступает патриархальная семья, состоящая из многочисленных чад и домочадцев. Семья была частью сельской общины, а позднее – религиозного прихода, который являлся не только церковной, но и административной единицей. Здесь каждый человек принадлежал к определенному сословию и вследствие этого обладал существенно различающимися правами и обязанностями. Господствующая религиозно-идеологическая система фактически канонизировала подобный порядок и тормозила, тем самым, динамику социальных процессов. Власть при этом рассматривается как нечто запредельное, как удел избранных, а государство предстает выразителем «высшей воли». Оно призвано творить «рай земной» и спасать души подданных, заботиться об их благе и наказывать провинившихся, оберегая установленный порядок.

Европейская парадигма мышления привела к идее суверенитета. Запад взял на вооружение практический разум, который подсказывал: всевластие не выгодно. В интересах самого государства регламентировать его отношения с гражданами, не стремясь при этом к тотальному контролю. В этом мировидении государство, говоря словами У. Черчилля, существует не для того, чтобы сделать земную жизнь людей раем, а для того, чтобы она не превратилась в ад.

Соответственно и аналогично, отражая господствующие общественные ценности, менялось и европейское образование, постепенно приближаясь к идеологии толерантности.

Эпоха Античности (VIII в. до н.э. - V в. н.э.) явилась неисчерпаемым культурным источником для последующих цивилизаций и внесла весомый вклад в развитие философской и педагогической мысли, а также практики образования. В основаниях древнегреческой культуры проявлялась не только верность традициям, но и свобода от стереотипов сознания и поведения. Активный и предприимчивый, человек всё более ощущал свои возможности и силы, всё более полагался на себя. Происходил процесс выделения личного сознания из полисного. Постепенно изменялось пантеистическое отношение к природе – она стала рассматриваться как область применения знаний и действия; формировалось ценностное, субъективное отношение человека к миру и самому себе (представления об истине, красоте, добре, свободе, справедливости и др)[1].

Отличие греческой образовательной традиции от позднейшей римской состояло в том, что греки связывали истинное образование,

[1] Степашко Л.А. философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М., 1999. – С.38.

которым считалось образование либеральное, личностно ориентированное, со сверхопытным мышлением, развиваемым в устной коммуникации, диалоге, публичных дебатах. Более поздняя римская культура ознаменовала переход к новым ценностным ориентациям. Они были связаны с усилением роли централизованного государства, закреплением форм государственного контроля, со сформировавшимся утилитарным отношением к образованию различных социальных групп. Оно проявлялось, в частности, в том, что лица аристократического происхождения стали относиться к образованию как к средству, обеспечивающему занятие важных гражданских и военных должностей[1].

Главной силой, оказавшей решающее влияние на весь историко-культурный процесс средневековой Европы, стала христианская религия. Именно в русле идеологии католицизма и происходит в то время развитие всей западноевропейской культуры, включая обучение и воспитание. Это отражается и в новом взгляде на человека. Он объявляется «венцом творения», созданным по образу и подобию божьему. Христианство выделяет в природе человека два начала – тело и душу. Истинная суть человеческой жизни, по мнению средневековых богословов, заключается в безоговорочном подчинении телесного начала духовному. Так, на смену символу античной культуры – всесторонне развитому атлету – приходит образ одухотворенного человека-аскета. Но, внешне авторитарное, схоластическое средневековое образование интересно для нас, прежде всего, тем, что в нем главное внимание уделяется обучению добродетели, которая способствует постижению Бога, внутреннему освобождению человека и дает педагогике ясные нравственные ориентиры, основанные в сути своей на ценностях христианской морали[2].

В XII веке появляются первые университеты в Италии (Болонский), Франции (Парижский), Англии (Оксфордский и Кембриджский) – добровольные объединения ученых разных специальностей и школяров, пользовавшиеся известной автономией по отношению к церковной и светской власти. Существенными, в данном случае, были запросы возвышающихся городов и торговли, нуждающихся в расширенной подготовке специалистов в области медицины и права[3].

В XIV в. начинают закладываться основы новой идеологической системы, обращенной больше к Человеку, чем к Богу. Эта система

---

[1] Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования. -Ижевск: Издательство удмуртского университета, 1995. – С.38-39.

[2] Иванов Е.В. История образования и педагогической мысли. -Великий Новгород, 2002. – С.9.

[3] Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования – С.40.

получила название «гуманизм»[1]. Приверженцы гуманизма считали, что каждый Человек имеет право свободно развиваться как личность, реализуя свои способности.

Новое время, значительно усилившее роль просветительского компонента в образовании, закрепило идеалы разума во главе иерархии социальных образовательных ценностей[2]. Идеологи Просвещения настаивали на принципе доступности, обязательности и бесплатности школьного образования.

В Новое время (XVII-XIX вв.) происходят значительные изменения во всех сферах социокультурной жизни Западной Европы. Легальным становится религиозный плюрализм, что открывает дорогу демократии.

В XX в. идет интенсивный поиск нового содержания, форм и методов обучения и воспитания в школе. По мнению известного российского историка А.Н. Джуринского[3], данный поиск наиболее активно осуществлялся в экспериментальных школах, которые подразделялись на четыре типа:

- базовые школы вузов и научно-исследовательских центров;
- школы, реализующие новую педагогическую концепцию;
- образцовые школы;
- опытные школы, апробирующие оригинальные педагогические идеи.

В это время в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабе. Все это с неизбежностью приводило к распространению идеологии терпимости и сотрудничества.

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

---

[1] Сурина М.О., Сурин А.А. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). -М.: ИКЦ «МарТ», Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2003. – С.163.

[2] Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования. – С.53.

[3] Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Просвещение, 1993.

Что же характеризует традиционную основу российской политической культуры – российский менталитет и как влияло на него отечественное образование? Здесь утверждается типичная для восточной ментальности единая иерархия ценностей. Ее сердцевину составляет вера в превосходство русского государственного строя и русского православия (само слово подчеркивает, что только здесь правильно славят Господа). Сильна традиция активного и безусловного служения государю. Формируется особый тип патриотизма, характеризуемый политической дисциплиной и наивным монархизмом. Если на Западе государство сосредотачивает свое внимание на мирских заботах граждан и не взваливает на себя непосильное бремя построения идеального общества («рая земного»), то в России все было «с точностью до наоборот». И везде – от государства до семьи – существовал один и абсолютный авторитет.

Сегодня нередко можно встретить идеализацию как патриархального быта России, так и традиций русской патриархальной семьи. Трудно не попасть под обаяние, с которым известный писатель Василий Белов описывает жизнь такой семьи. В ней «человек менял свои возрастные особенности незаметно для самого себя, последовательно, постепенно (вспомним, что слово «степенно», иначе несуетливо, с достоинством, того же корня). Младенчество, детство, отрочество, юность, молодость, пора возмужания, зрелость, старость и дряхлость сменяли друг друга так же естественно, как в природе меняются, например, времена года. Между этими состояниями не было ни резких границ, ни взаимной вражды, у каждого из них имелись свои прелести и достоинства»[1]. Думается, что одной из причин такой идеализации является отсутствие ясных представлений о быте патриархальной семьи, отличающейся жесткой авторитарностью.

