

Т. Б. Шурилова

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению культурологического подхода как одного из важнейших методологических подходов современного педагогического исследования. Обозначены основные положения культурологического подхода. Основная часть статьи посвящена раскрытию логики актуализации и развития культурологического подхода в истории педагогики и образования Европы от появления первых идей о взаимосвязи культуры и школы в античности до конца XX в., когда культурологический подход вошел в число основных методологических подходов педагогики.

Ключевые слова: методологический подход, культурологический подход, история образования, история педагогики, историко-педагогический процесс

T. Shurilova

CULTURAL APPROACH IN THE HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

The article explores the culturological approach as one of the key methodological approaches in modern research in pedagogy. The article outlines the features of the culturological approach. It traces back its development in the European history of pedagogy and education from the early ideas about the relationship between culture and schooling in antiquity to the end of the 20th century, when the cultural approach rose to prominence as the major methodological tool of pedagogy.

Keywords: methodological approach, culturological approach, history of education, history of pedagogy, historical and pedagogical process

В последние десятилетия в центре внимания многих отечественных исследователей оказывались сущность и различные аспекты культурологического подхода как одного из основополагающих методологических подходов современной педагогической науки. Также в современном образовании можно встретить весьма интересные и значимые с точки зрения потребностей современности практические решения самых разнообразных педагогических проблем, ведущей методологической основой которых является культурологический подход. В самом общем виде можно предложить следующую трактовку культурологического подхода в педагогике и образовании: изучение педагогики и образования в целом или конкретной проблемы педагогической науки и образовательной

практики, в частности, через призму взаимосвязей и взаимообусловленности с культурой.

Конкретизация сформулированной трактовки позволяет выделить систему положений культурологического подхода, применимых при решении проблем педагогической науки и практики, а именно изучение:

- 1) образовательной практики и педагогических идей в контексте того или иного типа культуры;
- 2) особенностей современной культуры с целью проектирования моделей образования, отвечающих особенностям культуры и общества и ориентированных на позитивное развитие образования и педагогики в будущем;

- 3) закономерностей эволюционирования образования на основе анализа особенностей культуры;
- 4) содержательного богатства культуры в целом и отдельных ее областей с целью вычленения тех элементов, которые необходимо отразить в содержании различных уровней и видов образования;
- 5) механизмов, обуславливающих целостность культуры, с целью разработки оснований для обеспечения межпредметности и интеграции в образовании;
- 6) ценностных аспектов культуры при определении оснований для разработки концепций воспитания;
- 7) вненациональных, национальных и этнических особенностей культуры с целью учета их в моделях образования;
- 8) процессов реформирования образования;
- 9) подходов к подготовке учителя и т. д. [1].

Таким образом, можно констатировать, что исследовательский потенциал культурологического подхода полезен и эффективен при изучении и решения огромного массива проблем, связанных с педагогической наукой и образовательной практикой. Этим и обусловлен огромный интерес исследователей и практиков к возможностям рассматриваемого подхода, а, следовательно, и его актуальность.

Огромную роль в развитии интереса исследователей к проблеме взаимосвязи и взаимообусловленности педагогической науки и культуры, образовательной практики и культуры сыграло становление и развитие в XX–XXI вв. культурологии как самостоятельной области гуманитарного знания. Однако попытки рассмотрения различных аспектов воспитания, обучения и образования (как в теоретическом, так и в практическом плане) в контексте и через призму культуры встречаются в трудах мыслителей и в обра-

зовательной практике уже не одно столетие и даже тысячелетие. Поэтому методологическая значимость культурологического подхода в современной педагогике и образовании заставляет обратиться к его истокам.

В этой статье предпринята попытка анализа развития идей и возможностей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образовательной практики. Данный анализ проведен автором статьи на основе возможностей культурологического подхода хронологического и проблемного принципа рассмотрения ключевого понятия статьи.

Одну из первых попыток рассмотрения вопросов воспитания, обучения и школы через их взаимосвязь с культурой, обществом и государством предприняли еще представители античной философии. В рамках европейской традиции важно упомянуть имена Платона и Аристотеля.

Взгляды Платона на сущность и функции культуры и образования являются составной частью его политической и нравственной теории. В построенной Платоном концепции идеального государства значительное место занимают рассуждения о соответствующей рассмотренным особенностям идеального государства системе воспитания и организации школ (трактаты «Законы» [9] и «Государство» [10]).

