**Образование взрослых в культурологическом измерении**

Е.И. Добринская

Определение культурных целей и смыслов образования взрослых лежит в основе возможных ответов на кризис образования, кризис традиционных научных форм его осмысления, исчерпанность многих парадигм. И тут не обойтись без осмысления места образования в культурном универсуме, смыслов и способов культурно-ориентированной педагогической деятельности. Такой подход — это не только рефлексия, но и проекция, прогностическая деятельность, выявление того, чего еще нет, но что складывается и утвердится в будущем.

Необходимость культурологического измерения бытования, фукционирования, тенденций развития образования взрослых обусловлена реалиями конца XX века, когда общественные процессы, социальные отношения и институты испытывают все более сильное влияние со стороны культуры, не всегда, как оказывается, позитивное. Отсюда — актульность анализа функции и самого процесса целеполагания, исходя из культурных (духовных и ценностных) мотиваций образования взрослых, поскольку имеющийся у взрослого многообразный «орудийный» потенциал эффективно работает только при наличии мотивирующего ценностно-смыслового начала. Когда этого нет, самые современные изобретения (технологии, инновации) становятся мертвым довеском. Именно в связи с этим неэффективность «реформирования» системы образования взрослых последних лет обусловлена не только финансовыми, управленческими, собственно педагогическими проблемами, но прежде всего культурной (точнее — «акультурной») стратегией реформ, неадекватностью и поверхностностью осмысления социокультурной специфики страны, ее ментальности, духовно-образовательной традиции России и «человеческого материала», подлежащего не только переобучению, но и «перевоспитанию» применительно к новым условиям. Основная энергия и ресурсы в сфере образования взрослых были брошены на решение тактических, прагматически-утилитарных задач в ущерб задачам стратегическим, собственно культурным, способствующим не только «выживанию», но развитию социума и личности.

Выработка адекватных стратегий реформирования образования взрослых, направленных на сохранение интеллектуального и культурного потенциала страны и ее цивилизационной идентичности, невозможна вне культурного контекста, без учета диалектики общецивилизационных и национально-культурных целей и ценностей образования.

Суть западной технократической парадигмы — образование есть институт современной цивилизации с ее акцентами на прагматизм, специализацию, технологичность. И дело не в том, что эта парадигма плоха, возможно и хороша — для американцев (хотя сами американцы ее постоянно критикуют). Она просто чужая, другая, она некультуросообразна российской образовательной традиции, где образование — институт культуры, решающий в первую очередь задачи гуманитарные, мировоззренческие, духовные; институт, выполняющий, разумеется, экономические функции, функции социальной адаптации, профессиональной мобильности и т.п., но нацеленный в первую очередь на удовлетворение экзистенциальных, смысложизненных потребностей людей — на собственно культурные функции.

Разумеется, сама по себе культурология образования — не панацея, не застрахована ни от технократизма, ни от свойственной постмодернизму ориентации на элиминирование автономного и ответственного личностного начала, формирование умений и навыков выживания и адаптации к дегуманизированной социокультурной среде, к состоянию дезориентированности, излишности духовно-нравственных и ценностных вертикалей. Вместе с тем, актуализация культурологии образования взрослых — это императив, объективно обусловленный комплексом проблем методологических и практических. К первым относится все то, что связано с наиболее устойчивыми тенденциями развития современной гуманистики — интегративность, междисциплинарность, политеоретическое объяснение изучаемого предмета [1]. Культурологическая методология представляет сегодня искомый тип междисциплинарного дискурса, адекватного культуроцентристской парадигме образования, как знания не только и не столько информативного, объясняющего и описывающего (дескриптивного), сколько понимающего, воспитывающего, «спасительного» (прескриптивного) (А.С. Панарин), соответствующего вызовом конца XX века, когда никакие социальные проблемы невозможно рассматривать, и тем более решать, абстрагируясь от проблем культуры. «Акультурный», не затрагивающий философско-культурологических проблем, анализ образования опирается на отслеживание и распространение некоторых закономерностей и принципов, формирование определенных институтов, педагогических практик, технологий, отождествляемых с «современностью», но представляющих собой описание (далеко не всегда полное) практики развития технократического западного образования, подчас уже преодоленной.

