

С. С. Комиссаренко

Культуроцентристский подход к проблеме дихотомии воспитания и образования

В статье поставлена проблема дихотомии образования и воспитания, сущность которой заключается в противоречиях как между этими базовыми педагогическими понятиями, так и внутри каждого из них. Автор статьи показывает, что проблема дихотомии имеет исторические предпосылки, обозначенные представителями русской педагогической мысли прошлого Л. Н. Толстым и В. В. Розановым. Современная педагогика не только отражает классическую дихотомию данных понятий, проявляющаяся в противоречиях между индивидуальным и социальным; индивидуализацией и массовизацией, но и усугубляет их под влиянием интернет-технологий. Разрешить проблему дихотомии возможно, по мнению автора, путем культуросцентристского подхода, рассматривающего образовательно-воспитательный процесс в его целостности и целенаправленности на культивирование, развитие и формирование личности, отвечающей социокультурным вызовам современности.

Ключевые слова: воспитание, образование, дихотомия, общество, культура, культуросцентризм

Svetlana S. Komissarenko

Culturecentric approach to the problem of the dichotomy of upbringing and education

The article raises the problem of the dichotomy of education and upbringing, the essence of which lies in the contradictions both between these basic pedagogical concepts and within each of them. The author of the article shows that the problem of dichotomy has historical prerequisites, indicated by representatives of the Russian pedagogical thought of the past L. N. Tolstoy and V. V. Rozanov. Modern pedagogy not only reflects the classical dichotomy of these concepts, manifested in the contradictions between the individual and the social; individualization and massization, but also aggravates them under the influence of Internet technologies. It is possible to solve the problem of dichotomy, according to the author, through a culture centric approach that considers the educational process in its integrity and focus on the cultivation, development and formation of a personality that meets the socio-cultural challenges of modernity.

Keywords: upbringing, education, dichotomy, society, culture, cultural centrism

DOI 10.30725/2619-0303-2021-4-33-38

В настоящее время проблема дихотомии воспитания и образования заявляет о себе с особой остротой. Ее актуальность связана в первую очередь с тем, что педагогическая парадигма о взаимообусловленности воспитания и образования не отражает ее практическую реализацию. Вопрос их взаимоприменения и единства наталкивается на противоречия в реальной педагогической практике, где школа, а затем вуз не всегда соглашаются с данной постановкой самой проблемы, считая, что воспитание есть сфера ответственности семьи, а школа обязана давать лишь знания, так же как и вузы могут вообще не рассматривать вопрос воспитания, ибо сегодня их главная задача – формирование профессиональных компетенций студентов.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что воспитание и образование, представляя собой основные научные дефиниции российской педагогической науки, интегрированы

в единый образовательно-воспитательный процесс, рассматривающий их гносеологическую сущность в неразрывности, взаимодополнении и взаимозависимости. Педагогика как бы *a priori* предполагает, что образование не может осуществляться без воспитательного воздействия на личность и оно должно пронизывать весь образовательный процесс, начиная со школы и заканчивая высшим учебным заведением.

Воспитание в свою очередь направлено на становление и развитие личностных качеств индивида, где образовательные технологии (средства, методы, приемы и способы) реализуются с помощью знаниевого и развивающего подхода.

Однако при этом считается общепринятым положение о том, что, выполняя по отношению к личности определенные преобразовательно-развивающиеся функции, воспитание и образование изначально на-

ходятся в неравном соподчинении, где воспитание скорее служит неким трамплином к получению высшего профессионального образования. Признается, что данные дефиниции могут быть иерархичны сами по себе по некому педагогическому определению. Кроме того, они могут быть глубоко дихотомичны не только друг к другу, но и каждая из них обладает конфликтным потенциалом по отношению к объекту воспитания и образования, будь то ребенок, подросток или молодой человек.

Сегодня наблюдается не только рассогласованность между воспитанием и образованием в реальной педагогической практике, но выявляется проблема противоречий внутри каждой из них, где «разлад как дихотомия» (Э. Фромм) является сущностной их характеристикой.

