

УДК 130.2

ЛИЧНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТОР КУЛЬТУРЫ

О.П. Скидан, М.В. Ненашева

Рассмотрена одна из ведущих тенденций современной культуры — распространение операционально-функционального подхода к восприятию и пониманию реальности. Исследуются результаты применения этого подхода в образовании: личность интерпретируется как совокупность социальных функций, межличностные отношения — как коммуникативно-компетентное поведение, осмысление подменяется владением информацией. Как следствие, нивелируется личностный ценностный смысл, который становится подчиненным практическому действию и его результату. Из образования тем самым исключается задача воссоздания культурного потенциала, и оно становится лишь механизмом, обслуживающим экономические потребности общества. Рассматривается антропологический подход, в соответствии с которым духовное единство личности, сама она понимается в первую очередь как интегратор духовности и культурных ценностей, ставится задача выбора позитивного основания такой интеграции. Этот подход предлагается в качестве ключевой линии развития образования как адекватный его культурному характеру.

Ключевые слова: образование; личность; современная культура; социальный характер; ценностный смысл; практическое действие; личностный рост; духовное развитие.

Нам часто кажется, что век современных технологий начался совсем недавно, когда улицы наших городов заполнили автомобили, повсеместно появились мобильные телефоны и компьютеры, выросли (кажется даже, что *вдруг* появились) дети, не мыслящие уже не только телевизора без «лентяйки», но и себя без «мышек» и наушников. Для России век современных технологий — это XXI век. Но историки поправили бы нас, добавив, что начало этому было положено далекими промышленными революциями XVIII в. А если быть более точными, то методология современного технологического мира утверждается в XVII в., в научной деятельности Галилея и в исследованиях Ньютона уже крепко стоит на ногах: шокирующей для средневековых мыслителей, но продуктивной для новоевропейской науки оказалась идея не ставить вопрос о причинах явлений, а описывать их «как они есть» математическими средствами. Например, камень падает на землю, и важно, что его движение *описывается* законом всемирного тяготения. Механизм же действия сил притяжения между Землей и камнем не подлежит обсуждению — природа тяготения как взаимодействие на расстоянии надолго остается пробле-

матичной и находится за пределами самой теории, рассматривающей механические явления [4]. Экспликация количественных отношений и приоритет количественного *описания* над качественным *объяснением* — это и есть новый исследовательский подход, новая концептуальная модель, которая базируется на абстрагировании и идеализации реальности, конструировании предметных областей и их проблематизации, обеспечивающих возможность применения *метода*, и на которой строится все здание европейской науки Нового времени. Это главная характеристика научного исследования эпохи и *предпосылка технологии*. Но, заметим, лишь характеристика и предпосылка! Суть познания, в том числе и научного, всегда была в другом — в поиске истины.

Сам подход, который полноправно может быть назван *функционально-операциональным* (исследуются функции предмета, его операциональные возможности, а не его сущность), как известно, изначально складывался в сфере естественнонаучных исследований внешних явлений природы и знал, так сказать, свои границы, поскольку в применении к социальным явлениям почти сразу проявил свою несостоятельность, оказался ограни-

Скидан Ольга Петровна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии; Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Институт социально-гуманитарных и политических наук; 163002, Архангельск, пр. Ломоносова, 2; tosha.internet@yandex.ru.

Ненашева Марина Викторовна — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии; Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Институт социально-гуманитарных и политических наук; 163002, Архангельск, пр. Ломоносова, 2; m.nenasheva@yandex.ru.

ченным. Новая модель эффективно работала там, где была применима математика. Ученым, работавшим в социально-гуманитарных областях науки, приходилось исходить из непосредственного анализа конкретных уникальных явлений (культурных текстов, исторических событий, личностей, отношений социальных групп и пр.), поэтому мыслить в обобщенных категориях и говорить о методе было достаточно сложно, да и математика сама еще не была способна анализировать нетривиальные объекты и связи. Только во второй половине XX в. не без труда складывается понятие методологии гуманитарных наук, и именно в это время операционально-функциональный подход проникает в эту область исследований.

