

АНАТОМИЯ ТРАДИЦИИ В КУЛЬТУРЕ И ПЕДАГОГИКЕ

Автор статьи исходит из того, что главной целью образования является обеспечение непрерывности культурного развития. Это требует единства традиции и инновации. Особую сложность представляет такая мировоззренческая составляющая, как менталитет, которая включает в себя архетипы и коллективные представления.

Одна из сложнейших проблем современной философии образования — проблема традиции, сегодня одинаково остро стоящая и в социально-психологическом, и в этическом, и в практическом отношениях. Устремленность нашей педагогической мысли по трем разным направлениям одновременно — к свободному педагогическому творчеству, к освоению и заимствованию готовых образцов с Запада и к возрождению каких-то канонов далекого мифологизированного прошлого — породила, в конце концов, заметную сумятицу и растерянность в умах. Начали высказываться мнения в том духе, что «кажется, совсем немного, и слово реформа выпадет из актуального политического жаргона так же, как почилы недавние кумиры: гласность, перестройка,

ускорение, демократия. А значит, вне конъюнктуры и диктата времени самый подходящий момент задуматься — а были ли мальчик?»¹. Становится очевидным, что говорить дальше о реформе образования, не определив ее отношения к традиции, невозможно.

Самоочевидно, что педагогическая традиция есть составная часть той или иной культуры, ее традиций. По словам С. И. Гессена, вообще «между образованием и культурой имеется точное соответствие... цели образования совпадают с целями культуры»². Культура в самом общем смысле — это надбиологические аспекты поведения человеческого вида, генетически не закрепленные, имеющие своим базисом способность к символическому мышлению и самовыражению по-

средством символов³. Она обозначает «совокупность социально-приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций и норм поведения... Культура всегда выполняет роль общественной памяти, создавая способы и средства понимания и сохранения опыта духовной, интеллектуальной деятельности человека»⁴. По словам Ж. Маритена, смысл культуры состоит в том, что к природе приходится «применять труд человека, чтобы заставить природу приносить такие плоды, какие она сама по себе принести не в состоянии, ибо то, что она производит сама по себе, есть лишь дикая растительность... Природа проглядывает в нас, уже обработанная разумом, человек не имеет иной истины, кроме той, что сформирована внутри него разумом и добродетелью»⁵. Культура передается от поколения к поколению через обучение и освоение, что и является функцией образования. Через систему образования и другие институты социальной надстройки культура одновременно закрепляется, приобретает определенную исторически обусловленную форму, становится традиционной. В этом виде культура «может быть определена как систематизированный набор образцов поведения, которые передаются путем общественного наследования или посредством традиции и которые характерны для определенного региона и сообщества людей»⁶. Однако подобное сближение понятий «культура» и «традиция», оправданное в известных пределах, не следует доводить до их отождествления, каковое превращало бы человека в пассивного носителя культурной традиции, игнорируя тот факт, что он одновременно является и творцом культуры, ее преобразователем. Следует различать, таким образом, говорим ли мы о культуре как о данном наличном итоге деятельности людей (и тогда она всегда традиционна) или же как о человеческой деятельности как о способе существования общества (и тогда она

есть единство традиции и новаторства, освоения и творчества).

Известный вклад в словесную путаницу может внести и нечеткое определение такого сложного социального института, как образование, которое выступает и как социально организованный процесс усвоения учащимися знаний, накопленных обществом, и как целенаправленный процесс формирования и развития у них способностей к самостоятельному приобретению знаний. Эти две стороны образования нераздельны, но они могут быть противопоставлены друг другу как мнимо взаимоисключающие по каким-то субъективным соображениям. Несомненно, что в таком противостоительно расчлененном виде определение не только исказит суть образования, но и стимулирует неадекватный подход к пониманию отношения между культурной традицией и образованием.

Внесем ясность в дискутируемую проблему. Вопрос об отношении образования и традиции интересует сегодня педагога не в абстрактно-познавательном смысле, а в практико-прикладном: с точки зрения формирования менталитета подрастающего поколения.