В статье с характерным названием «Семья: нужно ли оглядываться в прошлое?» Б.Н. Миронов, анализируя образ жизни традиционной крестьянской патриархальной семьи, показал, что она представляла собой маленькое абсолютистское государство[2]. Всеми сторонами ее жизни распоряжался старший мужчина (большак). Ему был подвластен труд всех членов семьи. Он разбирал внутрисемейные споры и наказывал провинившихся. Он делал покупки, заключал сделки и платил налоги. Он мог отдавать в работники своего сына и младшего брата даже против их воли. Он, и только он, всегда и везде представлял семью и отвечал за нее перед обществом в лице общины. Глава семьи нес полную ответственность за семью как экономическую единицу, определял семейную политику, решал вопросы брачного выбора и наследования. Известный

[1] Семья. Книга для чтения: В 2-х т. Т.1. –М.,1991. -С.313.

[2] Миронов Б.Н. Семья: нужно ли оглядываться в прошлое? // В человеческом измерении. –М.,1989. -С.228.

исследователь русских обычаев М. Забылин отмечал: «У славян всегда почитали старших себя. Глава семейства был родоначальник или отец. Жена, дети, родственники и слуги повиновались этому главе беспрекословно»[1]. Известный дореволюционный исследователь проблем семьи А.И. Желобовский отмечал: «Дети во всем должны слушаться своих родителей, делать только то, что они велят, и ни в каком случае не отваживаться на такое дело, которое они не благославляют»[2].

Авторитарность патриархальной семьи многократно усиливалась не писанной, но нерушимой иерархией всеобщего неравенства. Все принижены перед главой семьи, женщины – перед мужчинами, младшие – перед старшими, дети – перед взрослыми. И все вместе – перед общиной. Именно община неформально осуществляла строжайший социальный контроль, ибо все знали все друг о друге, проводила цензуру нравов, от которой невозможно было спрятаться[3]. То же отмечал О. Платонов: «Отдельная крестьянская личность растворялась, поглощалась, сливалась с сельским миром»[4].

Индивидуальность личностного проявления, расходящаяся с общепринятыми канонами, подавлялась безжалостно, причем подавлялась прежде всего силами семьи. В рассказе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дурак» повествуется о молодом человеке, чьи взгляды расходились со взглядами, характерными для общества, его окружающего. И в глазах родных и знакомых этот человек считался за дурака. Показательны слова отца щедринского персонажа: если не правы все, то они тогда дураки, а так не бывает[5]. Выставляя неполноценным человека, не вписавшегося в общепринятые рамки, патриархальная культура оправдывала и консервировала общинные устои. Непонятому оставалось лишь принять на себя всю тяжесть общественного неприятия.

Если к сказанному добавить, что насилие и телесные наказания были в семейной педагогике этого типа нормальной и главной формой воздействия, то вряд ли потребуется дополнительное обоснование для утверждения о том, что патриархальную семью в России характеризовала предельная степень авторитарности. Сама же патриархальная семья тиражировала эту авторитарность, воспроизводя и передавая ее от поколения к поколению, из века в век, вплоть до века двадцатого.

В пореформенный период в России начинает складываться зародыш того, что со временем могло бы привести к формированию элементов общества западного типа. Российский кадровый пролетариат и российское

---

[1] Забылин М. Русский народ, его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. – М.,1990. -С.517.

[2] Семья. Книга для чтения: В 2-х т. Т.1. -С.299.

[3] Поликарпов В.С. История нравов России. Восток или Запад. -С.288.

[4] Платонов О. Русский труд. –М.,1991. -С.53.

[5] Салтыков-Щедрин М.Е. Избранные сочинения. –М.-Л.,1947. -С.542.

крестьянство этого времени представляли собой классы-носителей двух разных (западной и восточной) ментальных тенденций общественного развития. Г.В. Плеханов отмечал, что «в лице рабочего класса в России создается теперь народ в европейском смысле этого слова»[1]. Но именно этот кадровый пролетариат и сложил свои головы на революционных баррикадах и фронтах гражданской войны. Если перед первой мировой войной рабочий класс России насчитывал 15 миллионов человек, то в августе 1920 года уже всего 1,7 миллиона[2]. Ему на смену пришли хлынувшие в города сельские переселенцы, несущие восточную ментальность и нравы патернализма. Индустриализация, с ее великими стройками первых пятилеток, лишь ускорила процесс этого переселения.

Не знавшая реформации, Россия (особенно после петровских реформ) пошла своим специфическим путем. Часть верхних слоев общества стремилась к западным ценностям (идеям свободы, демократии, позднее – правового государства), основная же масса людей по-прежнему продолжала находиться под обаянием идеи «государства правды и справедливости» во главе с «земным богом», как бы он ни назывался – Помазанник Божий, Генеральный секретарь или Президент. Разумеется, это не могло не сказаться на социальном институте образования, ведь российское образование – плоть от плоти российского общества.

Специфика образования как социального института достаточно подробно рассмотрена в работах по социологии образования. В них подчеркивается, что именно социальные общности и их взаимодействие определяют специфическое «лицо» образования, реализующего функции социализации, развития личности и общественных (экономических, социальных и политических) структур[3]. В любых исторических или социальных условиях, отмечал профессор Стэнфордского университета Г. Вейлер, задача воспитания будущих граждан неотделима от системы ценностей общества и социального строя[4]. В свою очередь, система образования как общественный институт, специально созданный для реализации этой задачи, зависит от целого ряда политических факторов. Обычно образовательные системы стремятся привить учащимся устоявшиеся и наиболее распространенные модели поведения и убеждения. Но эти модели могут быть разными.

Мы так привыкли к очевидности утверждения «образование есть благо», что уже чуть ли не на подсознательном уровне считаем благом все

---

[1] Плеханов Г.В. Сочинения. Т.3. -М.,1923. -С.78.

[2] Стариков Е. Маргиналы, или Размышления на старую тему: «Что с нами происходит?» // Знамя. -1989. -№ 10. -С.134.

[3] Зборовский Г.Е. Социология образования. В 2-х ч. Ч.1. –Екатеринбург, 1993. –С.18, 39.

[4] Вейлер Г. Политика, образование, развитие // Перспективы. Вопросы образования. -1985. -№4. –С.39.