Для нашей темы важны фундаментальные изменения, которые описываемый подход вносит в понятие личности. С самого начала смысл личного бытия был связан с неповторимостью, уникальностью, присущей каждому человеку (при том, что понятие «человек» выявляло общее родовое качество). Применение «метода» требует операционального обобщения, и личность начинает трактоваться через характер ее действия в обществе, как совокупность социальных функций, набор которых для каждого человека различен. Проблематичным оказывается вопрос о природе личности — почему-то различна интенсивность присутствия каждого человека в его социальной роли — и он остается за кадром. Личность исследуется с точки зрения операциональных возможностей (актуальных и потенциальных), фактически сводится к ним и одновременно исчезает ее *внутреннее единство*, духовный центр, который определяет даже при выполнении одних и тех же социальных ролей особый, исключительный характер и незаменимость того или иного человека. На протяжении последних веков в каких только проекциях на социум не рассматривалась личность — от человека разумного, политического, экономического и юридического до... большого духом, так что вспомнить о целостности уже в силу привычки становится трудно [12]. Но все же вдумаясь: можно добросовестно выполнять работу учителя начальных классов, но не стать для конкретного ребенка тем первым учителем, память о котором сохранится на всю жизнь. Можно учить и хотеть или не хотеть научить при этом. Можно быть хорошим учителем, а можно — талантливым или даже «прирожденным» педагогом. Можно «быть», а можно «казаться». Все эти смысловые различия в рамках операцио-

нального подхода к понятию личности утрачиваются, как вместе с единством исчезает и она сама.

То же касается и понимания межличностных взаимоотношений. Функционально-операциональная модель трактует социально адаптированную личность как владеющую некоторым набором правил коммуникативного поведения, усвоившей синтаксис и грамматику общественной жизни, т.е. обладающей коммуникативной компетенцией. В основе такого подхода лежит действие, причем не только речевое, но и поведенческое — понятно, что коммуникация здесь понимается в широком смысле. Это ориентирует на освоение социальных ролей, которые могут быть внутренне *приняты или не приняты* человеком. Казалось бы, какая разница? Внешне, т.е. по способу и даже качеству выполняемых действий, принятие или не принятие не имеет значения в ситуациях, не выходящих за пределы определенных норм. Но правила всегда обладают аксиологическим измерением, конституирующим культурно-смысловое поле личностных взаимоотношений. Если они не вошли в систему личностных ценностей человека, то даже при стандартном выполнении правил они для человека не конструктивны — деформируют или даже ломают личность, что обязательно проявится в некоторых исключительных случаях (вспомним внезапные вспышки асоциального поведения учителей или школьников, например). Совсем не случайно теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса тесно связана с теорией аргументации, с убеждением на основе *рационально-мотивированного* согласия [13, с. 361]. Да, можно улыбаться, но испытывать неприязнь к собеседнику. Можно владеть языком и не иметь что сказать. Можно делать одно, а думать и чувствовать прямо противоположное. Коммуникативная компетенция ориентирована на рационально-поведенческую сферу деятельности человека, но он сам и его жизнь этим далеко не исчерпываются и, что еще важнее, *не определяются*.

Границы применения функционального подхода, о котором мы ведем речь, быстро нарушаются и дальше, выходя за пределы не только гуманитарных научных исследований, но и науки вообще. Сегодня можно говорить о его распространении практически на все сферы культуры. Именно в той мере, в какой в них проникает рациональность, в них проникает и функциональность. А проникает она везде, о чем свидетельствует, в первую очередь, наш язык — везде мы видим *проблему*, а значит, и то, что можно ре-

шать — анализировать, изучать, обсуждать. Наше сознание транслирует свою концептуальную схему на все, что оказывается в поле нашего зрения: становясь в полной мере Homo sapiens, мы воспринимаем все предметы как набор функций, в их операциональном качестве. Все исследуется, измеряется, поскольку все трактуется в функциональном отношении. *И это становится характеристикой нашей современной культуры.* Она требует количественных градаций, будучи массовой культурой, и функциональный подход здесь как нельзя кстати. Развитие технологий, в том числе и даже особенно — информационных, обеспечивает значительный скачок в применении количественных методов, их глубину и разнообразие (современная инженерия знаний, основанная на экспертных оценках, включает в себя и качественный уровень, что расширяет возможности количественного подхода в целом, но и вуалирует его суть), делая в то же время более устойчивой саму ментальную схему — она становится базовой структурой сознания современного человека.