По Платону, система воспитания и организация школ, прежде всего, должна соответствовать основным потребностям государства в «воспроизведении» различных сословий-групп, составляющих иерархию государства (философы, всадники, ремесленники и земледельцы). Именно государство рассматривается в качестве основной силы, организующей систему воспитания подрастающих поколений — совершенных граждан [10].

Подобное положение вещей должно быть присуще любому государству, заботящемуся о собственной стабильности. Однако именно в условиях идеального государства, согласно Платону, возможно правильное решение

проблемы воспитания. Такое решение предполагает существование системы государственного воспитания, которая, с одной стороны, отвечает и обеспечивает запросы государства, а с другой — создает условия для становления и развития у человека подлинной духовной свободы и способности ориентироваться среди духовных ценностей и делать в их мире свой собственный индивидуальный выбор.

Безусловно, система педагогических взглядов Платона во многом утопична, но в ней отражены важнейшие функции воспитания и школы — социальная и культуuroобразующая. Древнегреческий мыслитель обосновывает взаимосвязь между воспитанием, системой школ и общественным устройством. Взгляды Платона на сущность и функции культуры являются составной частью его политической и нравственной теории. Поэтому можно говорить и о том, что в рассуждениях Платона раскрывается взаимосвязь между воспитанием, организации системы школ и культурой.

Охарактеризованную идею разделяет и развивает ученик Платона Аристотель. В отличие от Платона, Аристотель, разрабатывая теорию государства, опирается на изучение конкретного опыта управления 158 греческих городов-полисов. В этом контексте весьма ценной представляется высказанная Аристотелем в трактате «Политика» мысль о необходимости особого внимания государственной власти к организации системы воспитания в государстве: «Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит оттого ущерб» [20, с. 34]. Однако Аристотель не останавливается на данном утверждении, его рассуждения идут дальше. Он формулирует тезис о взаимной обусловленности той или иной формы государственного правления и соответствующей системы воспитания: «...для

каждой формы государственного строя ответственное воспитание — предмет первой необходимости: каждая форма государственного строя отличается присущим ей характером, который обыкновенно и служит к сохранению самого строя и определяет его изначала» [10, с. 39]. И далее: «А так как все государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботою государственной, а не делом частной инициативы» [10, с. 39].

Итак, уже в рамках античной педагогической мысли актуализируется идея о том, что система воспитания и школ — это часть целого, в частности, той или иной системы государственного устройства, ведущих ценностей и основаниях культуры этого государства. Поэтому черты системы воспитания обусловлены спецификой этого целого, а именно — основными требованиями государства, общества и культуры к своим гражданам.

Государство и общество, как целое, с одной стороны, обуславливает, но, с другой стороны, обусловлено определенной системой воспитания и существующей системой школ. И поэтому система воспитания, ориентированная на конкретные результаты, может не только обеспечивать сохранение той целостности (государства и общества), составной частью которой является, но и способна оказывать на эту целостность влияния, приводящие к тем или иным изменениям. Кроме того, весьма значимо то, что именно за системой воспитания античными мыслителями признается роль той структуры, соответствующая организация которой является одним из важнейших условий существования определенной системы государственного и общественного устройства и характерных для этой системы ценностей.

Подобные рассуждения о взаимосвязи и взаимообусловленности систем государственного (или общественного) устройства и воспитания, как целого и его важнейшей

части, на наш взгляд, естественны и органичны для представителей античной культуры. Такую естественность и органичность можно объяснить такой особенностью античного общества, как его полисное устройство. Один из отечественных исследователей истории культуры Ю. Н. Давыдов в своем труде «Архетип социальной теории, или социология “Политики”». Аристотелевская типология общественных классов и их политических комбинаций» [6] подробно объясняет специфические особенности полисного устройства Античного мира, представляющие историко-культурную ценность до сегодняшнего дня. Проанализируем рассуждения исследователя с позиции интересующей нас проблемы.

Греческий полис — это замкнутая гражданская община, автономное политическое образование, свободное от какой-либо власти, кроме своей собственной. Это образование независимо во внешней политике. Такая автономия и независимость выражалась даже в том, что каждый греческий полис имел свой диалект, собственных богов, а также календарь и монету. При этом греческий полис представлял собой сравнительно небольшой коллектив полноправных граждан. Такой миниатюрный характер древнегреческих полисов (городов-государств) приводил к тому, что каждый полис имел свои уникальные особенности. По сути, греческие полисы — совокупность многообразных вариантов общественного и политического устройства. И именно в силу своей миниатюрности греческие полисы как бы «проиграли» целый ряд различных вариантов решения многих проблем, перед которыми человечество в целом оказывалось в гораздо более поздние периоды своего существования. Безусловно, к числу таких актуальных проблем относится и организация воспитания и образования.