то, что с образованием связано – знание, учителя, школу. Разумеется, в мире есть зло, агрессия, нетерпимость, но они существуют либо за школьными стенами, либо привносится в школу извне и самой школе не присущи. Однако не все так просто. Еще в середине прошлого (двадцатого) века Дж. Каунтс писал: «Мы должны полностью отбросить наивную веру в то, что школа автоматически освобождает ум и служит делу человеческого прогресса. Фактически мы знаем, что она может служить любому делу. Она может служить тирании точно так же, как свободе, невежеству точно так же, как просвещению, лжи точно так же, как истине»[1]. Это привело английского исследователя М. Эппла к мысли о том, что система образования (и, прежде всего, школа) является одним из наиболее важных механизмов для сохранения и воспроизводства господствующих в современном мире идеологий[2].

Понятие идеология, отмечает Н.Д. Никандров, употребляется как минимум в трех существенно различных смыслах. Во-первых, это – система основных идей, имеющих мировоззренческое значение. Во-вторых, – это система классово-политических и экономических идей, которые, конечно, тоже имеют прямое отношение к мировоззрению, но не исчерпывают его. В-третьих, это – система идей и принципов в какой-либо области, определяющих приоритеты действия человека в ней. В недавнем прошлом идеологию понимали прежде всего и даже почти исключительно во втором значении[3]. Высшей целью эта идеология провозглашала общественные интересы, которым безоговорочно подчинялись интересы личности.

Но, как подчеркивал К. Ясперс, подлинная ценность человека заключается не в роде или типе, к которому он приближается, а в исторически единичном человеке, который не может быть заменен и замещен[4]. Что происходит тогда, когда человек как ценность подменяется иными ценностями, показал С.Л. Франк: «Где человек должен подчинить непосредственные побуждения своего «я» не абсолютной ценности или цели, а по существу равноценным с ним (или равно ничтожным) субъективным интересам «ты» – хотя бы и коллективного, – там обязанности самоотречения, бескорыстия, аскетического самоограничения и самопожертвования необходимо принимают характер абсолютных,

[1] Counts G.S. Education and the foundations of freedom. – Pittsburgh: Univ.of Pittsburgh Press,1962. –P.62.

[2] Apple M.W. Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State. -London,1982.

[3] Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Екатеринбург,2000. –С.153.

[4] Ясперс К. Смысл и назначение истории. -М.,1994. -С.453.

самодовлеющих велений, ибо в противном случае они никого не обязывали бы и никем бы не выполнялись»[1].

В демократическом правовом государстве, трудное движение к которому осуществляет наше общество, высокая педагогическая культура учителя невозможна без его политической культуры. Но в основе политической культуры педагога должно лежать четкое осознание различия между идеологией и идеалами. В общеупотребительном смысле идеал есть «представление высшего совершенства в каком бы ни было отношении; то, что является объектом стремления независимо от того, близка ли или очень отдалена возможность осуществления»[2]. В отличие от него, идеология представляет собой систему политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических и философских взглядов и идей, которая «выражает интересы и формулирует цели определенных социальных групп»[3]. Разницу этих понятий проиллюстрирует один пример. Сомнительно, чтобы Платон Каратаев был носителем какой-то идеологии, но наличие у него идеалов не подлежит сомнению. Для работников системы образования овладение политической культурой, кроме всего прочего, означает четкие представления о допустимых границах проникновения политики и идеологии в школу. «Суть лишь в том, чтобы у нас, действительно, была система объединяющих нас идей, а не только различие разъединяющих нас политических и экономических интересов»[4].

В словарях и справочниках политика определяется как сфера деятельности, связанная с отношениями между классами, нациями и социальными группами, ядром которой выступает проблема завоевания, удержания и использования власти. Практики называют ее короче – искусством возможного, искусством возможности получить власть и удержать ее. Универсальной целью и ценностью политики выступает власть, дающая право распоряжаться свободой и жизнью других людей. Уже само это право с моральной точки зрения не бесспорно.

Далее. Если исключить военные перевороты, безнравственность которых очевидна, любая политическая линия способна привести к успеху лишь при условии, что будет представлять себя в виде общенародной, ведущей ко всеобщему благу, направленной на защиту интересов всех. И чем успешнее ей это удается, тем легче прийти к власти. Но одновременно тем скорее становится очевидным, что политика «во благо всех» ведется в интересах одних социальных слоев за счет других. Наступает массовое

---

[1] Франк С.Л. Этика нигилизма // Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. - М.,1990. -С.157.

[2] Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – С.238.

[3] Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. -С.273-274.

[4] Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. –С.160.

разочарование, в обществе нарастает чувство обманутости. Примеров тому сколько угодно – от большевиков после 1917 года, до Леха Валенсы в кресле президента Польши.

Может ли политик не допустить подобного обмана? Ответ очевиден. При всех разговорах о нравственности в политике актуальными остаются слова, сказанные более 400 лет назад Н. Макиавелли: «Следует понимать, что государь, особенно новый, не может исполнить все то, за что людей почитают хорошими, так как ради сохранения государства он часто бывает вынужден идти против своего слова, против милосердия, доброты и благочестия»[1]. Не случайно фраза «Политика – дело грязное» звучит на всех языках. Но тогда стоит ли вносить это «грязное дело» в школьные стены?

Среди многих лозунгов, выдвинутых бурным перестроечным временем, был и призыв к деполитизации системы образования – призыв популярный, но лукавый. Как нельзя изъять школу из жизни, так нельзя изъять и политику из школы. Разговоры о ней отца с дедом с домашней кухни, так или иначе, но до классной комнаты и студенческой аудитории дойдут непременно. Да и учитель не может (и не должен) оставлять свои убеждения в раздевалке вместе с уличной обувью. Но еще в предреволюционные годы известный русский педагог-демократ П.Ф. Каптерев подчеркивал: «Никто, конечно, не в праве требовать от воспитателя, чтобы он, приближаясь к воспитуемому, отбросил свои убеждения... Но это совсем не значит, чтобы он имел право сделать педагогический процесс орудием каких-либо своих партийных идеалов и убеждений – религиозных, политических, общественных, партийных вкусов, расположений, пристрастий, вражды»[2]. Политическая культура педагога как важная составная часть его профессиональной культуры предполагает плюралистическое мировоззрение и соответствующие ему толерантность и нравственную оценку. Пагубна не политика в школе. Гражданское общество – общество политически активное. Пагубна ситуация, допускающая политическое воспитание прежде и без воспитания нравственного, вместо, а не после него. В этом отношении нашей системе образования еще предстоит тяжкий период выздоровления от недавнего прошлого, когда во всем (в воспитательной работе, подборе учебного материала, кадровой политике) во главу угла ставилась политическая линия.

Современное российское образование своими корнями генетически связано с образованием советским. Это естественно. И сегодня нам следует не только бережно сохранять все лучшее, что было в советской школе, но и учиться на ее ошибках. Последнее прежде всего, относится к

[1] Макиавелли Н. Государь. –М.,1990. –С.53.

[2] Цит. по: Комсомольская правда. 1991. 27 ноября.

вопросу о границах присутствия политики в школе. Политическая культура советской системы образования была обусловлена рядом причин. Но главные среди них три: вытекающие из идеологической непримиримости эксперименты с самой школой как социальным институтом, идеологизированная кадровая политика, проводимая по отношению ко всему преподавательскому корпусу, и чрезмерная политизация школьного дела.