Здесь можно давать разные оценки и делать разные выводы. Можно, наверное, и посетовать на то, что в России развитие человека в информационном обществе происходит недостаточно быстро — красивые логистические модели дают неутешительные прогнозы: даже к 2041 г. мы не догоним ведущие мировые державы [1]. И, возможно, кому-то захочется разработать новые концепции развития образования, чтобы если не догнать, то и не очень сильно отстать. Но по-детски просто и наивно хочется спросить: «А разве в этом заключается развитие человека?» Неужели мы до сих пор не в состоянии извлечь исторические уроки увлеченности идеей технического процесса? Нас не научил осторожности XX век? Настолько ли впечатляющи достижения математического естествознания, первым реализовавшего идеи функционально-операционального подхода, если человечности они в мир не принесли, даже значительно убавили? На память приходит замечание одной воспитательницы детского сада после проведения очередного занятия: «За последние 10 лет дети стали намного более развитыми интеллектуально и почти на столько же более злыми». И думается, дело не в том, что надо увеличить порцию нравственного воспитания в образовательных учреждениях, а в том, чтобы найти или создать в самой сердцевине образовательного процесса столь же мощные механизмы, которые компенсировали бы негативное воздействие на

человека этой во многом положительной тенденции культуры — ее технологизации.

Проникая во все сферы культуры, концептуальная модель функционально-операционального подхода касается в первую очередь самовосприятия человека. Из нашего лексикона постепенно уходят слова, фиксирующие устоявшиеся качества личности, и вопрос «Что это за человек?» мы все чаще подменяем другим — «Что он может (знает, умеет)?». Значимо количественно определяемое внешним успехом. Культура прошлого дает нам примеры того, как одно высказывание «это порядочный (благородный, великодушный, мужественный, ответственный и т.д.) человек» было достаточной порукой и могло определить судьбу. В наше время в этом не много чести, необходимо *толстое* портфолио. Может быть, здесь кроется главный ответ на вопрос «Почему наши дети не любят читать?» — чужеродной оказывается сама ментальная схема, ведь литература — это всегда о человеке в его единстве и качестве. А современный человек не живет единственной и неповторимой жизнью, практически не задумывается о своем призвании, все чаще деятельность расценивает не как способ становления своей личности и ее самореализации в служении ближним и отечеству, а лишь как способ материального обеспечения.

Каждый сегодня старается охватить как можно больше, успеть всюду, и *кажется*, что широкий спектр деятельности — это полнота личности. СМИ и Интернет — идеальная репрезентация функциональной динамики нашей культуры: задачу быть везде и всюду мы решаем виртуально — каждый может *представить себя* сочувствующим участникам торжественных или трагических событий, союзником героев дня, экспертом, аналитиком, комментатором и просто сотоварищем тех, у кого сегодня хорошая погода. «Я» современного человека лишено при этом цельности, есть только множество его проекций в мир — он есть во всем, только не у себя. А ведь именно личность и концентрирует в себе те культурные факторы, которые могут усиливаться только в ней *лично* и противостоять негативным тенденциям культуры — вспомним, на этом была построена почти вся критика Гегеля: в личности интегрируется то, что не позволяет мощному Абсолютному духу (воспроизводящему себя в каждом через культуру!) превратить человека в винтик, в созданный по шаблону стандартный элемент социума. История насыщена иллюстрациями этого факта. Разве можно представить себе, например, эпоху Возрождения только без двух личностей —

Данте и Петрарки? Или немецкую культуру без Канта и Гете? И сколько бы ни было критики в адрес русской интеллигенции или диссидентства, но русская культура немыслима без Пушкина, Бердяева, Серафима Саровского, Чайковского, Солженицына и десятков других деятелей разных сфер культуры (православия, искусства, науки, политики, производства), в ком представлен не просто профессионализм, но звучал *голос личности, выражалась глубина и сила духа*. Без тех, чьи имена объединены словом «классик» и кого мы знаем поименно, траектории истории были бы иными и спорить с этим никто не возьмется. Но вот в чем парадокс: мы относим к прошлому такие очевидные факты и дистанцируемся от них сейчас; уровень нашего исторического сознания никак не достигает нужной отметки в осмыслении настоящего как мгновения исторического, поэтому *там* цельность личности была нужна, а *здесь* — заботиться об этом в водовороте современного мира человеку некогда. И задача формирования личности почти целиком и полностью ложится на систему воспитания и образования.

Трудности на этом пути связаны в первую очередь с тем, что, будучи ведущим социокультурным фактором, концептуальная модель функционально-операционального подхода касается всех сфер жизнедеятельности, всех сфер культуры и является уже не только ментальной схемой, но представлена предметно в виде разного рода технологий, что многократно усиливает ее мощь (именно поэтому в развитом технологическом обществе она становится ведущей культурной тенденцией).

Несколько примеров.

Ключевое в рамках рассматриваемого подхода понятие проблемы само стало предельно функциональным. Функции в отличие от истины меняются в зависимости не только от ракурса, в котором мы рассматриваем предмет (теоретическая и практическая стороны проблемы), но и от социально-экономических обстоятельств (актуальность, востребованность, техническое обеспечение, практическая значимость, финансовая поддержка и т.п.), поэтому содержание и количество исследований по самым разным направлениям не поддается никаким оценкам здравого смысла, а ученый в современном мире не тот, кто ищет истину, а тот, кто получает гранты.