При всей необходимости и важности таких направлений анализа, они оставляют на периферии исследовательского внимания множество вопросов семантического поля культуры и ценностно-смыслового универсума, культурной панорамы образования и его социокультурных и экзистенциальных инстанций. Культурологическое (понимающее) знание основывается на примате духовно-ценностного бытия человека и социума, рассматривает образование не только как приобщение человека к объективной истине, от него не зависящей, но как к процессу непрерывного обретения истины, как ценностного акта утверждения человеческой подлинности, события человеческой самоидентификации, самореализации. Культурологический срез, таким образом высвечивает образование взрослых как путь метаноий (преобразования разума), как путь личного приобщения к миру свободы и духовности. В этом смысле культурологические концепции образования являются императивом и, одновременно, альтернативой глобальным тупикам потребительского общества и «технологического человека», исчерпанным как особые типы человека и социума.

Вторая, практико-ориентированная группа культурологических проблем связана с рассмотрением образования взрослых как социокультурного института, относительно самостоятельного, имеющего свой вектор развития, теснейшим образом взаимосвязанного с другими институтами общества и способного оказывать влияние на все иные социокультурные сферы (экономику, политику, науку, идеологию, мораль). В зависимости от того, как функционирует институт образования взрослых это влияние может быть прогрессивным (стабилизирующим) или регрессивным (дестабилизирующим). Практико-ориентированный культурологический анализ нацелен на развитие образования как гуманистического и демократического социокультурного института, на поиск оптимальных механизмов регулирования культурно-образовательных процессов в условиях нашего кризисно-реформируемого социума, разработку принципов использования различных образовательных моделей и практик, формирующихся в значительной степени стихийно.

Культурология не абстрагируется от «земных» проблем и задач образования взрослых, она ориентируется не на их вытеснение, но на особую устремленность анализа образования как способа и механизма духовной регуляции социальной и индивидуальной жизни, в основе которых лежит новый тип мотивации — духовно-нравственный. В этом смысле образование взрослых есть важнейший (а возможно, и единственный) цивилизованный (ненасильственный, гуманистический и демократический) способ реформации (а не ломки и «перестройки») сознания, его просветления и окультуривания. Более того, культурология может быть альтернативой технократическим подходом к образованию и технологическим к человеку. Культурные цели и функции образования — не прагматические (сиюминутные, тактические и кратковременные), которые часто совмещаются с аномией (ценностной дезориентацией, безнормностью, потерей идентичности), но стратегические гуманистические и долговременные — идентичность и аутентичность личности и человеческих сообществ [2].

В аксиологическом плане культурологический дискурс можно рассматривать как своего рода «экспертизу», спектр социокультурных фильтров анализа и оценки различных форм, видов, институтов образования взрослых. Объективная потребность в такой экспертизе усиливается в эпохи кризисные, когда особенно острыми становятся проблемы выбора целей, ценностей, идеалов образования, сквозь призму которых возможен собственно культурный взгляд на все без исключения проблемы образования взрослых. Культурологической «экспертизе на соответствие» современным гуманистическим и демократическим парадигмам, объективным потребностям общества и его членов могут и должны быть «подвергнуты» политика образования взрослых, его идеология, функционирование, содержание, технологии, инновации. Последние давно перестали быть узко-педагогическими проблемами и перешли в разряд философско-культурологических. Все более настойчивый пересмотр «традиционного» представления о культуре как служащей человеку позитивной ценности, трактовка культуры как «сложной, самоорганизующейся информационно-адаптивной системы», «совокупности стандартов, эталонов, норм поведения, принципов, правил и ценностных установок, общезначимых для членов данного социума и осуществляющих функции адаптации и выживания в социоприродной среде…» [3] и т.д. широко представлены в рамках нашего «культурологического плюрализма».