В 1918 году все образовательные учреждения были переданы Народному комиссариату просвещения, который тогда же запретил все существующие учебники и утвердил «Положение о единой трудовой школе». Провозглашенный новой идеологией коллективизм привел к распространению так называемого «лабораторно-бригадного метода», влекущего за собой обезличивание учебного процесса и заметно снижающего роль педагога в нем. Судя по всему, дело обернулось совсем скверно, если в отменившем в 1932 г. «лабораторно-бригадный метод» постановлении ЦК ВКП(б) в качестве директивной установки высказывалось то, что сегодня кажется элементарными азами профессионализма: преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую дисциплину; приучать детей к работе над учебником и книгой; самостоятельным письменным работам; к работе в кабинете и лаборатории, применять демонстрацию опытов и приборов; всемерно помогать детям при затруднениях в их учебных занятиях[1].

Далее последовал многократный пересмотр содержательной стороны образования, в результате чего к середине 30-х гг. из школьной программы было, например, изъято изучение всей «буржуазной» зарубежной литературы. И это уже после того, как в 1923 году Н.К. Крупская составила список «антихудожественной» контрреволюционной литературы, которую требовалось изъять из библиотек[2]. Гуманитарные дисциплины стали изучаться в упрощенно-схематизированном виде (Катерина – «луч света в темном царстве», Онегин – «лишний человек»). В общественно-исторических предметах утвердились догматизм и фальсификация. Л.Н. Коган отмечал, что в эти годы теория воспитания механически отрывалась от теории культуры, хотя само воспитание на деле есть не что иное, как овладение культурой[3]. Впрочем, лежащее в основе содержательной стороны школьных программ толкование

---

[1] Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. док. 1917-1973. -М.,1974. -С.163.

[2] Нанивская В.Г. Анатомия репрессированного сознания. Как создавалась отечественная школа // Вопросы философии. -1990. -№5. –С.50.

[3] Коган Л.Н. О сущности советской культуры в прошлом и настоящем // Политика и культура. -Екатеринбург,1991. -С.22.

культуры, характерное для того времени, также весьма специфично и показательно.

В двадцатые-тридцатые годы в стране идет активный процесс создания так называемой «новой пролетарской культуры». В 1918 году А.В. Луначарский определил его сущность как разрушение буржуазной культуры, «поскольку пролетариат по своему существу есть культурный класс, и он не должен быть ограничен старым жизненным укладом, старой культурой, рухлядь есть рухлядь»[1]. На что же менялась «старая рухлядь»?

Долгое время в качестве основополагающих в вопросах культурного строительства назывались установки, высказанные И.В. Сталиным на встрече с группой украинских писателей 12 февраля 1929 г.. «От чего зависит обстановка обороны страны? – спрашивал Сталин и сам отвечал. – От культурности населения, от того, каков будет наш солдат, разбирается ли он в элементарных понятиях культуры, может ли он пользоваться, например, компасом, разбираться в картах, есть ли у него хотя бы примитивная грамотность, культура, чтобы он мог понять приказы и так далее»[2]. Такой подход к культуре не мог нацеливать систему образования на формирование духовно богатой и толерантной личности.

Что касается кадровой политики, то уже накануне октября 1917 г. старые педагоги не пользовались у большевиков доверием. Партийные функционеры утверждали, что учительская масса всецело находится под буржуазным влиянием[3]. В 1921 г. ЦК РКП(б) в постановлении «О работе среди работников просвещения» (трудно не обратить внимание на стилистику: «о работе среди работников») был вынужден признать обычное для партийных организаций нетерпимое отношение к работникам просвещения как к саботажникам[4]. В таком отношении, впрочем, была доля истины. Всероссийский учительский союз не пошел на сотрудничество с советской властью, за что и был ею распущен. Отстаивавшее идею автономности школы от царских властей, старое учительство решительно отказалось от роли политбойцов партии. Непризнания связи образования с политикой советская власть ему не простила. Более того, в новых условиях верность традиционной демократической идее автономности школы тоже была оценена как контрреволюционная. Власть не могла доверить школьное дело «контрреволюционерам» (к числу которых были поголовно причислены все старые педагоги, в том числе и носители демократической

---

[1] Луначарский А.В. Культурные задачи рабочего класса. -М.,1918. –С.15.

[2] Юмашева О., Лепихов И. И.В.Сталин: краткий курс истории советского театра // Искусство кино. -1991. -N5. -С.134.

[3] Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10-ти т. Т.1. -М.,1957. –С.401.

[4] Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. док. 1917-1973. -С.444.

политической культуры). Что это значило в условиях гражданской войны и красного террора объяснять нет необходимости.

«Мы не ведем войны против отдельных лиц, – писал в ноябре 1918 г. член коллегии ВЧК М.И. Лацис в «Красном терроре». – Мы истребляем буржуазию как класс. Не ищите на следствии материалы и доказательства того, что обвиняемый действовал делом и словом против советской власти. Первый вопрос, который вы должны предложить, какого он происхождения, воспитания, образования (выделено мною – В.Б.) или профессии. Эти вопросы должны определить судьбу обвиняемого. В этом смысл и сущность красного террора»[1]. В результате широкомасштабных политических репрессий только в 1918-1919 гг. было убито 6 000 профессоров и учителей, 355 250 интеллигентов и профессионалов иных специальностей[2]. Очевидец и жертва этих событий Г.Г. Шпет писал: «Косою рока снята вся с таким трудом возделывавшаяся и едва всходившая культура. От каких корней пойдут теперь новые ростки, какие новые семена наша почва примет в себя?»[3].

Оценивая деятельность царского правительства в области образования, известный русский революционер Г.А. Лопатин иронизировал: «Правительство усердно, но бессильно бьется все время над неразрешимою задачею: создать себе неинтеллигентную интеллигенцию»[4]. Советское правительство эту задачу решило.

В 1923 году В.И. Вернадский с горечью отмечал, что в Московском университете студенты должны доносить на профессоров и следить за ними. Уровень нового студенчества неслыханный: сыск и доносы. У них нет общего образования, и клубная пропаганда кажется им истиной. Университет превращается в прикладную школу[5].

В целях политизации всей системы образования, воспитания и обучения создаются рабочие факультеты (рабфаки). На них принимается участвовавшая в революции малограмотная пролетарско-бедняцкая молодежь. Через год-два их обязаны принимать в вузы. В 20-30-е годы технические и социально-экономические вузы на 80-90% комплектовались из выпускников рабфаков, не имевших необходимых знаний[6]. Для этих же целей в 1921 году в Москве создается «Институт красной профессуры». Здесь наукой занимались «ученые новой формации», достигшие положения политическими доносами на коллег, не знакомые с историей

---

[1] Мильгунов С.П. Красный террор в России 1918-1923. -М., 1990. –С.44.