Помимо дихотомии содержания и предназначения воспитания и образования сегодня трансформируется традиционная педагогическая парадигма, основанная на субъектно-объектных отношениях. Глобальный мир принес новые коммуникативно-информационные возможности, среди которых информационно-сетевые отношения качественно изменили, а в будущем – изменят полностью сущность воспитательного процесса. Уже сегодня воспитание в условиях интернет-образования модифицируется на уровень «лишнего» понятия в педагогике. Здесь дихотомия достигает своего предела. С переходом обучения к цифровым технологиям ученик «теряется» как объект воспитания, исчезает его индивидуальность. Если образование находит новые визуально-вербальные средства обучения, то ученик/студент, находясь в условиях дистанционного обучения, представляется скорее как некий «неопознанный объект». Скорее он выступает в виде только реципиента педагогической коммуникации.

В данном случае наблюдается не просто дихотомия между воспитанием и образованием, а присутствует отчуждение воспитания от образования, а главное – теряется индивидуальность воспитуемого. Он становится пассивным получателем необходимого объема информации, не проявляя при этом самостоятельности в ее переработке, анализе и развитии, т. е. происходит глубинная трансформация воспитательно-образовательного процесса как такового. Существующая до этого относительная, но все же индивидуализация, образовательного и воспитательного процесса исчезает. Интернет-технологии

уравнивают всех участников педагогической коммуникации, не выделяя их индивидуальность и не сосредотачиваясь на формировании индивидуального мышления в процессе познания.

Проблема утраты индивидуальной ориентации в образовательно-воспитательном процессе является для России исторически обусловленной. Еще на рубеже XIX–XX в. В. В. Розанов констатировал отсутствие индивидуального подхода в воспитании и образовании во всех типах школ России, включая университеты.

Индивидуальный подход важен для философа тем, что «человек именно в индивидуальности своей несет свой существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества» [1, с. 9]. Индивидуализация и целостность были обозначены философом как главные принципы образования и воспитания. В. В. Розанов, в частности, отмечал, что «способ коллективного обучения <...> не позволит ученику никогда более не оставаться наедине со своим учителем; учитель никогда не говорил лицу, но только толпе» [1, с. 9]. Здесь массовизация образования вступает в глубокое противоречие с индивидуальной природой человека.

Кроме того, сегодня меняется язык образовательной коммуникации. Интернет-технологии выступают основным средством получения, хранения и передачи знаний. Переход «от Гутенберга к Цукербергу» (В. А. Конев) трансформировал само знание в сообщении. Знание перестает быть глубинным, прочным и осмысленным с точки зрения обучающегося. Оно становится фрагментарным, отрывочным, поверхностным, что свидетельствует о формировании клипового сознания у большинства обучающихся.

Так же сегодня размываются координаты культурной самоопределяемости не только в воспитании подрастающего поколения, но и образовательные траектории меняют постоянно направление. С ориентации на западно-европейские модели образования, начиная с ЕГЭ и заканчивая структурами двухуровневое высшего образования, российская педагогика находится в некоем подвешенном состоянии неопределенности и неясности в своих не только тактических задачах, но и в стратегиях развития.

И, наконец, основная проблема дихотомии заключается в том, что педагогика потеряла цели воспитания и образования. Любая культурно-историческая эпоха имела своей проект личности, формирование которого

осуществлялось с помощью воспитания и образования. Начиная с античности и заканчивая советским временем, педагогика всегда знала цель своего предназначения. Сегодня проект будущего человека, а конкретно российского, неопределен и размыт. Так же сегодня образование имеет, хотя и не очень апробированные, но все же цифровые средства обучения, а воспитание не имеет стратегии по формированию личности будущего человека. Отсутствие философии образования и воспитания делает сам образовательно-воспитательный процесс безрезультативным с этой точки зрения.

Проблема дихотомии воспитания и образования не является порождением дня сегодняшнего, она имеет довольно глубокие корни в истории отечественной педагогики. В русской педагогической мысли дихотомия воспитания и образования была обоснована Л. Н. Толстым в 1862 г. в статье «Воспитание и образование», в которой он упрекает педагогов в том, что они не «признают различия» между воспитанием и образованием и «педагогика занимается только воспитанием и смотрит на образующегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю» [2, с. 207]. На основании этого взгляда «смешиваются воспитание и образование, ибо признается, что, не будь воспитания, не было бы образования» [2, с. 207].