Научные подходы тоже операциональны и продуктивны в смысле технологий, всегда лишь приближаясь к сути дела. Социолог изучает общество, выделяя его функции: «интегрирующая,

дифференцирующая, жизнеобеспечивающая, властнорегулирующая, антропокоммуникативная» [8, с. 29]. И далее: «Попытаемся структурировать изучаемые базовые ценности в виде соответствующих функционально-ориентирующих кластеров» [там же]. При таком понимании успешно применяются математические методы, используются компьютерные модели, только вот анализ каждый раз учитывает одни аспекты и забывает про другие, а потому приходится ждать более полного учета всех факторов, как мы ждем единой теории взаимодействий в физике — природа при этом живет отдельной от физических концепций жизнью, а общество то и дело своим независимым от социальных наук ходом попадает в их маленькие в процентах, но весьма ощутимые в жизни погрешности. Аналогичным образом психолог исследует интеллект с помощью тестов и делает выводы. Вопрос о том, насколько тесты применимы (глубже — адекватны пониманию того, что такое интеллект и интеллектуальная норма), сначала остается на совести специалистов, а затем и совсем снимается (кому интересно — можно обсудить такую тему на форуме в Интернете, но это ни к чему не обязывает, лишь дает возможность поговорить). Получается вот такая вывернутая модель — интеллект должен соответствовать тесту, а не наоборот. Гении, таланты, просто нестандартные люди остаются за скобками или (что становится модным) — их можно штамповать [10]. Экономически это выгодно: если речь идет об усвоении некоторого функционального набора, то глубокого образования для всех не надо — специалисты создадут технологии, решат как и что использовать, а мы научимся применять. На специалиста-психолога надо учиться как минимум 4 года, а курсы психологов можно «пройти» за несколько месяцев. Ситуация принципиально отлична от той, которая применялась и применяется пока еще в большинстве вузов для подготовки учителей. Никто не учил только методикам, учили быть педагогом. И тем самым учили отвечать за то, что делаешь, и за своего ученика. До сих пор, отдавая ребенка в первый класс, заботливые родители интересуются не столько программой, сколько учителем. Это принципиально иная постановка вопроса, *иная ценностно, культурно*. Это вопрос о сути дела и о человеке, который это дело выполняет. Здесь и ребенок — личность, и учитель — личность. В чистой технологии личность исчезает, остаются, как мы уже говорили, только его операциональные возможности.

Сферу образования, как мы видим, функционально-операциональный подход пересекает сразу по многим измерениям.

Нет вопроса об истине. Классик об истине свидетельствует [9], тут нужно *быть* личностью, нужно потрудиться изучить предмет. Чтобы понять классика, тоже надо стремиться стать личностью, дотянуться, чтобы услышать его свидетельство. Классик с тобой делится и ты ему благодарен за это — вот они межличностные отношения. Человек растет, культура его питает, а он ее любит и делится этой любовью с другими. Тогда на пользу обществу и в радость человеку учить детей, заниматься математикой, исполнять музыку, писать картины, разрабатывать программы. Но если проблемы истины нет, а только информация о предмете (полная, разнообразная — какая хотите, но безличная), тогда неважно, кто ее высказал, — он, быть может, тоже знает. Информацией владеют, хорошо ее *иметь* и правильно (выгодно) использовать. Но тогда школьник — потребитель, и, предоставляя ему информацию, мы взращиваем в нем потребительство, а отношение «ученик–учитель» не личностное, а товарное, так же, как и отношение с государством (как часто с трибун звучит идея обеспечить учреждения образования тем-то и тем-то — это государство пока должно; потом звучит мысль об отдаче — отработай то, что на тебя затратили). В отношениях с педагогом и с государством на одной только экономической основе личность не воспитаешь и любовь к предмету не привьешь, равно как и государство, — хорошо то, что повыгодней, а про отечество — это отдельно: классный час и мероприятия к 9 Мая. Личности изначально нет — ей не на чем было расти, хотя формально и люди те же, и государство, и содержание образования то же, но *в ином культурном пространстве*.