[2] Там же. –С.87.

[3] Шпет Г.Г. Сочинения. -М., 1989. –С.53.

[4] Орлов С.Б. Непрерывное образование и культурная политика царской России второй половины XIX в. // Политика и культура. -Екатеринбург,1991. –С.128.

[5] Я верю в силу свободной мысли. Письма В.И. Вернадского И.И.Петрункевичу // Новый мир. -1989. -№12. –С.209.

[6] Ципко А. Истоки сталинизма // Наука и жизнь. -1988. -№12. –С.44.

своих дисциплин и зарубежной литературой, подменявшие научную работу политической непримиримостью, идеологической демагогией и комментированием речей вождей. Они брались «с партийных позиций» решать любые проблемы и создавать чудодейственные технологии по грандиозному преобразованию природы и человека[1].

С провозглашением курса на воспитание «новой армии педагогического учительства»[2] фактически начинается долговременная и целенаправленная «селекционная работа», направленная на «выведение» нового типа педагогической культуры. В ней явно прослеживаются три момента. Первый. В ходе неоднократных «чисток» правящая партия освобождается от старых педагогических кадров, как, впрочем, и от представителей других групп старой интеллигенции. Только в 1925г. из нее исключается 100 тысяч профессоров, доцентов, преподавателей, образованных управленцев[3]. «Отлучение» автоматически вытесняло их из сферы образования. Им на смену приводились новые люди. Школьные реформы двадцатых годов и внедрение в педагогическую практику ГУСовских программ привели к тотальной политизации обучения на фоне 80% учителей, не имевших педагогической подготовки[4]. О мере их толерантности гадать не приходится.

В сферу образования направляются партийные, советские и комсомольские функционеры, не имеющие высокого образовательного уровня, но обладающие опытом руководящей партийно-советской и агитационно-пропагандистской работы. Им предписывалось участвовать в чистках аппарата «от чуждых элементов» и активно выдвигать «работников с индустриально-техническим и сельскохозяйственным образованием»[5]. Люди с низким уровнем общей культуры, они не могли обладать и высокой педагогической культурой, что, однако, не мешало им формировать ее «по своему образу и подобию». В системе образования, как и во всей духовной жизни страны, насаждается примитивизм с его культом упрощения и непримиримости.

Не секрет, что после революции выдвижение на руководящие посты, а с ним и доступ к соответствующим привилегиям, осуществлялся вне зависимости от образовательного уровня работника. Более того, общая культура и образованность партийных и административных функционеров во всех звеньях были крайне низкими. Так, по данным мандатной комиссии XIV съезда ВКП (б), проходившего в декабре 1925 г., среди

---

[1] Филатов В.П. Об истоках лысенковской агробиологии //Вопросы философии. -1988. -№8. –С.8.

[2] Ленин В.И. Полн. собр. соч. –Т.41. –С.403.

[3] Комсомольская правда. -1988. -27 ноября.

[4] Нанивская В.Г. Анатомия репрессированного сознания.–С.55.

[5] Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. док. 1917-1973. -С.452.

делегатов съезда высшее образование имели 5,1%, среднее – 22,3%; 66,1% делегатов имели низшее образование. О пяти с половиной процентах состава съезда в докладе мандатной комиссии не говорится. Остается предположить, что это были люди без образования вообще. Невысокий образовательный ценз отмечался и у делегатов XVI съезда партии, проходившего летом 1930 г. Три четверти присутствовавших там (74,7%) имели неполное среднее, низшее образование и, по-видимому, никакого[1]. В 30-х годах 40% секретарей ЦК компартий, крайкомов и обкомов и 70% секретарей горкомов и райкомов ВКП (б) имели лишь начальное образование. Среди комсомольских работников эти показатели были намного хуже[2].

Следствием этого стало отмеченное Н.А. Бердяевым естественное понижение уровня общей культуры общества, ибо высокая культура всегда создается путем качественного отбора и в сравнительно узком кругу элиты[3]. В общественном сознании не осталось незамеченным то, что в эти годы власти проводят активную политику, направленную против людей, обладающих высоким уровнем знаний, и прежде всего – интеллигенции. Слово «интеллигент» в общественном сознании надолго срослось с определением «вшивый». В этом отношении весьма показателен изданный в 1935 году «Толковый словарь русского языка». Здесь толкуются следующие слова: «интеллигент», «интеллигентка». Слово «интеллигентность» снабжено пояснением «книжное». Из него следует, что к 1935 году интеллигентность уже рассматривалась как чисто книжное понятие. Далее читаем: «интеллигентный»; «интеллигентский» (презрительное); «интеллигентство» (презрительное); «интеллигентщина» (презрительное). Из семи слов три определяются как презрительные. А вот как раскрывает словарь содержание понятия «интеллигент»: «1.Лицо, принадлежащее к интеллигенции; 2. То же, как человек, социальное поведение которого характеризуется безволием, колебаниями, сомнениями (презрительное)». И в конце пояснения – цитата из Ленина: «Вот она, психология российского интеллигента: на словах он храбрый радикал, на деле он подленький чиновник»[4].

Наконец, самым массовым моментом в формировании педагогической культуры советской школы была подготовка учительских кадров. Альфой и Омегой ее стало политическое воспитание.

В 1934 г. вышла в свет «Педагогика» М.М. Пистрака – первый советский учебник педагогики для высших учебных заведений. В нем содержался специальный раздел, описывающий основные требования,

---

[1] Фролов В. Чтобы это не повторилось // Иного не дано. -М.,1989. –С.395-396.
[2] Там же.
[3] Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. –М.,1990. –С.112.
[4] Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. -М.,1935. Т.1. -С.1214.

которым должен соответствовать учитель[1]. Их шесть. По степени значимости они расположены следующим образом:

Первое. «Отвергая всякие теории «общекультурной» роли учителя, скрывающие буржуазные цели воспитания, советская школа предъявляет учителю требование партийности, т.е. беззаветной преданности учителя делу рабочего класса и его партии, неуклонного проведения в жизнь линии партии и борьбы со всякими ее извращениями. Недопустимо сводить это требование к так называемой «лояльности», т.е. простому подчинению требованиям партии и советской власти и к формальному выполнению всех «предписаний». Учитель должен быть активным проводником партийности, борцом за партийность в школе и во всей своей деятельности в жизни».

Второе. Учитель должен «хорошо знать свой предмет на основе широкого общего образования и марксистского мировоззрения».

Третье. «К общей подготовке учителя следует отнести и его политехническую подготовку...».

Четвертое. «Учитель должен хорошо владеть основами марксистско-ленинской педагогики, общей методикой советской школы и специальной методикой своего предмета...».

Пятое. «Учитель должен выработать в себе умение организовать детей в учебной и общественной работе, организовать условия и материальные средства педагогического процесса...»

Шестое. «Учитель должен быть хорошим общественником. И это не последнее по важности требование, – оно по сути дела включено в первое требование – партийности».