Технологии имеют разные области применения, нелепо их отрицание во всех практических (не исключая образование и культуру) областях человеческой деятельности. Но сегодня технологии становятся идолами, мы наблюдаем технологизацию всего и вся. Технологии культуры неоднократно апробированы на всех нас, вытесняют саму культуру, хорошо оплачиваются. В списках престижных профессии социокультурные технологии (паблик релэйшн. имиджмейкерство) сильно потеснили юристов и экономистов. Все это — проявления «тектуры» (гибрида «культуры» и «техноса») [4], способа бытия человека, потерявшего связи не только с природой, но и со своим духовно-нравственным образом, не только окруженного искусственной (виртуальной) средой, но пронизанного ею изнутри. Эта «культура» и культурология плавно переходит в педагогическую культурологию. И тогда главной целью образования перестают быть «формирование образа», «целостная личность», «всесторонняя передача социокультурного опыта», «развитие личности» и прочие устаревшие благоглупости. На смену им приходят новые цели — «формирование проектно-ориентированного сознания», «создание новых кооперативных взаимосвязей за счет целенаправленного развертывания организационно-коммуникативных предметностей». Или более понятно: «И наконец надо перестать говорить о формировании личности в педагогике. Чем больше мы про это будем говорить, ничего не понимания в чужой личности, тем хуже будет для наших реальных педагогических технологий. Технология есть способ избавить чужую личность от экспансии нашей собственной под видом гуманизма» [5]. Такое вот решение старого спора — «человек для субботы или суббота для человека?» Если первое, то вполне логично принять и «новые» цели образования, направленные на формирование «нового демократического сознания», которое заключается в «рыночной грамотности, рыночном сознании и рыночной культуре населения» [6].

Апологеты таких решений не хотят видеть происходящую на наших глазах смену доминант культуры, в контексте которой открываются новые ракурсы многих проблем образования, в том числе и проблемы «традиции-инновации», как стремления незападных обществ сохранить себя, не раствориться окончательно в Западе, всегда утверждавшемся как инновационное общество. Культурологическая доминанта образования, помимо прочего, связана и со стратегией защиты человека от жестких инновационных (модернизаторских) технологий, от знания как абсолютно «инновационной» системы, решительно рвущей с традицией. Этому современному варианту «вульгарного материализма» может и должна оппонировать культурология образования взрослых, которая:

во-первых, противостоит утилитаризму, прагматизму, преувеличению тактических целей в ущерб стратегическим (развивающим, общекультурным, самоцельным);

во-вторых, предлагает анализ функционирования института образования взрослых в современном социокультурном своеобразии, с учетом диалектики конкретно-исторического и общечеловеческого, общецивилизационных и национально-культурных целей и ценностей образования.

Специфичность философско-мировоззренческих основ отечественной традиции в образовании не утратила своего значения. Современная западная цивилизация как феномен «постклассический» выдвинула на передний план существование человека как частного лица (частного собственника и частного работника), связанного с другими людьми, независимыми от его индивидуальности «отчужденными» узами. Постепенно углубился разрыв между ориентациями классической западной культуры на свободную целостную личность как цель, а не средство (Кант), и реальными (частными) формами жизни людей в условиях буржуазной цивилизации. Атомизм либеральной модели человека, доведенный до исторического конца, неизбежно приходит к тому, что равенство людей-«атомов» предполагает «на выходе» не любовь и солидарность, а войну всех против всех. Сегодня наши либеральные идеологи внедряют в общественное (в том числе и педагогическое) сознание именно эту модель, в сущности, чуждую нашему менталитету, при этом совершенно отбрасываются декларируемые лозунги культурного и цивилизационного плюрализма. Однако парадокс заключается в том, что многие духовные лидеры Запада заявляют: постулат об эгоистической сущности человека и его природном эгоизме — миф; в основе человеческой природы лежит солидарность, сострадание, любовь к ближнему, и именно это следует развивать, в том числе и средствами образования (А. Швейцер, Т. де Шарден, Э. Фромм, Л. Мамфорд и др.).