Тогда нет и ценностей. Для информации различия между гносеологией и аксиологией не предусмотрено — относительно все: то, что хорошо с одной точки зрения, с другой может быть неправильно. Но это путь к аксиологической катастрофе, по поводу которой в философском сообществе в последние годы развернулась серьезная дискуссия [5, с. 21]. Логику категорических суждений вместе с однозначной истиной отправили в отставку. Пока остается логика сравнительных оценок, и можно поискать основания, в силу которых одно все же лучше другого. В основаниях, однако, тоже допускаются сомнения, чем снова выбивается почва из-под ног ценностей. Заметьте, как легко современные школьники формулируют

свое мнение о чем угодно, а мы их об этом усердно спрашиваем. Это зрелость? Скорее безграмотность и безответственность. Безграмотность потому, что о серьезных предметах, чтобы хоть что-то сказать, надо не только получить информацию накануне урока или семинара, но и подумать, а это подразумевает и интеллектуальный навык, и опыт, и довольно долгий труд. Безответственность, потому что, высказывая впопыхах свое мнение, я дерзок, я свожу на нет многолетний труд ученых, которые не два-три дня посвящали изучению предмета (не получению информации о нем!), но годами бились и над формулировкой проблем, и над подходами и решениями. Конечно, Гейзенберга сразу отвергать не станут — физические процессы сложны, остановит сама терминология, а вот на гуманитарные темы можно сразу поспорить — поставить себя наравне с Лермонтовым или Ницше не стыдно. Почему? Потому, что отметки на ценностной шкале стерлись или меняют свои координаты, находясь в зависимости от очередного (мнимого?) аргумента.

В 90-е гг. в России многие служащие вынуждены были уходить в кооперативный бизнес, но их дети учились — они сохранили престиж образования и культуры [7, с. 255]. Сейчас речь идет не о ценности, а о выгоде образования — более высокая зарплата и наименьший уровень безработицы у тех, кто имеет диплом о высшем образовании [6, с. 419]. Прогноз — в ближайшие десятилетия будет целесообразным несколько высших образований (со второго оно платное, значит, и системе образования выгодно и можно говорить об ее самокупаемости!). Тем самым *из культурной сферы образование уходит в экономическую*. Экономика же совсем не призвана формировать личность и тесно соприкасаться с культурой; ее задача — товарно-денежные отношения. Не будем подробно напоминать здесь предупреждения маститых философов еще на заре зарождения капитализма, в эпоху Просвещения — они как пророки, как глубокие диагносты культуры сразу почувствовали угрозу личности со стороны развитых рыночных отношений и уже тогда писали, что человека эти отношения превратят из цели в средство, человек будет оцениваться не по критериям личностных качеств и уровню культуры, а по способности продать себя как рабочую силу, как товар. Теперь мы видим это воочию, этим живем.

Но давайте попробуем поставить вопрос об образовании в другой плоскости — в культурном измерении. В чем традиционно видится смысл культуры? В том, что она подсказывает человеку

границы, в рамках которых его существование будет осмысленным. В том, что она создает и предоставляет нам инструменты, пользуясь которыми, мы развиваем в себе важные человеческие качества, без которых в предложенных границах удержаться трудно. В том, что она помогает человеку стать человеком. Какими бы условными не были культурные нормы сами по себе (становление человека в Александрии II в. происходило в другом культурном оазисе, чем в России петровской эпохи, например), их смысл во все времена и у всех народов остается единым. Культура может реализовывать свой смысл по-разному, и формирование человека может происходить благодаря или вопреки господствующим в ней тенденциям — это тоже зависит от времени и места, но также не меняет ее сути: *культура направляет человека на усилие по ее освоению и тем самым позволяет формироваться личности*. Младенцу трудно научиться пользоваться ложкой, первокласснику трудно научиться решать уравнения и освоить правописание ча-, ща-, аспиранту — написать первую статью, матери — отпустить ребенка от себя, президенту — принимать государственные решения. Но именно напрягая свою волю, преодолевая себя в этих трудностях, человек делает из себя личность, растет духовно и развивается. Любое действие, любой поступок (будь он практический, познавательный, этический или эстетический) обретают тем самым *личностный смысл*, в котором и предметное содержание, и абстрактная ценность оказываются вторичными — на первом плане *созидательный по отношению к личности аспект!* В отношении к обществу и культуре этот смысл также конструктивен — через него осуществляется преемственность и развивается историческая память.

Мама помогает младенцу, учитель помогает ученику. Сразу «сам» — не получится: надо научиться из всего, что есть вокруг, выбирать то, что важнее, что эффективнее, что именно тебе будет нужнее в соответствии с твоим призванием и твоими способностями и чем ты сможешь быть полезен другим. На первых порах нужна помощь и поддержка, только потом сам, но уже не от себя, а с умом, на опыте других. *Система воспитания и образования должны работать как сферы культуры, ее подспорье — в этом их цель*.