Первое, что бросается в глаза, это отказ от общекультурной, т.е. просветительской роли учителя, которая квалифицируется как «проявление буржуазного воспитания». Вопреки прежней педагогической традиции, не упоминаются морально-этические качества педагога. Это не удивительно. Еще в речи на III съезде РКСМ В.И. Ленин сформулировал печально знаменитый принцип, согласно которому морально все то, что соответствует целям строительства коммунистического общества. Но в плане политическом требования к учителю максимальны и они не оставляют места даже для минимального проявления толерантности.

Пройдут десятилетия. Но по-прежнему, вплоть до начала девяностых годов, в вузовских учебниках педагогики будет подчеркиваться приоритет политики и идеологии – характерная черта авторитарной педагогической культуры тоталитарного режима. При этом, как отмечает М.А. Галагузова, употребление слова «воспитание» в устной или письменной речи подразумевало именно коммунистическое

[1] Пистрак М.М. Педагогика: Учебник для высших пед. учеб. завед. -М.,1934. –С.390-392.

воспитание, а родовое понятие использовалось в основном в контексте изучения развития воспитательных систем в истории педагогики[1]. На этом воспитывали детей, для такого воспитания готовили педагогов.

Задача формирования политической культуры для мовременной системы образования состоит в утверждении человека и его свободы в качестве высшей ценности политического сознания. Пока система образования направлена на воспитание людей, шаблонно мыслящих, задача эта будет ей не под силу, как ни меняй шаблоны коммунистические на шаблоны антикоммунистические. Но перелистайте литературу по педагогике, вы найдет в ней любые цели, кроме воспитания ученика как свободной и самостоятельно мыслящей личности.

Без соответствующей политической культуры педагога достижение названной цели невозможно. Власть всегда будет стремиться использовать учителя в своих интересах, навязывая ему под видом универсальных социальных ценностей те или иные политические химеры. И тогда «педагогический коллектив и его руководитель, отдельный учитель могут найти нравственное объяснение и даже оправдание своим педагогически безнравственным поступкам»[2]. Выведенный Б. Васильевым в повести «Завтра была война» образ Валентины Андроновны, прозванной учениками «Валендра», – страшный и трагический пример подобного рода.

Наша страна на собственном горьком опыте буквально выстрадала понимание того, что школа не должна становиться «кузницей политических кадров». Она должна способствовать становлению грамотных, толерантных, свободно и самостоятельно мыслящих людей, формируя тем самым политическую культуру новых поколений граждан демократического общества.

Однако за два десятилетия, прошедшие после падения социализма в России, решение данной проблемы не упростилось. К проблеме нетерпимости политической прибавилась (и даже вышла на первый план) нетерпимость этническая. «Произошедшие в нашем обществе изменения в ценностно-мотивационной сфере, – отмечают Н.В. Кергилова и Н.Н. Касенова – породили нетерпимость к представителям других национальностей, вероисповедания, произошла «коррозия доверия к власти». Все эти факторы приводят к дезориентации и отсутствию активной жизненной позиции, к несформированности понимания представителями молодого поколения своей принадлежности к культуре с присущими ей этническими особенностями и национальными

[1] Галагузова М.А. Эволюция понятия “воспитание” // Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып.1. -Екатеринбург,1995. -С.54-55.

[2] Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя: Педагогическая этика. –Киев,1973. –С.52.

ценностями»[1]. Поэтому воспитание этнической толерантности является одной из приоритетных задач системы образования.

Этническая толерантность понимается современными исследователями не просто как отсутствие негативного, а скорее как наличие позитивного или нейтрального отношения к иной этнической группе, т.е. как готовность контактировать с представителями этой группы такими, какие они есть, при сохранении, однако, позитивного отношения к своей группе[2].

Межнациональные противоречия стали сегодня постоянным спутником российской и международной действительности. С тяжелейшими последствиями межэтнических конфликтов (Нагорный Карабах, Чечня, Косово, Дарфур и др.) столкнулись миллионы человек. Гибель людей, огромные материальные потери, беспризорные дети – вот цена, которую человечество платит за межнациональную нетерпимость. Поэтому столь велик интерес к путям формирования уже не только политической, но этнической толерантности. Исследовавшие эту проблему Н.В. Кергилова и Н.Н. Касенова сформулировали рекомендации по формированию этнической толерантности в поликультурных регионах России, а также по снижению межэтнической напряженности[3]:

- В процессе образования необходимо вводить различные факультативы и предметы, направленные на изучение культур народов, населяющих данный регион (это будет способствовать как увеличению этнокультурной компетентности детей, так и повышению позитивности их собственной этнической идентичности).
- Работа по развитию этнического самосознания должна сочетаться с интенсивной работой по развитию личности молодых людей, воспитанию самостоятельности и социальной ответственности (это позволит, с одной стороны, предотвратить развитие излишней, тормозящей самоактуализаторские стремления зависимости от этнической группы, с другой стороны, не допустит перехода самоидентификации с этнической группой в этнофанатизм и национализм).
- При проведении городских мероприятий в поликультурных регионах желательно учитывать, что на них присутствуют не только представители титульной и доминирующей наций, но и представители многих других этносов. То есть не нужно забывать о потребности индивида быть включенным в позитивно оцениваемую группу, интересы

---

[1] Кергилова Н.В., Касенова Н.Н. Этническая толерантность как социально-педагогический феномен // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып.6. –Екатеринбург: изд-во «СВ-96», 2010. –С.2002-203.

[2] Анциферова К.Г. Этническая толерантность в современном российском обществе: состояние и тенденции развития: автореф. ... канд. социол. наук. М., 2007.

[3] Кергилова Н.В., Касенова Н.Н. Этническая толерантность как социально-педагогический феномен. –С.204-206.

которой учитываются. Тогда количество причин, по которым индивидам свойственно проявлять этническую интолерантность, отстаивая права своей этнической группы, уменьшится.

- Для снижения интенсивности проявления негативных межгрупповых процессов и уменьшения силы противостояния представителей различных этнических групп, нужна работа по включению мигрантов в совместную деятельность с местным населением. При этом целесообразно начинать с глав диаспор и старейшин.
- Для снижения влияния культурных различий на уровень этнической интолерантности необходим социально-психологический тренинг межкультурного взаимодействия, направленный на выработку навыков межкультурного диалога. Проведение таких тренингов в первую очередь целесообразно начать с главами диаспор и старейшинами, со всеми лицами, занимающими руководящие посты, учителями школ и затем с другими категориями населения.
- Для обучения правильной интерпретации поведения представителей инокультурных групп целесообразным будет создание специальных социально-психологических методик обучения конструктивному межэтническому взаимодействию. Целесообразно, например, знакомить сотрудников милиции и других органов безопасности с разнообразием поведенческих навыков людей из разных регионов или проводить тренинги, развивающие рефлексию по поводу негативных этнических стереотипов и блокирующие агрессивные реакции.
- Готовить работников органов образования, особенно школ, к работе с полиэтничными коллективами учащихся таким образом, чтобы они избегали и предотвращали дискриминационные практики и конфликты.
- Поскольку основой этнической толерантности является социально-психологическая общность, образованная по региональному (территориальному), а не по этническому признаку, было бы неплохо в поликультурных регионах отказаться от дихотомии «титульные – нетитульные» и «коренные – некоренные». Невольная иерархия, задаваемая этой дихотомией, может привести к обостренной борьбе за статус и влияние в республике, соперничеству национальных кланов и к тому, что борьба за политическое и экономическое доминирование в любой момент может перерасти в межэтнические конфликты и столкновения.
- Основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность, а негативные компоненты этнической идентичности приводят к этнической нетерпимости. Позитивная этническая идентичность формируется у народов, знающих и любящих свою культуру и историю. На это имеет право каждый народ.