Воспитание, по мнению Л. Н. Толстого, не есть предмет педагогики, потому что оно «есть принудительное, насильственное действие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим» [2, с. 208–209]. Воспитание связано с тем, что воспитатель хочет сделать из воспитанника тот образец, который прежде всего отвечает представлениям родителей, правительства, желающего «воспитать таких людей, какие им нужны для известных целей», и, наконец, само общество, имеющее потребность «в помощниках, потворщиках, участниках».

Предметом педагогики должно быть только образование, представляющее собой «совокупность всех тех влияний, которое развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают новые сведения» [2, с. 208]. По мысли Л. Н. Толстого, сама жизнь в ее многомерном появлении учит и образует ребенка: от игр со сверстниками до взаимоотношений с родителями. Следовательно, можно зафиксировать дихотомию в проявлении сущностных отличий воспитания от образования толстовским

постулатом: «воспитание есть образование насильственное. Образование свободно» [2, с. 209].

Вслед за Л. Н. Толстым дихотомию воспитания и образования отмечал отечественный философ и педагог С. И. Гессен. Проанализировав педагогические концепции Ж.-Ж. Руссо, отрицающего роль принуждения в воспитании и образовании Эмиля в романе «Эмиль, или о воспитании», а также яснополянский школьный опыт Л. Н. Толстого, ученый, в частности, пишет о том, что идея дихотомии воспитания и образования выдающихся педагогов заключается в противоречии между принуждением ребенка следовать за воспитателем и его свободой, избавляющей его от всякого влияния. Ученый вскрывает внутреннюю противоречивость процесса воспитания, заключающуюся между принуждением и свободой воспитуемого. Для С. И. Гессена важно, чтобы сама личность обладала стремлением к свободе, понижая и даже «уничтожая принуждение». При этом, замечает ученый, «свобода как задание не исключает, а предполагает факт принуждения», ибо это есть «факт жизни». Для того чтобы принуждение не имело насильственного характера, необходимо «освобождение от власти бытия». Это есть, по мнению ученого, «только задание жизни и, в частности, образования» [3, с. 61–62].

Обозначенная в прошлом проблема дихотомии воспитания и образования, а также современная их актуализация обусловили обращение к культууроцентризму как подходу, с помощью которого можно, если не решить полностью данную проблему, то хотя бы наметить пути ее разрешения.

Вопросами взаимосвязи культуры и образования, а также проблемами культууроцентризма занимались многие философы, культурологи, педагоги, психологи: В. В. Розанов, П. А. Сорокин, Л. С. Выготский, Д. С. Лихачев, А. С. Ахиезер, В. С. Степин, М. А. Ариарский, Б. С. Ерасов, В. М. Межуев, П. С. Гуревич, А. С. Запесоцкий, С. Н. Артановский, М. С. Каган, А. А. Реан, А. Я. Флиер, Е. Н. Яркова, В. Г. Федотова, А. С. Панарин и др.

Ядром культууроцентризма является культура, пронизывающая воспитание и образование, которые в свою очередь неотделимы от социально-культурного контекста и условий интериоризации культуры, которая осуществляется на нескольких уровнях.

Во-первых, освоении культуры происходит на уровне всего общества при условии, что оно является целостным субъектом куль-

турных преобразований. Общество лишь тогда будет данным единым образованием, когда оно имеет общность культурных координат своего развития, где национальная составляющая связана с единством языка, национального самосознания, национальной ментальностью и ценностной системой. Данные структурные элементы «социального» объединяют людей в единую национальную общность, независимо от проживания на той или иной территории. С. Л. Франк обращает внимание на то, что «общество не есть простое скопление единичных людей. Общество не есть пассивный материал, в нем действуют общие силы, общие условия. Его можно воспитать в разных направлениях, но только в пределах того, что диктуется общей природой человека» [4, с. 285].

Культурный аспект социума проявляется в том, что, по мнению А. Я. Флиера, культура выступает «как (возделывание, образование, развитие, почитание) – совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение природным. Культура – это «возделанная» среда обитания людей, организованная посредством специфических человеческих способов (технологий) деятельности и насыщенная продуктами (результатами) этой деятельности» [5, с. 119].