Западная наука осмысливает проблемы преодоления дискретного, инструментального образования. Культурное образование как поиск смыслов, способов конструирования своей судьбы, «экзистенциальной программы» обосновывается в герменевтике и феноменологии через категорию «понимания». В своих интенциях на смыслопостижение (а не только на целеполагание) они близки русской традиции с ее ориентацией на индивидуальное (но не индивидуалистическое), духовное саморазвитие человека в его личной истории, «непрерывное самопорождение» (Ортега-и-Гассет). «Россия — это самая культурная страна на свете. Культура в ней — тот всепоглощающий фактор, который делает индивидуальное мышление и любое созидательное и индивидуальное усилие деиндивидуализированным» [7]. А.М. Пятигорский, давно живущий на Западе, размышляет об этом в терминах «преувеличения» культуры, «зацикленности на культуре» в России. Само понятие «культурный человек» включает здесь гораздо больше, чем только образование — знание очень большого количества вещей, которые уже включены в культуру как духовно-нравственную реальность. «Того, что в России называют культурой, на Западе нет. Нет всевключенности в культурную сферу всего того, что интеллектуально и эстетически производится…» Западная чистота, аккуратность, бытовая вежливость, бережное отношение к памятникам держится не на культуре, а на «…определенном типе низовой жизни. На том, что я предпочел бы назвать цивилизацией. На той низовой цивилизационной работе, в которую человек вовлекается поколениями» [8].

Мы же, напротив, живем и рассуждаем, упуская процессы, происходящие в нашем собственном обществе, забывая собственные гуманистические и демократические традиции. Живем не своим умом и знаниями, а идеологией западного модерна тридцати-сорокалетней давности. В соответствии с известной нашей традицией разрушать «до основанья», похоже, выплескиваем с водой ребенка, не желаем задуматься, что отсутствие «духа капитализма» не есть продукт воздействия только коммунистической идеологии, а коренится глубже — в специфике того социально-психологического и мировоззренческого комплекса, который сегодня стало модно называть «нашей ментальностью».

Специфика русского менталитета, независимо от того, как ее оценивать и как к ней относиться, есть данность, сформированная тысячелетним развитием русской истории и культуры. И без учета этой специфики, особенностей нашего социально, нравственного, религиозного, культурного, психологического опыта нельзя создать хоть сколько-нибудь серьезных планов переустройства общества, хозяйства, культуры. И, разумеется, строить стратегию и методологию образования взрослых сегодня, когда проблемы образования все теснее смыкаются с более широким социокультурным и культурфилософским контекстом.

В последнее время, уже после того как нашу систему образования буквально захлестнула волна «инноваций» по западным и, прежде всего, американским образцам, об этом начали с тревогой говорить. Культурологическая методология является одним из противовесов непродуманному реформированию не столько на узко-педагогическом уровне (технологии), но прежде всего на уровне мировоззренческом, исходя из историко-культурного своеобразия ценностей национальных систем образования, его идеалов, если воспользоваться этим немодным словом. Идеал — это образ, в согласии с которым формируется будущее, некая целеполагающая функция, дающая направление и цель движения, некий камертон, по которому сознательно или бессознательно мы настраиваем себя, задаем себе психологические и нравственные установки. Россия, как никакая другая страна, всегда была неспособна абстрагироваться от этих высоких материй. Л.Н. Карсавин так писал об этой черте русских: «Ради идеала он готов отказаться от всего, пожертвовать всем, усомнившись в идеале или в его близкой осуществимости, являет образец неслыханного скотоподобия или мифического равнодушия ко всему» [9]. Удивительная по актуальности фраза, учитывая непрекращающиеся дискуссии по поводу «рабов», «совков» и прочего, что следует преодолевать по «современным образцам», чтобы войти в передовую цивилизацию. И преодолевали все последние годы, да так, что политика и практика образования превратилась в настоящую «игру на понижение», впитывая в себя не лучшее, а худшее как из западного (прошлого и даже позапрошлого) опыта, так и из советской системы. Особенно пострадавшим оказалось образование взрослых, наиболее развитые в социокультурном отношении слои. Маргинализация образованных групп общества, вместе с люмпенизацией широких слоев «простых людей» (разрушение системы повышения квалификации, коммерциализация, практическое закрытие доступа к качественному образованию значительной части молодежи, исчезновение не идеальной, но работавшей системы общекультурного образования взрослых) продолжается и усиливается. В массовое, в том числе и педагогическое, сознание активно внедряется не только апология неравенства, призывы принять как неизбежность селективный характер образования, побыстрее изъять из его сферы этические нормы, но и незазорность, неустранимость и даже благодетельность всего этого [10]. Так и получается, что заимствуем мы не демократические и гуманистические принципы образования взрослых социально-ориентированных обществ, а повторяем зады идеологии «манчестерского капитализма» с жесткой прагматической установкой, ориентацией на элитарное образование, которая поддерживает и закрепляет социальное неравенство в его наиболее интенсивной форме — неравенства образовательного.

И, наконец, с нашей точки зрения, если и можно говорить о некой «новой парадигме», то в отличие от множества конъюнктурных, суетных и поспешных, она есть органичное продолжение и развитие классических гуманистических и демократических «парадигм», созданных в процессе эволюции философской, культурологической, социально-педагогической мысли. Суть ее в том, что в сегодняшнем и особенно в завтрашнем мире образование взрослых есть развитие способностей и умений, позволяющих человеку в полной мере участвовать в жизни. Народу и нации оно дает шанс развить и утвердить свою самобытность, политическую, экономическую и интеллектуальную самостоятельность. «Моральный перелом» для XXI в. заключается в ясном осознании, что только образование может обеспечить суверенитет и достоинство нации, и личный суверенитет человека, его способность быть человеком, его «свободу для». «Всемирный доклад о человеческом развитии — 1995» подчеркивает: «…ошибочно утверждают, что человеческое развитие — это развитие человеческих ресурсов, увеличение человеческого капитала. Это означает смешение целей и средств. Ни в коем случае нельзя рассматривать человека как простое орудие производства, обеспечивающее материальное благополучие, и видеть в этом последнем главную цель. Это была бы страшная перестановка ролей» [11]. Образование взрослых, как и всякое иное, обращено к человеку не как к экономическому фактору, но как цели развития и высшей ценности. Именно об этом «общем месте» классической гуманистической педагогики можно напомнить радикалам «новой» философии и культурологии образования, настаивающим на абсолютной исчерпанности его классических моделей. Осознание современности как эпохи глобальных проблем, культурных, национальных и прочих кризисов требует, как нам представляется, не просто «великого отказа» от заблуждений прошлого, а заодно и всех его достижений, результатов многовековых усилий культурной педагогической мысли, но трезвой их оценки, переосмысления традиционного опыта. Поскольку ничто культурное, если это действительно культура, не может быть снято, даже если оно в чем-то исчерпало себя. Речь должна идти не о замене, но о присоединении нового голоса, нового опыта к многоголосью разных типов культуры, образования, воспитания.

В условиях усиливающейся девальвации общекультурного компонента образования взрослых, превалирования прагматически-утилитарных тенденций предметом культурологического анализа становится выявление и обоснование культурных целей и функций образования взрослых как сферы духовного производства, его социального значения как посредника между культурой и личностью, как потребителя культуры и как регулятора, осуществляющего отбор культурно-образовательных ценностей и культурных моделей, способствующих гармонизации и стабилизации социокультурной ситуации в современной России.

**Список литературы**

 [1] См: Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996;Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., 1997.

[2] Каган М.С. Образование и самообразование взрослых в поликультурном мегаполисе. СПб, 1999.

[3] Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. М., 1991. С. 18.

[4] См.: Кутырев В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. Нижний Новгород, 1994.

[5] Свободное слово. Интеллектуальная хроника десятилетия. 1985-1995. М., 1996. С. 296.

[6] Днепров Э. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994. С. 63.

[7] Интервью с А.М. Пятигорским // Вопросы философии. 1990. №5- С..95.

[8] Там же. С. 96.

[9] См.: Русская идея. М.: Республика, 1992. С. 322.

[10] Или еще откровеннее: «…стоит ли всем подряд устраивать красивую высшую образованность, если она кому-то не по вкусу, а кому-то не по зубам… , обезличка и уравниловка работают на суеверие эгалитарности (выделено мною — Е.Д. За «эгалитарность» образования достается и США). Свободное слово. Интеллектуальная хроника десятилетия. 1985-1995. М., 1996. С. 283.

[11] Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел. Педагогика, 1996. №6. С. 10.