Национально-культурные движения, способствующие возрождению языка и культуры малых народов России – это, безусловно, прогрессивное явление нашего времени. Необходимо, чтобы этот интерес к культуре своего народа способствовал формированию позитивной этнической идентичности, а не муссировал тему взаимных прошлых обид, опыта национального унижения, дискриминации и т.д., поскольку это – негативные компоненты этнической идентичности, лежащие в основе этнической интолерантности.

В 1968 году немецкие философы, культурологи и активисты университетских молодежных движений создали плакат о толерантности. Он включал семь строчек. Миру еще предстоит осмыслить их глубокий мировоззренческий смысл:

Твой Иисус – еврей.

Твой автомобиль – японский.

Твой кофе – бразильский.

Твои цифры – арабские.

Твои буквы – латинские.

Твоя демократия – греческая.

Твой сосед после этого всего лишь иностранец?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все прошедшее в грохоте войн и революции двадцатое столетие (и в особенности его богатое конфликтами завершение) окончательно развенчали одну из величайших легенд в истории общественной мысли – легенду о человеческой добродетели и смягчении нравов, о неотвратимом усилении гуманистических начал как в межличностном общении, так и в решении межгосударственных проблем, о движении к торжеству идеалов истины, добра и красоты, которое «взращивает души, воздвигает добродетели, счищает грязь пороков, и, отбросив изощренные словопрения, возвращает истину во всех вещах»[1]. Вопреки всем надеждам, наперекор сотням трактатов и книг, невзирая на призывы и увещевания, люди не стали ни добрее, ни гуманнее. «Взращенные души», как и встарь, похищают себе подобных, дабы затем их выгодно продать в рабство. «Воздвигнутая добродетель» международного права служит обоснованием ракетных ударов и прицельного бомбометания по мирным городам чужих суверенных стран. «Счищенная грязь пороков» конвертируется в доходах порнобизнеса и наркомафии. Что же до «возвращения истины во все вещи», то истин оказывается столько, сколько политиков, рассуждающих о гуманности и гуманизме. Впрочем, об этом уже было сказано одним из героев фильма «Девять дней одного года»: «Появляется двигатель внутреннего сгорания, англичане создают танки. Появляется современная химия, немцы применяют отравляющий газ. Наконец, человечество проникает в тайну атомного ядра, американцы сбрасывают бомбу на Хиросиму. Да никакому Чингисхану не могла бы придти в голову идея газовой камеры!»

Можно, конечно, воспользоваться излюбленным приемом советских «бойцов идеологического фронта» и заявить, что все это «не типично». Но на самом-то деле (и это ни для кого не секрет) не типичны мать Тереза и Махатма Ганди, Мартин Лютер Кинг и Андрей Сахаров... Сказанное заставляет вновь обращаться к идее гуманизма и пытаться понять его сущностную характеристику. Что же такое гуманизм – одна из величайших идей в истории или плод «безумца, который навеял человечеству сон золотой»?

Известно, что гуманизм появляется как культурное движение эпохи Возрождения. Это время Савонаролы и Цезаря Борджиа, которое отнюдь не было «золотым веком прозрения» в истории человечества. В нем удивительно переплелось отраженное кострами инквизиции аскетическое мракобесие и необузданный разврат. «Всякого рода разгул страстей, своеволия и распущенности достигает в возрожденческой Италии неве-

[1] Слова ученика Петрарки, ученого-гуманиста Колюччо Салютати (1331-1406), цит. по: Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. -М., 1980. -С.32.

роятных размеров. Священнослужители содержат мясные лавки, кабаки, игорные и публичные дома, так что приходится неоднократно издавать декреты, запрещающие священникам "ради денег делаться сводниками проституток". Монахи … предаются оргиям, а в грязных стоках находят детские скелеты как последствия этих оргий. Тогдашние писатели сравнивают монастыри то с разбойничьими вертепами, то с непотребными домами»[1]. Все это, а не «Божественная комедия» или «Декамерон», характеризует общественное настроение умов эпохи зарождения гуманизма.

Терминологически гуманизм связан с понятием «гуманитарные студии» (studia humanitatis), как с XIV в. назывался комплекс учебных дисциплин, состоящий из грамматики, риторики, поэзии, истории и этики. Под «человеческим» (humanitas) гуманисты эпохи Ренессанса понимали те личностные качества, которые для своего формирования требуют специальной тренировки: изысканность вкуса, красота языковых форм и речи, утонченное отношение к жизни, способность вызывать ответную симпатию. Возрожденческий гуманизм был эстетическим феноменом, и это надо иметь в виду потому, что в позднейшей традиции он чаще ассоциируется не с эстетической, а с нравственно-этической направленностью. Именно такой смысл данного понятия тиражировался словарями: «исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми»[2]. Но гуманизм западноевропейского Возрождения не имеет с таким пониманием ничего, или почти ничего общего. Конечно, в нем присутствует и нравственный момент. Однако он понимается специфически и стоит далеко не на первом месте. Что же на первом?

Давая характеристику той эпохе, Гегель подчеркивал, что именно тогда «стали полагать, что для мыслящего разума может быть истиной нечто такое, что не является истинным для теологии»[3]. До тех пор, пока человек рассматривался как высшее Божественное творение, любая идея изменить и улучшить его была греховна, ибо посягала на усовершенствование того, что сотворил Господь. Гуманисты эпохи Возрождения решительно преодолели христианскую антропологию, рассматривавшую человека в качестве хотя и греховного, но все же венца божественного творения. Они по-новому истолковывали средневековые христианские представления о личности, утверждая, что божественной природой

[1] Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. - М, 1978. - С.122.
[2] Философский энциклопедический словарь. -М, 1983.-С.130.
[3] Гегель Г.В.Ф. Сочинения: В 14-ти т. - М.-Л., 1929-1959. - Т.XI. Лекции по истории философии. - Кн.3. - С.109.