К числу подобных «проигранных» вариантов решений актуальных проблем, безусловно, относятся и различные модели систем воспитания и устройства школ, обеспечива-

ющих существование и развитие определенной государственной и общественной системы.

Каждый греческий полис, по сути, являлся стройной замкнутой системой общественной жизни. Каждый элемент этой системы соответственно был обусловлен главной спецификой целостности. Система воспитания и школ в такой системе должна была выполнять функцию особого элемента системы общественного устройства. Эта функция заключалась в обеспечении воспроизведения и развития системы общественного устройства. В свою очередь, становление и успешное функционирование подобной системы воспитания граждан полиса оказывалось возможным в силу «миниатюрности» полиса. Поэтому для нас особенно значимо то, что в условиях конкретных греческих полисов складывались определенные системы воспитания.

Наиболее известными реализованными античными моделями систем воспитания являются системы афинского и спартанского воспитания. По своей сути, в системах афинского и спартанского воспитания воплотились две противоположные друг другу модели взаимодействия целого (системы государственного устройства, культуры и общественного устройства) и части (адекватной системы воспитания и (или) устройства школ). Если в условиях древней Спарты система воспитания была ориентирована на строгое неукоснительное сохранение жестких традиций, а, следовательно, на формирование соответствующих качеств человека, востребованных государством и обществом, то целевые установки афинской системы воспитания предполагали формирование гражданина, не только способного сохранять традицию, но и готового к принятию самостоятельных решений и развитию культуры.

В условиях реального существования различных моделей систем воспитания и устройства школ, обеспечивающих ту или иную систему государственного и общественного устройства, естественной и закономерной

становилась и осознанная постановка вопроса Платоном и Аристотелем о необходимости разработки специальной целенаправленной системы воспитания и школ, адекватных потребностям государства с той или иной системой правления и общественного устройства, ориентированных на заранее задуманные цели и ценности. Именно такая попытка и была предпринята Платоном и Аристотелем при создании ими концепций государственного устройства, в котором система воспитания и школ занимала одно из ключевых позиций. По сути, античными философами была обоснована идея о том, что определенным образом организованная система воспитания подрастающего поколения и устройства школ является необходимым условием сохранения той или иной формы культуры и общества. У древнегреческих философов в качестве такой формы культуры выступает система определенного полиса, т. е. государства.

Высказанная Платоном и Аристотелем идея подтверждается многочисленными примерами из истории культуры и, соответственно, истории образования и педагогической мысли. Так, в частности, практически в рамках любого мощного религиозно-философского учения или сильной социальной системы возникала адекватная система взглядов на проблему воспитания подрастающего поколения. В числе ярчайших примеров этого явления:

- система обучения писцов в Древнем Египте;
- древнеиндийские системы воспитания в различных кастах;
- система буддийского воспитания и буддийских школ;
- христианская монопедагогика (заложена Отцами Церкви) и множественные педагогические европейского средневековья (рыцарское воспитание, гильдейские и ремесленные школы и т. д.);
- система воспитания самураев в средневековой Японии;

- система воспитания и образования иезуитов и т. д.

Кроме того, в истории, начиная с XVII в., наблюдается следующая устойчивая тенденция. Перемены в государственном и в общественном устройстве неизменно инициировались поиском новых вариантов организации в образовании. Причем зачастую масштаб таких перемен свидетельствовал о факте образовательной реформы. В качестве ярких примеров подобного явления можно назвать: образовательные проекты периода Великой французской буржуазной революции, петровские реформы в отечественном образовании. При этом значимо, что именно начиная с периода правления Петра I дела образования в России оказываются в центре особого внимания и заботы со стороны государства, что свидетельствует о понимании государством огромной роли образования для развития страны.

Итак, можно сделать вывод о том, что в истории воспитания и образования ярко проявлялась высказанная еще античными философами идея о взаимной обусловленности определенного типа (формы) культуры (как некой целостности) и системы воспитания (образования) (как органичной части этой целостности).

Обозначенный вариант актуализации культурологического подхода проявляется, в первую очередь, в рамках различных типов культуры. Рассмотрим два диаметрально противоположных варианта развития культуры и общества: 1) традиционного, для которого характерна установка на сохранение существующего устройства; 2) стремительных изменений во всех сферах жизни.

В условиях традиционных культур, для которых характерна высокая степень стабильности и сравнительно невысокий темп культурной динамики существующая система воспитания (образования) как бы вторична, т. е. она выступает в качестве инструмента, необходимого для воспроизведения существующих особенностей культуры и общественного устройства. Основная цель

реализации культурологического подхода при решении проблем воспитания и образования в этом случае заключается в разработке сообразной особенностям культуры системы воспитания и образования. Такая система должна обеспечивать стабильность, то есть сохранение существующего общественного устройства и типа культуры.

Стремительные изменения общества и культуры инициируют реализацию познавательного потенциала культурологического подхода к решению педагогических проблем и образовательной практики в ином контексте аспекте. В этом случае действующая система воспитания (образования) подрастающего поколения начинает в определенном смысле не успевать за социокультурными изменениями. Однако педагогическая мысль более чувствительна к этим изменениям. И поэтому в ее рамках могут оформляться концепции, отвечающие вектору культурных изменений. Иными словами, в передовых педагогических концепциях и теориях проявляются те черты культуры, которые находятся в стадии становления и которые принято называть в культурологии инновациями.

Такой вариант актуализации культурологического подхода ярко проявляется в истории педагогики Нового и Новейшего Времени, начиная с эпохи Возрождения. С этой точки зрения могут быть охарактеризованы практически все крупные педагогические теории этого периода, например: педагогические системы Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. В. Дистервега, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Джона Дьюи и многие другие. При этом, важно отметить следующее интересное обстоятельство.

В явном виде проблемы взаимодействия культуры и образования (как социокультурного явления), культуры и педагогики (как одной из областей культуры) в истории европейской педагогической мысли актуализировались в конце XVIII в. Подобная актуализация является закономерной в контексте особенностей европейской культуры того,

а также может быть объяснена этими особенностями. Так, для культуры этого периода начинает быть свойственно рефлексивное начало. Это начало проявилось, в первую очередь, в характерной для философской мысли постановке вопроса об осмыслении и оценке культурно-исторического процесса, толковании его смысла, поиске закономерностей, объяснении механизмов развития и т. д. Не случайно, именно с этого периода начинается отсчет развития собственно культурологической мысли. Интересно в этом отношении то, что автор одной из первых по сути культурологических концепций И. Г. Гердер [4] рассуждает, в том числе, и о проблеме взаимосвязи воспитания и культуры. Охарактеризуем основные положения этих рассуждений.

И. Г. Гердер [4] рассматривает феномен воспитания человека (ребенка) как определенное «отражение» той культуры, в которой человек живет. Иными словами, И. Г. Гердер высказывает идею об обусловленности тех или иных качеств, особенностей человека, представляющего ту или иную культуру, ее специфическими чертами.

В своем фундаментальном труде «Идеи к философии истории человечества» И. Г. Гердер рассуждает следующим образом: «...Если человек живет среди людей, то он уже не может отрешиться от культуры, — культура придает ему форму или, напротив, уродует его, традиция захватывает его и формирует его голову и формирует члены его тела. Какова культура, насколько податлив материал, от этого зависит, каким станет человек, какой облик примет он» [4, с. 231].

Немецкий мыслитель анализирует взаимосвязь культуры и воспитания также и с другой стороны. Воспитание, по И. Г. Гердеру, — неотъемлемый атрибут культуры, важнейший механизм, обеспечивающий существование культуры, передачу ее основных форм из поколения в поколения: «...воспитание человеческого рода — это процесс и генетический, органический; процесс генетический — благодаря передаче традиций;

органический — благодаря усвоению и применению переданного...» [4, с. 230].

Таким образом, философ не просто обозначает обусловленность системы воспитания в рамках той или иной культуры ее особенностями и потребностями. И. Г. Гердер рассматривает воспитание как важнейший механизм и условие существования культуры. Однако размышления И. Г. Гердера не оформились в авторскую педагогическую теорию. Но они однозначно представляют интерес с позиции актуализации проблемы взаимосвязи культуры и образования в философской мысли второй половины XVIII в.

Практически одновременно с выходом в свет (с 1784 по 1791 гг.) труда И. Г. Гердера «Идеи к философии истории человечества» [4] другой мыслитель эпохи Просвещения, Ж.-Ж. Руссо, развивает мысль об обусловленности ряда черт человека особенностями культуры, в рамках которой протекает его взросление.

В отличие от И. Г. Гердера, французский мыслитель анализирует возможный смысл подобной обусловленности. Обозначим несколько наиболее значимых с позиции рассматриваемой нами проблемы положений теории Ж.-Ж. Руссо.

Еще в рассуждениях в своем труде «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?» Ж.-Ж. Руссо отстаивает тезис об отрицании позитивного смысла современной ему культуры и соответственно подвергает сомнению положительный характер влияния на человека, в частности, в процессе воспитания ребенка [14].

Отталкиваясь от тезиса о взаимообусловленности культуры и воспитания, французский мыслитель обосновывает ряд выводов.

Прежде всего, необходимо отметить, что Ж.-Ж. Руссо не останавливается на философских рассуждениях на тему «культура и воспитание». Эти его рассуждения, в конечном итоге, кристаллизуются в собственно педагогическую теорию, которая наиболее полно и последовательно изложена в романе «Эмиль, или о Воспитании» [13].

В рамках созданной педагогической теории французский просветитель предлагает, в сущности, способ «исправления нравов» — концепцию воспитания человека, основывающуюся на принципе свободы ребенка от разнообразных влияний культуры своего времени. Принцип свободного воспитания обеспечивает, таким образом, свободное «прораствание» лучших качеств человека.

Таким образом, можно сказать, что в теории естественного свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо обосновывает тезис об опережающем активном характере воспитания по отношению к существующим условиям культуры. Кроме того, значимо то, что французский мыслитель настаивает на подобном характере воспитания в быстро меняющихся социально-культурных условиях: «Но при виде изменчивости человеческих дел, при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-нибудь безрассуднее этой методы — так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окруженным своими “людьми”?» [20, с. 206].

Как известно, обозначенные педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо приобрели большую популярность в стремительно меняющейся Европе конца XVIII в. Яркие примеры этого — школьные проекты периода Великой Французской буржуазной революции и проект создания «новой породы людей» И. И. Бецкого — сторонника и последователя педагогической системы Ж.-Ж. Руссо. Интересно, что в этих проектах речь шла об изменениях в обществе в соответствии с определенными утопическими представлениями о том, каким это общество, а, следовательно, и его представители должны быть. И поэтому системообразующим стрержнем этих проектов и концепций становилась система желаемых качеств и характеристик «нового» человека.

Главная идея наиболее известного проекта организации народного образования

в период Великой французской буржуазной революции, предложенного Л. М. Лепелетье в «Проекте национального образования», заключалась в следующем. Воспитанию отводилась решающая роль в деле создания нового человека, способного жить в новом обществе и развивать его. С этой целью автор ратовал за организацию домов национального воспитания, в условиях которых воспитанники будут изолироваться от нежелательного влияния среды. Атмосфера домов и организация воспитания в них, соответственно, должны были способствовать формированию нового человека для нового общества.

Идея создания «новой породы людей» в условиях специально организованных закрытых воспитательных заведений проявила себя и в истории отечественного образования в рамках педагогических проектов И. И. Бецкого. В разработанном И. И. Бецким в 1764 г. «Генеральном учреждении о воспитании обоюбого пола юношества» идея о богатых возможностях воспитания в деле создания нового человека отражена следующим образом: «По сему ясно, что корень всему злу и добру воспитание: достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не иначе можно, как избрать средства к тому прямые и основательные» [9, с. 74–76]. «Держась сего неоспоримого правила, единое токмо средство остается, то есть произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям; и так следуя из родов в роды в будущие веки» [9, с. 74].

Таким образом, в основу проектов Л. М. Лепелетье и И. И. Бецкого была положена обоснованная Ж.-Ж. Руссо идея о воспитании, как возможном инструменте «исправления дел человеческих». Причем в обоих проектах речь шла об изменениях в обществе в соответствии с определенными

утопическими представлениями о том, каким это общество, а, следовательно, и его представители должны быть. В этом, по-видимому, проявилась еще одна черта культуры Просвещения, которую четко обозначил И. Кант.

И. Кант предлагал рассматривать Просвещение как необходимую историческую эпоху развития человечества, сущность которой состоит в широком использовании человеческого разума для реализации социального прогресса [8]. Действительно, по своей сути, обозначенные педагогические проекты не что иное, как некие рассудочные «рецепты утопии» улучшения человеческого общества.

Как известно, проект Л. М. Лепелетье так и не был реализован. Учебно-воспитательные заведения, возникшие в России в процессе реализации проектов И. И. Бецкого, хотя и существовали в течение почти полутора столетий, но не получили широкого распространения и оставались довольно далекими от первоначальной основной идеи — создания «новой породы людей».

Рассмотрение проблемы соотношения и взаимодействия культуры и образования, культуры и педагогики нашло продолжение и в XIX в. Акценты такого анализа сместились в сторону размышлений о необходимости соответствия цели воспитания и обучения особенностям той культуры, в которой живет и в которой предстоит жить человеку, о значимости национального компонента обучения и воспитания.

В Западной Европе ключевой фигурой в этом отношении, является Ф. В. А. Дистервег, который впервые рассматривает необходимость взаимосвязи культуры и воспитания в качестве одной из важнейших основ воспитания. Ф. В. А. Дистервегу принадлежит формулировка собственно принципа культуросообразности воспитания и обучения, согласно которому «... в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом всю

современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [20, с. 402].

В России XIX в. наиболее полно идею о необходимой обусловленности целей и характера воспитания (в первую очередь) и обучения особенностями народной культуры той или иной страны обосновывает К. Д. Ушинский. Позиция К. Д. Ушинского нашла отражение в сформулированном им принципе народности в воспитании и педагогической науке.

Широко известен тезис К. Д. Ушинского: «Каков характер народа, таков и характер его воспитания» [16, с. 70]. Развернуто позиция К. Д. Ушинского нашла отражение в сформулированном им принципе народности в воспитании и педагогической науке: «Напрасно мы хотим выдумать воспитание, воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ — с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить улучшить, приносившись к ней же самой, к ее требованиям, силам, недостаткам» [17, с. 254].

В статье «О народности в общественном воспитании» [18, с. 373–374] российский мыслитель настаивает на том, что:

- единой общей системы народного воспитания нет, система воспитания носит национальный характер;
- в силу отсутствия одинаковой для всех народов системы воспитания заимствование одним народом системы воспитания другого невозможно;
- народу воспитываться по чужой системе нельзя, какой бы эта система ни казалась хорошей;
- общественное воспитание «не ведёт за собою историю», оно вытекает и следует из истории.

Таким образом, мы видим, что К. Д. Ушинский абсолютизирует народный характер культуросообразности воспитания.

В более широком философском смысле проблема взаимосвязи и взаимообусловленности культуры и образования, культуры и педагогики стала трактоваться в XX в. Новое видение этой взаимосвязи не отрицали обоснованные прежде положения, но, расширяя и углубляя их, позволили исследовать особенности общей логики развития педагогической теории и практики в контексте изменений, происходящих в культуре.

Показательны в этом смысле рассуждения С. И. Гессена об отражении в педагогических явлениях различных исторических эпох специфики времени: «Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи. ... теократии Средневековья соответствует религиозная система образования, этатизму Древности — государственно-правовая система воспитания, интеллектуализму Просвещения — интеллектуалистическое воспитание» [5, с. 38]. Подобные размышления российского философа на страницах его книги «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», вышедшей в 1923 г., целесообразно, по нашему мнению, рассматривать в качестве проявления одной из характерных для XX в. в целом тенденции научного познания — стремления к рефлексии по вопросам логики развития научного познания, его роли и места в культуре, взаимной обусловленности развития науки и изменений в культуре и т. д.

Характерно в этом смысле то, что в XX в. появляется огромное количество работ философского плана, посвященных обозначенным вопросам, авторами которых являлись ведущие ученые-естественники — Н. Бор, М. Планк, Э. Шредингер, А. Эйнштейн и др.

Иными словами, можно сказать, что в XX в. актуализируется и развивается процесс рефлексии науки над собственным развитием, местом в духовной культуре, закономерностях взаимовлияния, взаимообусловленности науки и культуры в различные исторические периоды. Такая тенденция проявляется в различных предметных областях. И педагогика здесь не стала исключением. Так, в частности, в центре внимания оказываются, например, проблемы исторической обусловленности различных вариантов преемственности в культуре (концепция моделей исторической преемственности культуры М. Мид; отражение возможных вариантов преемственности на системе взаимодействия субъектов педагогического процесса (концепция истории детства Л. Демоза)); понятие педагогических парадигм и различные их классификации и т. д.

Во второй половине XX в. начинает активно развиваться еще один важнейший аспект взаимодействия культуры и педагогической теории и практики. Проблема такого взаимодействия начинает активно обсуждаться в связи с необходимостью обоснования компонентов содержания культуры, которые целесообразно отражать в содержании общего среднего образования. Значимо то, что поиск решений обозначенной проблемы сосредотачивается в области определения инвариантного (надисторического, по сути) содержания культуры, включаемого в структуру общего школьного образования. В этом смысле интерес представляет целый ряд концепций целей и содержания общего образования.

Во второй половине XX в. начинают активно развиваться еще два важнейших аспекта культурологического подхода — его потенциал в: построении концепций содержания образования, решении проблем межпредметных связей и интеграции; проектировании и реализации процессов реформирования систем образования. Приведем яркий пример.

Так, в 60–80 гг. XX в. в отечественной дидактике складывается так называемая теория содержания общего среднего образования, разработчики которой (В. В. Краевский, Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) обосновывают выбор четырех элементов социального опыта, которые подлежат усвоению человеком независимо от характера его будущей профессиональной деятельности [3]. При разработке теории была реализована одна из возможных и актуальных до сих пор моделей использования культурологического подхода в педагогике, предполагающего анализ содержания культуры с точки зрения включения его в содержание образования.

Анализ теории содержания общего среднего образования, в частности, реализуемая логика обоснования элементов содержания образования, показывает, что акценты в этой логике расставлены определенным образом. Необходимость включения в содержание образования определяемых элементов объясняется с позиции социокультурной значимости таким образом сконструированного содержания образования. Иными словами, усвоение представителями социума подобного содержания образования обеспечивает сохранение и дальнейшее развитие, в первую очередь, социума, культуры. А развитие конкретного представителя этих социума и культуры рассматривается как необходимое условие подобного сохранения и дальнейшего развития. Поэтому проблемы ориентации целей и содержания образования на конкретного человека оказываются на втором плане. Можно сказать, что в таком подходе к решению проблемы конструирования содержания образования сказывается его (содержания) традиционный характер.

Несколько иначе ставит проблему определения целей и соответственно содержания образования польский дидакт В. Оконь [10]. В отличие от авторов теории общего среднего образования, В. Оконь предложил в общем образовании выделить два аспекта: предметный и личностный. Предметный

(объективный) аспект ориентирован на познание объективного мира и приобретение умений и навыков, позволяющих принимать участие в его преобразовании. Личностный же (субъективный) аспект предполагает познание самого себя, формирование мотивов интересов, приобретение умений и навыков, способствующих самоформированию. Таким образом, в центре внимания оказывается не только познание мира и культуры, но и познание самого себя. Сама же культура в логике концепции В. Оконя выступает в качестве одного из условий и значимого инструмента выявления и развития личностного потенциала ученика. Можно сказать, что в системе педагогических взглядов польского дидакта актуализируется еще один значимый аспект проблемы взаимодействия культуры и образования как социального явления, культуры и педагогики, а именно: освоение содержания культуры поколением — это важное условие для становления и развития личности и индивидуальности представителей нового поколения.

Этот аспект культурологического подхода в контексте педагогических проблем все чаще оказывается в центре внимания исследователей второй половины XX – начала XXI вв. Культура, ее содержательное богатство, рассматривается как пространство для становления и развития активных, творческих представителей нового поколения, готовых

и способных созидать культуру. В рамках данной тенденции культурологический подход выступает в качестве ведущего методологического основания построения современных культуросообразных моделей образования (Н. Б. Крылова [9], Е. В. Бондаревская [2], А. С. Запесоцкий [7], Н. Е. Щуркова [21] и др.).

Итак, можно зафиксировать интересный парадокс в истории развития исследований проблемы взаимодействия теории и практики педагогики и культуры. Если в конце XVIII в. Ж.-Ж. Руссо культура рассматривалась как феномен, противостоящий развитию природы ребенка, то на рубеже XX и XXI вв. все чаще подвергается анализу богатейший потенциал человеческой культуры с точки зрения его возможностей для становления личности ребенка, раскрытия и развития его внутренних индивидуальных возможностей.

И, наконец, что, как мы видим, абсолютно закономерно, с середины 90-х гг. XX в. культурологический подход начинает занимать свое оправданное место в перечне ведущих методологических подходов в педагогике. И это явление находит отражение на страницах учебников по педагогике. В настоящее время изучение богатейших возможностей культурологического подхода и его активное применение в качестве мощнейшего исследовательского и практического инструмента активно продолжается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие для магистрантов вузов, обучающихся по направлению «Педагогика», аспирантов и научно-педагогических работников вузов. СПб.: Книжный Дом, 2008. 300 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
3. Вопросы конструирования общего среднего образования: сборник научных трудов / под ред. В. В. Краевского. М.: НИИОП, 1980. 120 с.
4. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. 703 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. 447 с.
6. Давыдов Ю. Н. Архетип социальной теории, или социология «политики». Аристотелевская типология общественных классов и их политических комбинаций. [Электронный ресурс]. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Davidov_1993_4.pdf (дата обращения 20.08.2021).
7. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.

8. Кант И. Сочинения в 6 т. Т. 6 / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1966. 743 с.
9. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
10. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990.
11. Платон. Государство. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 20.08.2021).
12. Платон. Законы [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/zakony.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 20.08.2021).
13. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. Г. Н. Джибладзе. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. М.: Наука, 1969. 703 с.
15. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения: в 3 т. / сост. И. Е. Верцман. М.: Гослитиздат, 1961.
16. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Вопросы воспитания. М.: Учпедгиз, 1953. 637 с.
17. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 416 с.
18. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 2. Новое время / под. ред. А. И. Пискунова. М.: Сфера, 2006. 464 с.
19. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1986. 432 с.
20. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1981. 528 с.
21. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество России, 2000. 120 с.

REFERENCES

1. Alekseeva T. B. Kul'turologicheskij podkhod v sovremennom obrazovanii: Nauchno-metodicheskoe posobie dlya magistrantov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu "Pedagogika", aspirantov i nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vuzov. SPb.: Knizhnyj Dom, 2008. 300 s.
2. Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. Rostov-na-Donu: Uchitel', 1999. 560 s.
3. Voprosy konstruirovaniya obshchego srednego obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov / pod red. V. V. Kraevskogo. M.: NIIOP, 1980. 120 s.
4. Gerder I. G. Idei k filosofii istorii chelovechestva. M.: Nauka, 1977. 703 s.
5. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu. M.: Shkola-press, 1995. 447 s.
6. Davydov Yu. N. Arkhetip sotsial'noj teorii, ili sotsiologiya "politiki". Aristotelevskaya tipologiya obshchestvennykh klassov i ikh politicheskikh kombinatsij. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Davidov_1993_4.pdf (data obrashcheniya: 20.08.2021).
7. Zapesotskij A. S. Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika. M.: Nauka, 2002. 456 s.
8. Kant I. Sochineniya v 6 t. Т. 6 / pod obshch. red. V. F. Asmusa, A. V. Gulygi, T. I. Ojzermana. M.: Mysl', 1966. 743 s.
9. Krylova N. B. Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 s.
10. Okon' V. Vvedenie v obshchuyu didaktiku. M.: Vysshaya shkola, 1990.
11. Platon. Gosudarstvo. [Elektronnyj resurs]. URL: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt_with-big-pictures.html (data obrashcheniya: 20.08.2021).
12. Platon. Zakony [Elektronnyj resurs]. URL: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/zakony.txt_with-big-pictures.html (data obrashcheniya: 20.08.2021).
13. Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Т. 1 / pod red. G. N. Dzhibladze. M.: Pedagogika, 1981. 656 s.
14. Russo Zh.-Zh. Traktaty. M.: Nauka, 1969. 703 s.
15. Russo Zh.-Zh. Izbrannye sochineniya: v 3 t. / sost. I. E. Vertsman. M.: Goslitizdat, 1961.
16. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. Т. 1. Voprosy vospitaniya. M.: Uchpedgiz, 1953. 637 s.
17. Ushinskij K. D. Pedagogicheskie sochineniya v 6 t. Т. 1 / sost. S. F. Egorov. M.: Pedagogika, 1988. 416 s.

18. Khrestomatiya po istorii pedagogiki: v 3 t. T. 2. Novoe vremya / pod. red. A. I. Piskunova. M.: Sfera, 2006. 464 s.

19. Khrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii (do Velikoj Oktyabr'skoj sotsialisticheskoy revolyutsii): uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov / sost. S. F. Egorov. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 1986. 432 s.

20. Khrestomatiya po istorii zarubezhnoj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov / sost. A. I. Piskunov. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 1981. 528 s.

21. *Shchurkova N. E.* Novoe vospitanie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 120 s.