В современном обществе ценности сместились, и сам смысл культуры постепенно теряется. А. Гелен уже в первой половине XX в. отмечал насущную необходимость восстановления роли социальных культурных институтов (в том числе

«социального института в единственном числе», каковым является личность): относительность настолько глубоко вошла в наше современное технологическое сознание, что на ее фоне мы вновь становимся варварами и не замечаем этого. Он выдвинул лозунг «Назад, к культуре», обосновав его многогранным исследованием природы человека, культурных механизмов, но остался неуслышанным за пределами узкого круга специалистов. В настоящее время все негативные факторы, о которых он писал многократно, усилились, добавились новые (что отмечено выше), лозунг стал актуальнее. Более того, общественное сознание под культурой теперь понимает все, что угодно. К ней уже не привязана ценностная шкала: бескультурье становится нормой, стремиться ни к чему не надо — все хорошо, что есть. Тем самым усилием от человека никаких не требуется. Личностного роста тоже. Смысл культуры искажен до противоположного. От «стань человеком, вписываясь в культуру, вырасти из себя личность (культура поможет)» до «мое любое Я — это культура, и пусть все со мной считаются». Конечно, в этих условиях теряется и смысл образования, можно нагрузить его и экономическими или любыми другими задачами. Предметность выходит на первый план (мы бесконечно говорим о внешней практической пользе, а категории внутреннего опыта как будто ничего не значат). Ценности при этом отрываются от самого конкретного человека, становятся абстрактно-теоретическим багажом, довеском к предметно выраженному содержанию. И поэтому они всегда под вопросом, всегда относительны. Но тогда мы безвозвратно теряем не только культуру и личность, но с ними и осмысленность существования человека. Как мы знаем, проблему роста числа самоубийств экономика и прогресс решить не в состоянии, что демонстрирует статистика европейских стран с высоким жизненным уровнем.

Еще раз повторим: *только личностный смысл соединяет воедино предметность и ценность в рамках внутреннего духовного опыта человека*. Пересказ трех-пяти страниц хорошего умного авторского текста многократно конструктивней для образования ребенка, чем пятнадцать едва прочитанных страниц, взятых из Интернета к уроку. Первое требует и концентрации внимания, и усилия понять автора, и следования логике автора при рассказе — все это созидательное напряжение воли и интеллекта. Понимая *предметное содержание* текста и осмысливая его, человек обретает *познавательный опыт*. Сравнивая текст с

другими, он начинает ощущать вместе с предметной и познавательную (культурную) ценность изучаемых текстов. Он растет духовно. Извлечение же информации и даже ее запоминание такого роста не обеспечивают. И дело не в технологиях — их можно использовать очень и очень продуктивно, только акценты должны быть сразу расставлены верно: дело в работе (труд, а не игра и соревнование!) самого человека, в направленности его познавательной активности и деятельности, в развитии его личности.

Вместе с личностным смыслом ключевой для образования является категория личности. И пониматься личность не может лишь в операциональном аспекте. В XIX в. в Европе и в России стало складываться и в XX в. оформилось целое антропологическое направление, которое, в первую очередь, попыталось прояснить смысл этой категории и причины искажения этого смысла. С. Кьеркегор и Ф. Достоевский светским языком озвучивали христианские идеи о глубине личности, ее сложности, неисчерпаемости и непредсказуемости. Н. Бердяев в большинстве своих работ исходит из идеи духовной сущности личности и говорит о направленности, глубине и силе духа как ее главных характеристиках. М. Шелер выдвигает идею систематического учения о личности и пытается определить ее духовное ядро. И. Ильин пишет о духовных качествах личности и о культуре как механизме ее формирования, о роли воспитания и образования в ее становлении. Г. Марсель размышляет о границах личности и ее духовных связях. Это только некоторые имена, не столь может быть известные в связи с антропологическим подходом, как имена экзистенциалистов-прозаиков Ж.-П. Сартра, А. Камю и др.

В рамках антропологического подхода личность в первую очередь выражает сущность человека. Именно личность — главное в нем. Так же как уютгом можно забивать гвозди, но не для этого он предназначен, так и в человеке может быть много важного и разнообразного содержания, но предназначение человека связано с его личностным становлением, которое и определяет единственный и неповторимый смысл существования.