каждому человеку дана возможность возвыситься и стать более или менее исключительным. При этом возвышение достигается не происхождением, а ученостью. Но как только появляется идея о том, что человек не есть венец Божественного творения, проявляется и соблазн его «подправить». Поэтому главная идея гуманизма – идея усовершенствования человека и формирования гармонически развитой, творческой личности – так или иначе не может не нести в себе определенной атеистической составляющей.

Гуманизм рассматривает место человека в мире не с точки зрения грехопадения и спасения, а как проблему его достоинства. Достоинство заключено прежде всего в признанной за человеком возможности возвыситься от «дикого», «варварского», «животного» состояния до истинно человеческого за счет самосовершенствования. Данте излагает принципиальный постулат гуманизма, гласящий, что цель и блаженство земной жизни человека заключается «в проявлении собственной добродетели».

Титаны эпохи Возрождения не в последнюю очередь титаны потому, что не только провозгласили, но на собственном опыте апробировали неимоверно трудную работу «выделывания в себе человека». Они совершенствовали собственный духовный мир в тяжких духовных трудах и муках и одновременно упивались пониманием величия сотворяемого ими самосовершенствования. «Я так упиваюсь своей душевной борьбою и мукою, с каким-то стесненным сладострастием, – устами Августина признается Петрарка, – что лишь с неохотою отрываюсь от них»[1]. И эта тягостно-сладострастная работа «переделывания себя» им нравилась до такой предельной степени, что они искренне верили: подобное может, более того, захочет делать каждый человек, да еще и получит не меньшее удовольствие.

Леон Баттиста Альберти так формулирует одну из главных идей гуманизма: «Человек рождается не для того, чтобы влачить печальное существование в бездействии, а чтобы работать над великим и грандиозным делом. Этим он может, во-первых, угодить богу и почтить его и, во-вторых, приобрести для самого себя наисовершеннейшие добродетели и полное счастье».

Изменить себя и достичь наисовершеннейшей добродетели – идея, что и говорить, красивая. Но реальная ли?

Каждый человек ориентирован на собственные идеалы, которые могут как соответствовать, так и не соответствовать провозглашенным общественным установкам. Нравственные устремления отдельной личности бывают как выше, так и ниже предела общественных установок. И в том, и в другом случае мораль служит не только регулятором

[1] Петрарка Ф. Автобиография. Исповедь. Советы. -М., 1915. -С.91-92.

межличностных отношений, но и регулятором, нравственных устремлений отдельного человека. С этой точки зрения мораль выступает в роли некоего среднеарифметического распространенных в обществе нравственных представлений, и каждая идея, проходя через индивидуальное сознание, возвышается или опускается до уровня этого сознания. Поэтому одинаковые, внешне тождественные воздействия на людей вызывают в них неодинаковые отклики.

Невозможно и даже безнравственно добиваться от людей, чтобы они жили по культурным и нравственным максимам. Невозможно потому, что человек способен освоить те или иные требования как свой духовный закон лишь в том случае, если его нравственное сознание готово воспринять эти требования. Если степень зрелости нравственного сознания не соответствует уровню требований, ничего сверх того внушить невозможно. И в этом смысле нравственности научить нельзя. Она есть продукт духовного развития человека. Когда же личности навязывают нравственные нормы «с чужого плеча», она деформируется, поскольку не в состоянии освоить их, перевести в свой духовный закон. Один из крупнейших мыслителей XX века Бертран Рассел подчеркивал, что нет способа заставить людей делать вещи, которые они не желают делать. Поэтому навязывание любых (в том числе и гуманистических) нравственных ценностей есть насилие над свободой личности, и потому оно безнравственно. А стремление навязать всем единый моральный шаблон (пусть даже гуманистический), которому люди не могут следовать по целому ряду объективных и субъективных причин, есть морализаторство.

Морализаторство опирается на стратифицированность общества, на его разделение по принципу «лучших и худших», воспитателей и воспитуемых. В качестве воспитателей при этом выступают представители одной социокультурной группы. Но дело в том, что ошибочно рассматривать культуру как систему уровней, при которой стоящих на нижних ступенях надо поднимать до уровня высших, а в качестве идеала и цели рассматривать верхнюю кромку самого высокого уровня. Каждая социальная группа имеет свою культуру с присущими ей ценностями. Культуры разных социальных групп не составляют возвышающихся одна над другой ступеней пирамиды Джосера. Они лежат в одной плоскости, сосуществуют в одном социальном времени и пространстве, но достаточно автономны в своем существовании.

Ценноси «чужих» культур не воспринимает культура иной социальной группы, поскольку представляет собой целостное явление, сложившуюся систему с апробированными и устоявшимися связями. Чужеродные элементы ею отвергаются, ибо любая культура настроена на самовоспроизводство. Когда же одна из культур навязывает свои ценности всем, ничего, кроме распространения ханжества и лицемерия, быть не может. Мораль иных социальных групп не усваивает предложенные ей

ценности, а принимает их как догмы, как внешнюю форму, под которой скрывается не соответствующее ей содержание.

Морализаторство и есть механизм навязывания обществу требований морали одной из его социальных групп. Если культуру рассматривать как систему этажей, то подтягивание низшего к высшему может выглядеть вполне корректно. Морализаторство в таком случае предстает, пусть не всегда эффективным, но все же способом выравнивания «отстающих» до уровня «передовых». Но если в культуре видеть не единый пласт, а совокупность достаточно автономных образований (чем она и является), морализаторство предстает весьма неприглядно.

Любое насильственное изменение моральных устоев одного общественного образования по образу и подобию другого воспринимается членами первого недоброжелательно. Успехи, возможные в этом деле, – чисто внешние, ибо, по существу, они суть элементы лицемерия, порождающего или ханжество, или мораль маргиналов. Элитарная мораль, как мораль одной социальной группы, не может быть принята всем обществом в качестве кодекса поведения, поскольку все общество объективно не может ей следовать.

Гуманизм ставит во главу угла человеческие интересы и человеческую значимость. Очевидно, что в основе всех конкретных форм гуманизации жизнедеятельности должны лежать такие ее направления, которые повышают видовую устойчивость человека. В сфере физического и нравственного воспитания – это обучение поддержанию и совершенствованию устойчивости организма на уровне совершенствования внутренней среды; в сфере экологического воспитания – обучение поддержанию и совершенствованию благоприятных условий внешней среды; в сфере овладения практическими навыками – умение активно формировать благоприятные для жизнедеятельности условия внешней и внутренней среды. И лишь когда названные направления гуманизации бытия, основанные на идее глобального выживания человека как вида, будут приняты и реализованы в общественной практике, тогда и будет осуществлено превращение толерантности из желаемой, в реальную форму существования человеческого сообщества.

Научное издание

БЕНИН В.Л.

КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ. ТОЛЕРАНТНОСТЬ

Монография

Подписано в печать 30.06.2016.
Электронное издание для распространения через Интернет.

ООО «ФЛИНТА», 117342, Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, офис 324.
Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.
E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru