

К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРАЦИИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2003 Т.К.Рулина

Самарский государственный педагогический университет

В статье Т.Рулина представляется аналитический подход социально-педагогической психологии к проектированию образовательной системы, соотнесенной с производящей ее культурой.

Альберт Швейцер подверг критике образование XX века, стремившееся побудить каждого отдельного человека не к выработке убеждений путем рефлексии, а к усвоению в качестве своих тех, которые изготовило для него образование. Духом века, по мнению А.Швейцера, была забота «уничтожить индивидуальное мышление всеми возможными способами». «Снова и снова убеждения навязываются ему тем же способом, каким любая компания, обладающая достаточным капиталом, с помощью сверкающих на каждом углу реклам заставляет его покупать свою мазь для обуви или свой суповый концентрат». [2,78]

В 21 веке люди актуализируют психологические комплексы и сценарии поведения 21 века. Симптомы нового сознания человека свидетельствуют о неизбежном сворачивании нынешней социальной структуры. В Российском «зазоре» между доиндустриальной (общинной, коллективистской) и постиндустриальной (информационной) психологиями фрагментируется сознание современного общества между психологическими возможностями и тупиками. От психологической стабильности качеств и свойств личность направляется к поведению выбора моделей индивидуального поведения, к психологической полиидентичности и мобильности субъекта. Этот путь трансформации личности требует от нее психической лабильности, способности актуализироваться в ситуации неопределенности и взаимонесоразмерности социополитических реалий. Наряду с этими психологическими проблемами «контурятся» проблемы легитимации новых социальных связей и институтов. Вместе с гегемонией рынка развивается неизвестная доселе в России логика знания

как стоимостной формы, переопределяющей отношения между людьми. «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести новую стоимость в новом продукте... знание становится главной производительной силой, что ощутимо изменило состав активного населения в наиболее развитых странах и составило основное затруднение для развивающихся стран». [6,43] Психологическое знание об изменении качеств человека в ситуации реформирования общества может и должно играть роль непосредственного органа социального праксиса, будучи самой значительной ставкой в мировом соперничестве за власть как за освоение информации в контексте индустриальных, экономических и политических стратегий. На этом основании социальное расслоение населения происходит как деление на знание «к оплате» и на знание «к инвестиции», то есть на знание кредитования знаний, оптимизирующих результативность производственных программ.

Этому процессу сопутствует в России возрождение национализмов, неустойчивость демократии, живучесть тоталитаризма, беспочвенность и цинизм массовой культуры, распад целостности субъекта. И тем не менее современный человек призван создавать новый мир самообладания, изобретения себя, выработки индивидуального искусства жизни. Оснащение человека знанием регуляции психической деятельности в стремительно изменяющемся социуме невозможно без продуктивного участия культурного потенциала. Освоение старого типа знания даже более эффективными и ускоренными приемами не ведут к образованию человека совре-

менной субъектной культуры, «замкнутого на свой строй мышления». Переход на новые модели поведения достаточно опасен для общества сам по себе, тем более опасен для социальных систем, утрачивающих способность к культурной самоидентификации. Отсутствие понимания функционирования и смены ментальностей делают социополитические науки довольно беспомощными. Согласно Р.Шартье, «идеи творцов не пересаживаются механически в головы народа». Каждый человек – и представитель элиты, и представитель народа – усваивая что-то из коллективного фонда идей, мнений, стереотипов, активно отбирает, пересоздает, по-своему фокусирует чужое, выстраивая свой собственный внутренний мир». Культурное потребление – пишет Шартье, – следовало бы понять как своего рода производство, результатом которого являются хотя и не произведения, но все же представления, никогда не идентичные тем, что были заложены в произведения писателем или художником».[4,32]

Понять способы присвоения человеком или группой бытующих в обществе представлений и культурных форм – это значит представить культурные и социальные практики. Представить, как человек устной культуры строит свое мировидение, можно только изучая ее «в себе». Изучая «духовные привычки» (*habitus*), которые прочно и навсегда встраиваются в психику в процессе культурации индивида, исследователь рефлексиирует сформированные определенной культурой и сконцентрированные в себе ее представления о ценностных основаниях бытия и способах их воплощения. Тогда личностные характеристики указывают на принадлежность индивида к социокультурному миру таким образом, что сущностные признаки культуры опознаются как содержательные характеристики понятий и поступков ее носителей.

Теоретические основания психологического переноса культуры в сознание индивида разработаны в концепциях имплицитной теории личности, идеоверсии человека, ценностных представлений, теорий ментальностей, культуругенеза. Они вы-

явили историко-психологические характеристики психокультуры прошедших эпох России:

- на уровне времени смену горизонтально-кругового вертикально-линейным;
- на уровне ценностей смену материально-телесного низа идеально духовной классикой;
- на уровне языка смену демонологического официально литературным;
- на уровне межличностных отношений смену стабильных представлений проходящими практиками потребления;
- на уровне мировосприятия смену натуроцентризма идеализацией;
- на уровне человекомиренных отношений смену слитности человека и мира границами в форме психологических и институциональных иерархий.

Психокультура современной России переживает глобальные изменения. Мутация концептов перцептивной матрицы и когнитивной модели мира ведет к революционной поведенческой переориентации, в результате которой из репертуара поведения как бы исчезают прогнозируемые реакции, а личностные признаки перестают опознаваться.

А.Унгерсмы утверждал, что фрейдский принцип удовольствия является ведущим принципом поведения маленького ребенка, адлеровский принцип могущества – подростка, а стремление к смыслу – ведущим принципом поведения зрелой личности, - в совокупности, речь идет о ведущих принципах онтогенетического развития индивида от детства к зрелости. Точнее сказать, шла...

Современная система образования избегает сталкивать молодежь с культурными идеалами и ценностями. Многие методологи образования приветствуют его идеационную амбивалентность как способ ухода от морального и этического авторитаризма и тоталитаризма. Пустующая ценностная ниша занимается ценностями общества потребления, одной из ведущих ценностей которого является ценность праздно-бездеятельности.

Мотив бездеятельности – это результат фрустрации мотива удовольствия от

деятельности. Не получая удовольствия, индивид создает причину, следствием которой оно является. Удовольствие от бездеятельности замещает неудовольствие от деятельности. Таким образом, психологическим основанием удовольствия от бездеятельности становится неосуществление базисного смысла деятельности ради нее самой, ведущее к деидентификации субъекта, ведет к внутриличностным конфликтам, следствием чего являются такие поведенческие черты как дезорганизованность, ощущение непреступной стены, непригодность и неудачливость, отчужденность, отчаяние, бессмысленность существования, агрессивность. Проблема формирования этнической, гражданской, космополитической идентичности напрямую зависит от успешности формирования ценностного ядра личности. Ценности постсоветской культуры, прививаемые средой и массовой культурой, находятся в жестком противоречии с ценностями этнического воспитания, получаемого через семью. Чтобы разрешить этот конфликт, подростки выбирают третий путь и переживают идентификацию с группой сверстников. Э.Эриксон указывал на опасность вытеснения из идентичности личности этнической составляющей. Он напоминал о негативном опыте негритянского сознания первой половины XX века, проявившимся в ощущении «Я- никто, безымянности, невидимости и безликости».[5, 80]

Проблема культурации.

В силу способности к изменчивости индивиды перерабатывают стереотипы поведения, создавая условия для возникновения новых традиций или сигнальной наследственности, которая, по сути, является новой культурой, коренным образом отличающейся от прежней. Сопричастность людей одной из этносфер сохраняется до тех пор, пока не утрачивается способность к поведению в коллективе. Понимая вслед за Херсковичем культурацию как вхождение ребенка в культуру своего народа на функциональном уровне, мы рассматриваем её как индивидуальное приобретение опыта, необходимого для исполнения социальных ролей культуры. Херсковец М. утверждает, что в процессе культурации индивид ос-

ваивает присущее культуре миропонимание и поведение, в результате чего развивается когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с культураносителями. Рассматриваемая на групповом уровне культурная трансмиссия включает в себя процессы культурации и представляет собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает» себя по наследству своим новым членам, прежде всего детям.[6, 112] Берри выделяет три вида культурной трансмиссии, одной из которых является непрямая (*oblique*) трансмиссия, при которой индивид обучается в специализированных институтах социализации (школа, ВУЗ). Институционализированные инициации готовят ребенка к новой социальной идентичности. Современные исследования её формирования в западных обществах указывают на увеличение периода отрочества вплоть до 20 лет. Переход от подросткового поведения к взрослому обязывает институты социализации обеспечивать переход индивида от подросткового к взрослому статусу, не перекладывая всю полноту ответственности только на вертикальную и горизонтальные культурные трансмиссии, которые в основном (освоение культурного опыта от родителей и сверстников) содействуют сохранению и застою культурных стереотипов в то время, как непрямая трансмиссия дает возможность индивиду в той или иной мере принимать или не принимать то, что предлагается культурой, внося изменения в самоидентификацию и развитие самой культуры. Непрямая трансмиссия культуры в образовательных системах создает необходимый для обновления культуры зазор свободы. Исследования в этой области проводятся на индивидуальном уровне и способствуют пониманию процессов развития, которые формируют Я-концепцию и самопринятие детей, их установки и поведение по отношению к своим и чужим группам.[1, 18] Культура обуславливает и ограничивает ощущение Я в качестве обучаемого или в качестве учащегося, формируя косвенным образом позицию субъекта образования как пассивную или как активную. Неизбежно культурозависимая Я-концепция продуцирует

специфические аспекты индивидуального поведения в познании. Ощущение Я в коллективистских и индивидуалистических культурах продуцирует различные, а порой альтернативные стремления к смыслу, мотивы самореализации, практики самопрезентации и взаимодействия, отчего, в сущности, напрямую зависят характер и результаты поведения субъекта образования.

Сопряженность обычаев воспитания, сложившихся в разные эпохи, в фокусе современного образовательного пространства, создает аналитические трудности оценки воспитательных установок. Причудливое сосуществование установок канонизации поведения в соответствии с природными циклами (этнопедагогика), и установок виртуализации сознания (информатизация) задает спектр культурного многообразия в едином континууме, где универсальные феномены психики и культуроносительные тесно переплетаются в единстве сознания индивида. В.С.Мухина указывает: «Время трансформирует значения и смыслы в этническом самосознании..., однако в бессознательной сфере этносов сохраняются эмоционально-оценочные стереотипы реагирования на значения и смыслы ключевых понятий».[3, 38]

Стартовая позиция культурации субъекта.

Классическая модель образования (Коменский-Дистервег) исчерпала себя ещё к началу XX века. Именно реакцией на кризис модели явилась бурная дисперсия педагогик в России (13-17 годы XX века). Тем более классическая модель образования никоим образом не связана с современным обществом и производством, но тем не менее продолжает оставаться массовой. Новые идеалы образованности как способности самостоятельно и постоянно переобучаться, новые цели образования как развитие самообучающегося субъектного индивида, новые способы коммуникации, основанные на управлении принципами обратной связи – все эти инновации функционируют лишь в сознании теоретиков. Экспериментальные и альтернативные школы не получили значимой оценки в обществе и не расширяют социальный ареал последние 10 лет.

Гуманитаризация образования «свернулась» до гуманитаризации исторического образования, и обернулась в конце концов лишь сменой учебников. Гуманитаризация истории могла бы быть очень полезной, стань она историей развития культуры, повседневности, науки, которые более чем востребованы в ситуации распада империи и социалистической суперобщности. Тем более, что в современной России латентно протекают иницилируемые сверху процессы воссоздания традиций, культуры и образа жизни различных общностей (последняя перепись населения в России). Самоидентифицируются «общности» исторической судьбы («чернобыльцы», «русские немцы», «жертвы культа личности», «заклученные концлагерей в Германии» и т.д.), общности так называемых вторых порядков стратификации: политические группы, религиозные общности.

Новые дисперсионно-интегрированные процессы стратификации общества должны учитываться и поддерживаться образовательными процессами. В противном случае образовательные институты продолжают воспроизводить «Иванов, не помнящих родства» и не представляющих реально, в какой стране они живут и что в ней их ожидает. Социокультурная деидентифицированность приводит молодежь к примитивным схемам самооценки: «лох»-«не лох», «братва», «пацаны», «работяги» и т. д., свидетельствующих о доминировании маргинального положения молодежи в современном обществе России.

Восстановление традиций русской школы и образования.

В девятнадцатом веке в России идеал образованного человека ассоциировался со свободной личностью: интеллигент, университетская молодежь, академические школы, профессора-вольдумцы, ученые-диссиденты и т. п. В постиндустриальных обществах, где проблемы независимости и самодостаточности (реальное Я = идеальному Я) решены, проблема внешней и внутренней свободы субъекта снята. Способность к осмыслению собственного места в мире и автономному принятию личностной позиции ни советской, ни постсовет-

ской школами не рассматривались в качестве ценностной. Формирование конформистской личности, идентифицирующейся по идеологическим стандартам политического заказа, не только декларировалось и декларируется уставными документами образовательных институтов, но и воспроизводится всей мощью системы межличностных отношений в конструкте: учитель-ученик. Десубъективация, подкрепление конформизма выступают в педагогике инструментом упрощения в решении задач обучения. Послушание обучаемых, дисциплинированность и неспособность к оппонированию педагогу, по преимуществу, стимулируются педагогическими практиками.

Преодоление наследия тоталитарной педагогики во многом открыло бы реальные возможности психологического обновления, способного ориентировать молодежь в сложных проблемах современной культуры, способного создавать условия для формирования свободного субъекта, для формирования субъектного мышления и общения, практических действий и поступков. И самое главное – открыло бы реальные возможности для формирования субъекта, способного к адаптации в условиях скоростного изменения реальности, развивающегося при любых обстоятельствах как целостность родового телесного, психического и духовного существа. Именно реализация целостного развития человека отвечает исторической природе русского образования. А это означает, что в системе образования должны артикулироваться культурная позиция и ценности собственной культуры, собственной истории, собственной повседневности, в которых происходит глубинная культура индивида, в которой культура общности превращается в психофизиологию субъекта и становится его уникальной чувствен-

но-ментальной перцепцией, малодоступной рационализации и потому малодоступной переопределению или «перевоспитанию». Культурация сознания, если бы она поддерживалась образованием, могла взять на себя миссию воспитания, идея которого скомпрометирована тоталитарной педагогикой и отвергнута общественным сознанием как идея духовного насилия одного человека над другим. Культурация в отличие от педагогики воспитания обращена к надличностным смыслам, к универсально-историческим наследственным практикам понимания и поведения, которые уже вписаны в психику индивидов в форме речи, верований, обрядов, коммуникативных и межличностных практик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Социализация в разных культурах и разных народов // Этническая социализация подростка. М. 2000.
2. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Под ред. В.М.Леонтьева. М., Изд-во «Прогресс», 1990, 346 с.
3. Мухина В.С. Этническая психология. Спб. 2003, 38 с.
4. Шартье Р. В кн. История ментальности в Европе. Очерки по основным темам / Под ред. П. Динцельбахера. Штутгарт, 1993.
5. Эрикссон Э. Идентичность и кризис. М. 1996.
6. Berry JW “PoortingaVN” Segall M, and Dasen PR gross-culturall Psychology: Research and applications. New Vork: Gambridge Universiry Press 1992.
7. Loytard J.F. Le Postmoderne explique aux enfants. Correspondance 1982-1985. P., 1988.

TO A PROBLEM FOR CULTURAL THE SUBJECT OF EDUCATION

©2003 T.K.Rulina

The Samara state pedagogical university

In T.Rulina's clause represents the analytical approach of social - pedagogical psychology to designing the educational system correlated to culture making her.