Понятие менталитета однопорядково понятию мировоззрения. Но если мировоззрение есть имеющая силу внутреннего убеждения совокупность представлений человека об окружающем мире и своем месте в нем, помогающая человеку ориентироваться в ситуациях с высокой степенью ответственности и риска, то понятие менталитета означает «совокупность готовностей, установок и предрасположенностей индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом»⁷. Понятие менталитета в этом смысле означает, иначе говоря, интенцию мировоззрения определенного типа, направленность его во вне, в сферу деятельности, обращая ее в субъект-объектное отношение конкретного вида и в то же

время задавая ей свой кадастр критериев и оценок.

Но менталитет есть и нечто большее, чем просто интенция мировоззрения — он одновременно близок по смыслу к такому феномену социальной психологии, как психический склад нации или духовно-психологическое кредо локальной или региональной культуры. «Речь идет о культурном субстрате, который в определенный момент оказывается общим для социума в целом и который не осознается или плохо осознается современниками, ибо представляет для них нечто само собой разумеющееся (моральный и поведенческий код, расхожие идеи, конформизм, запреты и т. д.)», иначе говоря, «когерентное целое ментальных элементов, которые каждая эпоха вкладывает в людей, не ставя их об этом в известность»⁸.

Объединяя тот и другой смыслы понятия менталитета — мировоззренческий и этнопсихологический, — можно было бы сказать, что менталитет есть интеллектуальное и эмоционально-чувственное ядро всего воспитания. Действительно, «воспитание создает человека, но не просто человека. Все привычки и обычаи, характерные для каждого народа, все этнические особенности поведения именно воспитываются. Воспитание делает человека русским или французом, эскимосом или перуанцем. И конечно, каждому обществу важно, чтобы ребенок вырос достойным представителем именно своего народа. Важно это и человечеству в целом, потому что лучшее национальное имеет общечеловеческое значение»⁹.

Менталитет предполагает определенную парадигму или воплощение идеала, но не сводится к ним, отличается от них медленной, но постоянной текучестью, своего рода «дрейфом». Психологические особенности людей далеких эпох существенно отличаются от психологии современного человека, это иные чувства, эмоции, ценностные системы. Общий для конкретного сообщества менталитет и в

каждый данный момент распадается на множество альтернативных вариантов этого менталитета, так что «вся ментальная сфера противоречива и изменчива, соткана из различных групповых и даже индивидуальных представлений, колеблется борьбой этих групп и индивидов за собственное видение реальности...»¹⁰.

Ввиду подобной сложности и неоднозначности менталитета, образование, чтобы быть эффективным, предполагает решение ряда вопросов: в какой степени содержание менталитета формализуемо и тем самым доступно реализации через программы; в какой мере школа как таковая может быть ответственна за выработку определенного менталитета; насколько доступна вмешательству извне традиция, лежащая в основе некоего менталитета, и насколько эффективно может быть такое вмешательство; насколько вообще велика ригидность и инертность традиций в менталитете.

Начнем с очевидного: безусловно, роль школы в воспитании исключительно высока, и потому, по словам Аристотеля, «должны существовать законы, касающиеся воспитания, и последнее должно быть общим... Очевидно, все это необходимо и для деятельности в духе добродетели. А так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом... Что имеет общий интерес, этим следует и заниматься совместно»¹¹. И это нашло свою практическую проверку. Не зря историки порой говорят, что войны Александра Македонского выиграли учителя Греции и Македонии, войны древнего Рима — римские школы, а франко-прусскую войну XIX века — немецкий учитель. Более того, «древнеримская школа была одним из важнейших средств распространения культуры Рима на завоеванных территориях, и во многом благодаря ей великая держава сумела просуществовать столько веков... На окраинах

империи римская культура нивелировала местные особенности. Здесь гораздо большую роль играла римская школа, чем римская армия»¹². Таким образом, опыт истории подтверждает, что роль школы исключительно высока как в процессах консолидации менталитета определенной культуры и цивилизации, так и в процессах ассимиляции менталитетов других культур в данной. Весьма характерно при этом, что такое интегрирование народов в единой культуре не нуждается в установлении гегемонии определенного религиозного культа или в вытеснении других вероисповеданий. Британцы, даки, франки, сирийцы, греки и пр. входили в интегральную культуру, расширяя и обогащая собственную культуру. Менталитет, «рассмотренный с точки зрения этой проблемы и высвеченный ею, одновременно предстает и более дифференцированным и структурированным, но и более цельным и единым: все различающееся отсылает обратным образом к идее тождества, а тождественное имеет своим неперенным фоном различное»¹³.

Но это единство во многом, фиксируемое нами в менталитете, возвращает нас к вопросу о структуре, ему присущей, к тому, что менталитет — это «глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное»¹⁴. Возникает вопрос, насколько традиция, присущая менталитету, доступна рефлексии, а тем самым — абстрагированию, концептуализации, формализации в виде определенных образовательных программ и проектов. Обращаясь к вопросу об исторической памяти как форме проявления традиции, мы обнаруживаем как удивительные примеры живучести одних явлений в жизни народа, так и поразительные примеры «забывчивости». Крестьянин в Анатолии сегодня сооружает стены жилища в принципе тем же способом, как его отдаленный более чем сорока тысячами лет предок, хотя за эти тысячелетия этнический

состав населения многократно менялся. Но вместе с тем оказывается, что всего через сорок лет после того, как Колумб открыл Америку, майя не помнят происхождения собственных, не успевших еще разрушиться городов, хотя их государственная цивилизация потерпела крах всего за восемьдесят лет до этого. Память об Илье Муромце, киевском богатыре, сохранилась в былинах о нем только на Севере России и открыта была для России только в начале XIX века, хотя гробница Ильи сохранялась в Антониевой пещере, перенесенная туда из разграбленного татаро-монголами полуразрушенного Софийского собора как одна из главных святых Киевской Руси. Более того, в этом случае мы сталкиваемся с примером удивительной глухоты к исторической памяти: ни М. В. Ломоносов, ни Г. Р. Державин не обратили никакого внимания на былины, хотя, безусловно, были знакомы с ними с детства.

Складывается впечатление, что, с одной стороны, обрыв в реализации традиции может стать для нее роковым, привести к ее угасанию, так что никакое возрождение традиции в ее прежней высокой значимости для культуры уже невозможно. Для Киевской Руси Муромец был святой подвижник, и «в православных календарях день 19 декабря отмечается как память преподобного нашего Ильи Муромца, в двенадцатом веке бывшего»¹⁵, для нас он только герой фольклора, в образе которого отразилась эпоха укрепления русской государственности. С другой стороны, высокую живучесть проявляют, прежде всего, бытовые привычки и навыки, элементарные умения в области семейного жизнеобеспечения, а также феномены в области ментальности, которые максимально адаптированы к наиболее застойным формам в области материального производства (пока оно остается застойным).

Это свойство менталитета применительно к русскому общинному крестьян-

ству глубоко исследовал в свое время Г. И. Успенский. В условиях патриархальной сельской общины «и природа, и мирозерцание человека, стоящего с ней лицом к лицу, до поразительной прелести неразрывно слиты в одно поэтическое целое». В центре всего — нива, «на которой сосредоточены все заботы земледельца, все его думы... и думами о ней связано совершенно объяснимое внимание к природе, внимание пристальное, жадное (как туман густится в тучу, туча проливается дождем и т. д.)... наконец, глубоко понятны заключительные слова стихотворения Кольцова: жарка свеча поселянина перед иконою Божьей Матери. Тут нет пустого места, нет прорехи в мирозерцании, и самое мирозерцание удивительно своеобразно»¹⁶. Но эта цельность и устойчивость мировоззрения сохраняется до тех пор, пока нерушима община. «Оторвите крестьянина от земли, от тех забот, которые она налагает на него, от тех интересов, которыми она волнует крестьянство, — и нет этого народа, нет народного мирозерцания»¹⁷.

Традиция, таким образом, — это не просто некоторые стихийно сложившиеся или сознательно кем-то навязанные людям в обществе правила, нормы и паттерны истолкования, то есть то, что лежит на поверхности, доступно не только рефлексии, но и произвольному регулированию. В основе традиции лежат условия жизни людей, их образ жизни. Последний выступает как «определенная объективная сила, которая давила на людей и заставляла их так, а не иначе действовать, ... именно так, а не иначе оценивать общественные явления, именно так, а не иначе интерпретировать факты общественной жизни». При этом реальное бытие людей «было не столько объектом отражения, сколько материальным субстратом, порождавшим сознание; оно не столько отражалось в общественном сознании, сколько порождало его»¹⁸.

При этом постепенные изменения в менталитете имеют характер «явления

новизны из глубины традиции»¹⁹ — она вызревает до времени в форме тенденции. На это обращал особое внимание, говоря о менталитете общества, В. И. Вернадский. Он отмечал, что вопреки неодолимому стремлению научно-философской мысли ввести в область своего ведения все ей доступное, за горизонтом своего кругозора она имеет текущие явления в той степени, в которой в них ни последствия, ни причины не вылились в уловимые для нашего взора формы. «Среди известного в изучаемую эпоху скрыты зародыши будущих широких обобщений и глубоких явлений, зародыши, которые не могут быть поняты. В оставляемом в стороне материале идут, может быть, самые важные нити великих идей, которые для современника остаются закрытыми и невидимыми». И только будущий историк увидит когда-нибудь «эти скрытые для нас зародыши или темные для нас нити процессов. Тогда он нарисует новую картину даже той эпохи, которая теперь, как будто, имеет определенное и более или менее законченное выражение»²⁰.

В текущее состояние менталитета эпохи вносит свой вклад и то, что М. Блох называл «скрытой системой представлений»: «создается впечатление, что любое общественное устройство имеет потребность маскироваться, чтобы существовать, так сказать, заматывая следы как для внешнего мира, так и для себя самого. Антропологам давно известно об этой непрозрачности, характерной для любой социальной реальности, ее самомифологизированности. Они знают: чтобы понять общество, необходимо обойти то, что оно открыто о себе заявляет»²¹.

Итак, менталитет в меру своей устойчивости всегда традиционен, но традиции, присущие ему, рефлектируемы в различной мере. Он как бы имеет два полюса, на одном из которых он открыто заявляет о себе, но — мифологизирован, на другом — он скрыт от наблюдения, но является доподлинным. Однако эта доподлинность неизвестна и самому носи-

телю менталитета. Отсюда всякая рефлексия, «даже устанавливая границы традиции, всегда самоопределяется как внешняя к ней, а потому не видит собственных традиционных рамок и фактически смиряется с ними. Перед рефлексивным взглядом традиция оказывается и прозрачной, то есть невидимой, и темной, то есть вновь недоступной восприятию, точнее, отвергаемой как плохое прошлое»²². Мифологизация настоящего мифологизирует и соотносимое с ним прошлое. И в этом проявляется глубинный смысл традиции — рефлексия по ее поводу не выступает как самоцель, а имеет всегда оценочно-ориентировочный характер в актах проектирования будущего — личного и общественного. Под традицией в рефлексии понимается то, что оправдывает выдвигаемый проект будущего (рисующий образ измененного или сохраняемого настоящего) как якобы вытекающий из всего прошлого, однозначно обусловленный прошлым, т. е. в конечном счете, как «требование времени». Очевидно, проблема традиции, так сказать, просыпается к жизни там и тогда, где и когда проблема проекта будущего обостряется. И в этом плане можно вполне согласиться с Р. Зиманом, утверждавшим, что «традиция — это выделенные людьми в конфликтных ситуациях, с соблюдением иерархии ценностей, культурные явления современности или планируемого будущего, относительно которых возникает социально значимое допущение, что они происходят из наследия прошлого»²³.

Но отсюда следует, что всякая традиция, рассматриваемая в человеческой рефлексии, выборочна. Хотя культура и любой ее институт коренятся в прошлом, их содержание унаследовано в своей основной части. И только некоторая часть унаследованного становится традицией в нашем осознании себя, общества, истории. Рефлексируемая традиция — «это способ поведения или образец, созданный определенной социальной группой и слу-

жащий для усиления сплоченности и самосознания группы»²⁴.

В идеале, но только в идеале, традиция такого рода — одна. Противоположная этому идеализация — когда вообще отсутствует всякое единство рефлексии. Реально мы всегда имеем нечто третье: поскольку традиция означает наследуемое как нечто устойчивое, длящееся, постоянно переходящее из прошлого через настоящее в будущее, передаваемое всей совокупностью человеческой деятельности, в ее конкретном историческом качестве, она обладает единством — но только в том широком и несколько неопределенном смысле, в каком мы говорим, например, о единстве менталитета Древней Греции. Поскольку сохраняются устойчивость в жизни общества, господство привычных форм существования, рутина заведенного распорядка жизни, то не возникает и повода для формирования каких-то новых форм коллективного поведения. Желания, потребности, запросы людей удовлетворяются обычностью культурной деятельности их групп. В условиях неустойчивости либо нарушения привычных форм существования, либо при расстройстве заведенного порядка жизни возникает то, что Г. Блумер назвал «социальным беспокойством»: «Когда у людей есть побуждения, желания или предрасположения, которые не могут быть удовлетворены наличными формами существования, они оказываются в состоянии беспокойства. Они ощущают побуждение к действию, но одновременно и препятствие, мешающее его исполнению, в результате они испытывают дискомфорт, фрустрацию, неуверенность и, как правило, отчуждение или одиночество... Присутствие чувства беспокойства среди множества индивидов, однако, не обязательно означает наличие какого-то состояния социального беспокойства. Лишь когда чувство беспокойства вовлекается в круговую реакцию или становится инфекционным, налицо социальное беспокойство. Соци-

альное беспокойство можно рассматривать как социализацию беспокойства»²⁵.

Особую роль в формировании и распространении социального беспокойства может играть так называемая антитрадиция, или негативная традиция, принимающая за образец то, как не следует поступать с точки зрения общепринятого понимания традиции. Все то, что истолковывалось в ней как ценностно-позитивное, получает негативную оценку, и наоборот. По словам Е. Шацкого, «ошибка, которую мы часто совершаем при интерпретировании подобных явлений, состоит в том, что, констатируя метаморфозы традиции, мы забываем об их историческом контексте. А только он (то есть совокупность конфликтов социальных, политических, идеологических и т. д. данного периода) объясняет непонятный на первый взгляд факт, что образцы, первоначально включенные в негативную традицию, становятся позже или нейтральными, или даже начинают функционировать в качестве позитивной традиции»²⁶.

Предположение Б. Кроче о том, что виной всему неведомо как возникший «новый способ мышления», который, мол, «притягивает к себе молодые души» только потому, что «олухи охотно следуют моде»²⁷, широко распространенное в среде дилетантов, по-видимому, весьма феноменологично, поверхностно. Ведь весь вопрос как раз и состоит в том, почему среди множества постоянно возникающих и циркулирующих мнений одно конкретное приобретает ценность «модного». Дж. Сорос правильно подмечает, что «даже если мышление людей направлено на события внешнего мира, для того, чтобы мышление участников (событий) изменилось, эти события не обязательно должны произойти... Изменения в текущих ожиданиях могут влиять на само ожидаемое будущее»²⁸. Это проистекает из самой природы целесообразности и целеположенности действий человека. По словам Ж.-П. Сартра, поступок человека

становится действием лишь в том случае, если ему предшествует замысел, «прект будущего». «Но этот замысел не может быть чистым представлением, или образом будущего как нечто возможное». Он должен приобрести статус «бытия желаемого, но не реализованного», притом до такой степени желаемого, чтобы наличное бытие стало казаться «невыносимым», а желаемое — «подлинным бытием»²⁹.

И это вполне понятно и естественно, если мы не будем выпускать из виду, что всякая рефлексированная традиция — это необходимое дополнение к проекту будущего, его обоснование. Рефлексированная традиция поэтому всегда включает в себя утопию — утверждение, что прошлое таково, что из него линейно экстраполируется реализация избранного идеала. Иначе говоря, рефлексированная традиция — это устремленность в определенное желаемое будущее, «опрокинутая» в прошлое. Отмечая подобный ее характер, К. Поппер писал: «То, что все социальные сущности являются продуктом истории, а не просто изобретением разума, что они суть образования, возникшие из капризов исторических событий, из взаимодействия идей и интересов, из страданий и страстей..., из этой доктрины вытекает не менее опасное следствие, а именно — то, что было истинно вчера..., может быть ложным завтра. Разумеется, такая теория вряд ли стимулирует уважение к традиции»³⁰.

Чтобы уйти от крайнего релятивизма в трактовке рефлексированной традиции (а ведь только с ней и можно практически предпринимать какие-то организационные или организованные социальные действия), нужно еще раз уточнить взаимосвязь стихийно складывающейся реальной традиции и ее рефлексии.

Ключом к этому, по мнению Ж. Дюби, могло бы стать различие в социокультурных контекстах по их продолжительности. Он выделяет четыре темпорали в ментальных процессах. Во-первых, про-

цессы быстротечные и поверхностные, выражающие реакцию группы на действия индивида или реакцию индивида на действия группы. Сколь бы устойчиво не было это отношение, оно не продолжительнее активного периода в жизни личности. Во-вторых, ментальные процессы, средние по продолжительности, затрагивающие социальные группы в целом, устойчивые на протяжении одного или более поколений (например, изменение художественного вкуса). Изменения здесь постепенны, они накапливаются. В третьих, так называемые «темницы долгого времени», «ментальные структуры, упорно сопротивляющиеся изменениям. Они образуют глубокий пласт представлений и моделей поведения, не изменяющихся со сменой поколений. Совокупность этих структур придает каждой длительной фазе истории ее специфический колорит»³¹. В-четвертых, обнаруживают еще «наиболее глубоко залегающий ментальный слой, связанный с биологическими свойствами человека»³². Это, по-видимому, уровень фрейдовского Оно или архетипов К. Юнга, что нас в данном контексте не интересует, равно как и первая из выделенных темпоралей. К нашей теме относится рефлексивность «темниц долгого времени» и средних по продолжительности ментальностей.

Именно эти уровни ментальной традиции (как того, что, с одной стороны, «упорно сопротивляется изменениям», с другой — является базисом обоснований текущей культурной деятельности), создают загадку, суть разгадки которой заключается, по-видимому, в необходимости различения *способа хранения* в коллективной памяти этих традиций и *образования как способа ее передачи* от поколения к поколению. При всей видимой тождественности этих процессов они существенно различны. Традиция с точки зрения образования — «явление материальной или духовной культуры,... сознательно передающееся от поколения к поколению с целью поддержания жизни

этноса»³³. Как сознательно передаваемая, она всегда отрефлексирована, наделена конкретным смыслом и является социальной ценностью. Традиция же, как нечто сохраняющееся вне и независимо от образования как особого института, имеет иной статус: множество исследователей разных направлений выдвигают идею «о существовании надличностного механизма хранения социально значимой информации»³⁴. Их сфера — «коллективные представления». «А коллективные представления... не являются продуктом интеллектуальной обработки в собственном смысле этого слова. Они заключают в себе в качестве составных частей эмоциональные и моторные элементы, и, что особенно важно, они вместо логических отношений (включений и исключений) подразумевают более или менее четко определенные, обычно живо ощущаемые *партиципации (сопричастия)*»³⁵. Причем, по словам Дюркгейма, именно «коллективное сознание есть высшая форма психической жизни, оно есть сознание сознаний», поскольку «общество предполагает сознающую себя организацию»³⁶. В отличие от образования эта «темная «традиция распространяется неосознанно, «одним только действием подражания, путем заражения»³⁷.

В идеале эти две составляющие должны гармонизировать или, по крайней мере, быть в гомоморфном соответствии, тем самым взаимоподкрепляя друг друга. Такие условия почти автоматически обеспечивались в так называемых постфигуративных культурах, в которых «прошлое взрослых оказывается будущим всякого нового поколения»³⁸. Здесь все три фактора, определяющие воспитание, семья, школа (институт образования в его элементарных формах) и «фактор X» (влияние среды) — содержательно конгруэнтны. Но положение складывается кардинально иным образом там, где культура переходит в префигуративную стадию, то есть там, где определяющая роль в судьбе культурных традиций переходит к моло-

дежи. Такие условия наблюдаются, например, при бурной урбанизации, когда массы населения оказываются вырванными из собственной (сельской) среды и обнаруживают, что их менталитет находится в вопиющем противоречии с менталитетом нового окружения в каких-то весьма существенных для них отношениях. В зависимости от темпов урбанизации молодежь либо более гибко и успешно адаптируется к новой среде, либо — при очень высоких темпах этого процесса — маргинализируется³⁹. Но к такому же результату приводят обычно и любые другие крутые повороты, живительные и многообещающие для одних групп людей и выбивающие из колеи и обезнадеживающие — для других, особенно если это связано с таким проектом будущего, который содержит либо существенную неопределенность, либо — поливариантность, альтернативность.

В этом и состоит вся тяжесть ответа на «вызов будущего» в переломные моменты истории. С одной стороны, «чем бы ни занимался каждый из нас, он создает будущее. Своими сегодняшними делами и поступками мы либо создаем основу для завтрашней достойной и богатой жизни, либо сеем семена проблем, которые придется мучительно решать»⁴⁰. Но, с другой стороны, изменение условий жизни не просто изменяет окружающий нас мир; оно «меняет также наше понимание мира, и это новое понимание, в свою очередь, оказывает новое и непредсказуемое воздействие на ход событий»⁴¹. И в этих условиях часто «личный жизненный опыт каждого из нас принимается за общест-

венный, а условия существования отдельных индивидов воспринимаются как социальный закон»⁴², вызывая, как следствие, неадекватное ходу дел поведение, и даже своего рода «выпадение» из лона культуры, которое, в свою очередь, порождает разорванное сознание, отравленное ядом национализма, религиозной нетерпимости и нигилизма. Главной заботой воспитания в системе просвещения становится сохранение непрерывности культурного развития при всех изменениях, происходящих внутри нее. Но это путь педагогического поиска, который неизбежно предполагает формирование проектов будущего в области образования. «Мы просто обязаны попытаться договориться, чего мы на самом деле хотим от образования..., то есть всем миром разработать программу развития и всем миром попытаться ее выполнить»⁴³.

Однако следует помнить, что, как убедительно показал П. Н. Миллюков⁴⁴, в области культуры (а следовательно, и педагогики как органической ее части) при всех социально-политических и экономических переворотах выживает лишь то, что уже имело свои предпосылки в период, предшествующий таким переворотам, выживает в конечном счете лишь то, что связано с традициями, а наименьшие шансы выжить получают такие культурные (в том числе педагогические) феномены и процессы, которые возникают спонтанно, как непосредственная реакция на исторический поворот. Видимо, надо думать, что эти положения являются серьезным уроком и для нас.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Богуславский М., Фишер М. Реформы российского образования: блеф или реальность? // Мир образования. 1996. № 4. С. 21.

² Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1996. С. 35.

³ См.: Фоули Р. Ещё один неповторимый вид. М., 1990. С. 18.

⁴ Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-н/Д., 1997. С. 228, 234.

⁵ Маритен Ж. Знание и мудрость. М., 1999. С. 39, 42.

⁶ Kroeber A. L., Kluckhohn Ch. Culture // Papers of the pebody Museum of American archeology and ethnology. 1952. Vol. XLVII. P. 49.

-
- ⁷ Шацкий Е. Утопия и традиция. М., 1990. С. 359.
- ⁸ Визгин В.П. Ментальность, менталитет. Современная западная философия. М., 1991. С. 176.
- ⁹ Бромлей Ю. В., Подольный Р. Г. Создано человечеством. М., 1984. С. 220.
- ¹⁰ История ментальностей и историческая антропология. М., 1996. С. 10.
- ¹¹ Аристотель. Сочинения: В 4 т. М. 1983. Т. 4. С. 628.
- ¹² Бромлей Ю.В., Подольный Р.Т. Указ. соч. С. 219.
- ¹³ Топоров В. Н. Пространство культуры и встречи в нем. Восток—Запад. Вып 4. М., 1989. С. 9.
- ¹⁴ Визгин В.П. Указ. соч. С. 176.
- ¹⁵ Калугин В. И. Герои русского эпоса. М., 1983. С. 32.
- ¹⁶ Успенский Г. И. Власть земли. М., 1985. С. 101–102.
- ¹⁷ Там же. С. 136.
- ¹⁸ Семенов Ю. И. Эволюция религии // Этнографические исследования. Развитие культуры. М., 1985. С. 200.
- ¹⁹ Томашевский Н. Б. Традиция и новизна. М., 1981. С. 3.
- ²⁰ Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки. М., 1981. С. 35.
- ²¹ История ментальностей и историческая антропология. М., 1996. С. 33.
- ²² Касавин И.Т. Познание в мире традиций. М., 1990. С. 65.
- ²³ Цит. по кн.: Шацкий Е. Указ. соч. М., 1990. С. 327.
- ²⁴ Gould J., Kolb W.C. A dictionary of the social sciences. L., 1964. P. 723.
- ²⁵ Блумер Г. Коллективное поведение. Американская социологическая мысль. М., 1994. С. 171.
- ²⁶ Шацкий Е. Указ. соч. М., 1990. С. 361.
- ²⁷ Кроче Б. Антология сочинений по философии. СПб., 1999. С. 77.
- ²⁸ Сорос Дж. Открытое общество. Реформируя глобальный капитализм. М., 2001. С. 47.
- ²⁹ Сартр Ж-П. Бытие и ничто. М., 2000. С. 445–447.
- ³⁰ Поппер К. Открытое общество и его враги. М., 1992. С. 73.
- ³¹ История ментальностей и историческая антропология. М., 1996. С. 20.
- ³² Там же.
- ³³ Итс Р.Ф. Введение в этнографию. М., 1991. С. 62–63.
- ³⁴ Колеватов В.А. Социальная память и познание. Л.; М., 1984. С.36.
- ³⁵ Леви-Брюль Д. Первобытное мышление — Психология мышления. М., 1981. С. 140.
- ³⁶ Дюркгейм Э. Социология и теория познания: Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 232–233.
- ³⁷ Там же.
- ³⁸ Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 322.
- ³⁹ См. там же. С. 322–361.
- ⁴⁰ Россия на рубеже веков: Избр. лекции университета. Вып. 16. СПб., 1999. С. 83.
- ⁴¹ Сорос Дж. Указ. соч. С. 48.
- ⁴² Сноу Ч. Две культуры // Наука и человечество. Международный ежегодник. М., 1970. С. 87.
- ⁴³ Петербургская школа—2004: Программа развития системы образования Санкт-Петербурга на 2000–2004 годы. СПб., 2000. Ч. 1. С. 10.
- ⁴⁴ Миллюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. М., 1993–1994.

M. Lesgina

THE ANATOMY OF TRADITION IN THE CULTURE AND EDUCATION

Guaranteeing of uninterrupted cultural development is the main aim of education. It demands the unity of traditions and novelty. Such a world-view component of mental culture as mentality including' archetypes and collective notions is the most difficult problem of this investigation.