Во-вторых, интериоризации культуры осуществляется на уровне институтов воспитания и образования, которые имеют не просто прямое отношение к обществу, поскольку представляют собой их «генетическое» происхождение, но также и к его культуре. С одной стороны, образование и воспитание, выполняют определенный заказ общества на «возделывание» конкретного типа личности, отвечающей таким образом на социальные вызовы времени. С другой – данные институты не только отражают тип культуры согласно историческому времени, но и «транслируют, передают культуру в ее базовых значениях, ценностях и нормах, которыми владеют взаимодействующие лица и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения» [6, с. 219].

В-третьих, интериоризация культуры происходит на личностном уровне. Сущность культуры В. В. Розанов связывает с понятием «культы». По его мнению, «культура есть все, в чем завит, скрыт какой-нибудь культ. В понятии культы содержится внутренний, духовный смысл культуры; в понятии сложности содержится ее внешнее определение. Куль-

турен тот, кто не только носит в себе какой-нибудь культ, но кто и сложен, т. е. не прост, не однообразен в идеях своих, в чувствах, стремлениях, наконец, в навыках и во всем складе жизни» [1, с. 29]. Культ важен в воспитании, поскольку создает вектор его направленности через объект, которым «может быть все, в меру духовных даров того, в ком культ» [1, с. 29].

Предназначение «культы» проявляется путем идентификации участника воспитательно-образовательного процесса с тем объектом, который является для него значимым и одновременно служит примером для подражания.

В связи с этим можно сказать, что, с позиции педагогики, культура, обладая деятельностной составляющей, неотделима от «возделывания», «создания», «развития», «формирования», «производства» самого человека. Сама деятельность имеет совокупность средств, методов и процессов, с помощью которых осуществляется процесс воспитания и образования. Прежде всего это познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная деятельность. Здесь однонаправленность устремлений зависит прежде всего от взаимопроникновения всех видов деятельности, осуществляемой воспитателем, так же, как и стремлением самого воспитуемого, который может использовать психокультурные механизмы самоорганизации и самостоятельности.

Значит, культуроцентризм можно рассматривать в виде определенной направленности усилий как самого воспитуемого, так и воспитателей на формирование ценностного отношения к познанию, овладения навыками научной культуры, выстраиванию между ними диалога, а также выработке путей достижения общей цели в виде процесса формирования личности высокой культуры.

Целостная программа культуроцентризма гуманитарного образования представлена А. С. Запесоцким, считавшим, что воздействующая сила культуры способна формировать и развивать личность в единстве духовно-нравственных и практико-ориентируемых координат. Основу образования составляет единство обучения и воспитания. С этой точки зрения образование есть «процесс приобщения человека к культуре и в то же время результат интериоризации культуры, включение его в мир человеческой субъективности, важнейшая форма трансляции культуры, социокультурная система, обе-

спечивающая культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности» [7, с. 312]. Культуроцентристская парадигма ученого включает в себя создание образовательной среды, концепцию духовной референтации, определяемой психокультурным механизмом идентификации, а также ориентацию на индивидуализацию личности как «способа преобразования природных задатков и возможностей человека» [7, с. 324].

Данные составляющие культуроцентристского подхода к гуманитарному образованию были критически осмыслены С. Н. Артановским в рецензии на книгу А. С. Запесоцкого «Образование: философия, культурология и политика». Соглашаясь с основным посылом автора о значимости культуры в образовании, без которой «человеческое бытие невозможно», так как «образование, конечно, это и есть организованное и целенаправленное приобщение личности к культуре» [8, с. 165]. В то же время С. Н. Артановский подверг критике положение о духовных референтах, методологической основой которого стала обращенность к русской гуманистической мысли, где вопросы духовной культуры доминировали без учета опоры на теоцентризм, являющейся базовым для всей русской философии. Так же С. Н. Артановский считает, что культуроцентризм не может в полной мере «покрыть» образование, ибо «это бытие, помимо культурного, имеет еще природное и трансцендентное измерение» [8, с. 166].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что культуроцентристская образовательная парадигма А. С. Запесоцкого включала в себя как социоцентристскую, так и антропоцентристскую модели образования. Следовательно данная парадигма демонстрирует «многосторонность человеческого бытия», она «поощряет человека» в его стремлении к самоопределению, саморазвитию, т. е. к обретению своей «субъектности». Поэтому культуроцентризм может служить базовым основанием воспроизводства личности путем воспитания и образования, которые должны рассматриваться как составляющие единого и целостного процесса. Являясь приоритетными составляющими социокультурной системы общества, они выполняют уникальную миссию по «хранению, трансляции и передаче культурного опыта от поколения к поколению» (В. С. Степин).

Социокультурное предназначение воспитания и образования заключается в «культивировании» полноценных представителей

социума в качестве носителей определенной культуры, которые выступают как завершённый продукт социокультурной деятельности и одновременно являются субъектами воспроизводства и развития самой культуры.

Таким образом, культуроцентристский подход к проблеме дихотомии воспитания и образования позволяет снять противоречия за счет:

- единой нацеленности воспитания и образования на «культивирование уникальности каждого человека» (Э. Фромм). Культурная антропология определяет человека главным предметом своего изучения, и она органически соединена с воспитанием и образованием. «Вне человека» нет культуры, ибо она есть «антропологический феномен» (П. С. Гуревич). Культурная антропология является частью культуроцентризма и, следовательно, только ориентация на индивидуальность каждого отдельного субъекта способна нивелировать и позитивно разрешать конфликт между принуждением и свободой личности в воспитательном процессе, а также наделять образование культурными смыслами и значениями. Она нацелена на развитие индивидуального характера, на признание за человеком способности самостоятельно формировать картину мира и выработать мировоззрение согласно своему времени;

- наделяния субъектностью воспитуемого. Здесь под субъектностью понимается способность и стремление «быть субъектом самого себя, носителем идеи „Я“» (А. В. Петровский). Данная субъектность основывается на самоформирующейся самомотивации к саморазвитию. По мнению Э. Фромма, сущность воспитания состоит в том, чтобы «преобразовывать социальные запросы в личные качества личности». Поэтому данный аспект проблемы можно разрешить путем создания условий «для реализации стремлений человека к внутреннему росту, развитию, желанию реализовать свои способности» [9, с. 353].

Список литературы

1. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва: Педагогика, 1990. 624 с.
2. Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). Москва: Педагогика, 1989. С. 205–232.
3. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. В. П. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

4. Франк С. Л. Духовные основы общества: Введение в социальную философию // Русское зарубежье. Ленинград, 1991. С. 243–434.

5. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие. Москва: Акад. проект, 2000. 496 с.

6. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.

7. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. Москва: Наука, 2002. 456 с.

8. Артановский С. Н. Культура для человека или человек для культуры? Критика концепции культуроцентризма // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2004. № 1 (2). С. 165–166.

9. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для себя / пер. с англ. Д. Н. Дудинской. Минск: ООО «Попурри», 1998. 672 с.

References

1. Rozanov V. V.; Shcherbakov V. N. (comp.). Twilight of enlightenment. Moscow: Pedagogika, 1990. 624 (in Russ.).

2. Tolstoy L. N. Education and education. Tolstoy L. N. Pedagogical works / comp. N. V. Veikshan (Kudryavaya). Moscow: Pedagogika, 1989. 544 (in Russ.).

3. Gessen S. I.; Alekseev V. P. (ed., comp.). Fundamentals of pedagogy: Introduction to Applied Philosophy. Moscow: School-Press, 1995. 448 (in Russ.).

4. Frank S. L. Spiritual foundations of society: An introduction to social philosophy. Russian abroad. Leningrad, 1991. 243–434 (in Russ.).

5. Flier A. Ya. Culturology for culturologists: textbook. Moscow: Acad. project, 2000. 496 (in Russ.).

6. Sorokin P. A. Man. Civilization. Society. Moscow: Politizdat, 1992. 543 (in Russ.).

7. Zapesotsky A. S. Education: philosophy, cultural studies, politics. Moscow: Nauka, 2002. 456 (in Russ.).

8. Artanovsky S. N. Culture for a person or a person for culture? Criticism of the concept of culture-centrism. Bulletin of the Sankt-Petersburg State University of Culture and Arts. 2004. 1 (2), 165–166 (in Russ.).

9. Fromm E.; Dudinskaya D. N. (transl.). Escape from freedom: A man for himself. Minsk: Potpourri, 1998. 672 (in Russ.).