Во-вторых, личность определяется духовно. То есть она изначально рассматривается в границах ценностной шкалы добра и зла. *Нравственные категории и моральные качества человека являются мерой его личности.* При этом — подчеркнем — важны две обобщенные характеристики: направленность и сила духа. Позитивная направленность личности позволяет среди разно-

образия всей окружающей культурной среды выбирать то, что будет способствовать ее возрастанию, а не разрушению и деградации. Она свидетельствует о наличии собственного внутреннего стержня у человека. Духовная сила помогает устоять в своем выборе. Заметим, что чисто интеллектуальных навыков при осуществлении выбора не требуется и даже опыт оказывается вторичным. Человек просто не может поступить иначе (соврать, украсть, обидеть и т.п.) или поверить плохому. Критерием выступает его собственная совесть, а принятие или непринятие каких-либо веяний, норм, мнений, поступков и т.п. осуществляется иначе, чем рациональное обоснование. Совесть лежит глубже, в самом ядре личности, в ее духовном центре и регулирует рассудок. Именно на этом и останавливается логика не только суждений любой модальности, но и логика оценок, показывая свою ограниченность. Можно построить какое угодно грамотное обоснование, но за его принятие или непринятие отвечает не интеллект, а личностные структуры. Ценностные суждения лишь демонстрируют ярко этот факт, но и в сфере науки работает та же схема осуществления познавательной деятельности, из-за чего гносеологии приходится вносить бесконечные поправки на социокультурные факторы и личностный компонент познавательной деятельности там, где речь идет о действительном познании — научных открытиях, развитии наук, а не об изложении уже готового знания (И. Ильин в данном случае вводит понятие теоретической совести [3, с. 47], подчеркивая различие сфер действия познания и морального поступка, но принципиальную тождественность личностного механизма их осуществления). Личностный смысл оказывается ведущим, а не предметным, как мы привыкли думать.

В-третьих, личность призвана быть интегратором культуры и их взаимосвязь более тесная, нежели даже органическая связь целого и его отдельного элемента. *Личность каждый раз репрезентирует культурные ценности в полную меру своей глубины, своей вместимости.* И способна осуществлять эту репрезентацию в любом поступке, в любом содержании. Художник представляет свою личность в каждом из своих произведений, ученый — в своих исследованиях, учитель — в учениках, родители — в детях, каждый человек — в своих действиях. Человек един, и мера его личности реализуется во всех его проявлениях. Читая биографии великих личностей, мы не устаем удивляться: гениальный математик прекрасно разбирается в философии, талантливый

физик — в литературе, грамотный политик — в музыке. И примеров этому множество. Это и говорит о том, что мера чувствительности к смыслу у личности одна и та же, какому бы содержанию человек себя не посвящал. Но здесь есть и обратная сторона: если человек тщеславен, то вся мера его тщеславия будет налицо, занимайся он резьбой по кости или воспитанием детей. Вот поэтому функционально-операциональные возможности сами по себе ничего не говорят о человеке. Вопрос в том, на каких *личностных основаниях* определены все его функционалы.

Поэтому развитие образования в рамках адекватного его культурному характеру антропологического подхода видится нам как насущная задача, о способах реализации которой и следует вести речь.

Интегрируя культурные ценности, личность сначала осуществляет выбор, конденсируя на себе то, что позволяет ее внутренний духовный потенциал. Вот почему практически все сторонники антропологического подхода настаивают на том, что правильные ценности — это залог успеха любой деятельности. И в осуществлении усилия по освоению правильных культурных ценностей — залог развития личности.

Но чтобы ответить на вопрос о том, какие ценности признать правильными, уже нужны личностные критерии. Отделаться категорией общечеловечности не получится, поскольку интерпретация этих общечеловеческих ценностей опять-таки будет произведена нашим современным сознанием с его базисной концептуальной моделью функционально-операционального подхода.

Поэтому выбор позитивного духовного основания, на котором строится формирование личности и происходит интеграции культуры, и есть первая и главная задача, решение которой должно стоять перед системой образования.

Что касается центральной категории личности, то фокусировка сознания на ней и означает в практическом плане сосредоточение внимания не на функциях и действиях как таковых (т.е. поступках и словах), а на духовных основаниях этих поступков: насколько определенны, чисты их мотивы, насколько они требуют твоего усилия, труда, сосредоточенности, насколько созидательны они по отношению к твоему внутреннему достоинству и личной ценности. В христианской культуре накоплен многовековой опыт именно такого созидательного внимания к внутреннему опыту человека в процессе его деятельности, и применение его в светском образовании было бы, воз-

можно, отнюдь не лишним. Общая идея *любви к ближнему и концепция служения* лежат в ее основе. Полезно было бы еще раз обратиться и к работам И. Ильина «Опыт христианской культуры», «Путь духовного обновления», где он отвечает на многие поставленные выше актуальные сегодня вопросы о духовных основаниях личности (что такое духовный характер, чему следует учиться и учить в духовной жизни, чтобы поддерживать и развивать духовный потенциал личности, как этот потенциал превратить в творческий процесс и его совершенствовать, как обретается внутренняя свобода личности, дисциплина и самодисциплина, формируются духовные оценки, какова во всех этих процессах роль семьи и школы, почему нельзя абстрактно учить быть духовным, а только тому, что способности даются не для злоупотребления ими, а для направления и развития их на пользу, для ответственного, преданного и даже жертвенного служения, творения истории и культуры и т.п.).

Как нельзя кстати звучат сегодня и педагогические идеи выдающегося русского хирурга и педагога Н.И. Пирогова. Опыт и глубокая забота звучат в «Вопросах жизни» этого «великого мужества, не менее великого самопожертвования и высочайшей скромности» человека, а ведь по существу сегодня мы пишем о том же: нужно воспитывать человека, тогда «у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы, а главное — у вас будут люди и граждане» [11, с. 208]. Дух свободы, убежденность, жажда жизненной полноты, ответственность и надежность — истинные составляющие личности — следует бережно и терпеливо возвращать в человеке и тогда сильными личностями будет сильно и общество, государство. Продуманные, выпестованные идеи и очень конкретные советы по их реализации, за которыми десятилетия жизни удивительно цельного и активного человека, его служения Отечеству.

Замечательная книга И.Н. Новиковой и Л.И. Сиземской «Идеи воспитания в русской философии» [2] может быть в интересующем нас плане воспринята отнюдь не как историко-философское исследование — в ней содержатся и многие ответы на вопросы о сущности и путях духовного становления личности, об их зарождении и развитии в воспитании и образовательном процессе: и с чего начать, и что важнее, конструктивнее, эффективнее; об осмыслении в условиях капиталистической экономики, в контексте демократических и плюралистических форм государственности проблем восприятия мировой и русской куль-

туры; как связаны образованность, гражданственность и цивилизованность и многое другое. В исследованиях Р.И. Александровой, В.В. Бибихина, М.В. Богуславского, А.П. Огурцова, Т.А. Петруниной и многих других неоднократно подчеркнуты позитивные идеи антропологического подхода и звучит мысль об их восстановлении в новом контексте и качестве. В этом смысле следует согласиться, что тенденция гуманитаризации научного знания имеет право быть услышанной [5] Минусы функционального бытия должны быть преодолены, превращены в плюсы, если мы рассмотрим их как вызов личности, как свидетельство возросших к ее нравственному облику требований — *высота духа должна быть адекватной мощи техники, уровень человечности должен превышать уровень технологизации*. Думается, что рассматривая антропологический подход в противовес функционально-операциональному, в отношении к теме духовного единства личности, мы сможем не только вспомнить о нем вновь, но и найти точку опоры для восстановления его традиций.

Список литературы

1. Давыдов А.А. Траектория развития человека в информационном обществе: прогноз для России. URL: http://www.ssa-rss.ru/files/File/KomitetyROS/SystemSociology/НDI_Internet.pdf (дата обращения: 01.07.2013).
2. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. М.: РОССПЭН, 2004. 268 с.
3. Ильин И. Религиозный смысл философии // Почему мы верим в Россию? М.: Эксмо, 2007. 912 с.
4. Клайн М. Математика. Поиск истины. М.: Мир, 1988. 295 с.
5. Кожина Н.Г. Проблемы европейской науки и гуманитарные вопросы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура, история, философия, право. 2011. № 4. С. 17–21.
6. Константиновский Д.Л. Образование — для кого и зачем? // Вестник института социологии. 2010. № 1. С. 412–419.
7. Константиновский Д.Л. Школа и внешние факторы // Вестник образования. 2011. № 4. С. 245–267.
8. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов. // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 28–36.
9. Марсель Г. Свидетельство как локализация экзистенциального. // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XV, № 1. С. 230–238.
10. Надточий Н. Интернет будет «штамповать» гениев. URL: <http://pedsovet.su/publ/13-1-0-2601> (дата обращения: 18.06.2013).
11. Пирогов Н.И. Вопросы жизни (изд. 1887 г. Цит. по: Порудоминский В. Пирогов. М., 1969. 272 с.).
12. Свасьян К. Человек в лабиринте идентичностей. URL: http://www.rvb.ru/swassjan/labyrinth_toc.htm (дата обращения: 29.06.2013).
13. Шуман А.Н. Трансцендентальная философия. Минск: ЭКОНОМПРЕСС, 2002. 416 с.

PERSONALITY AS INTEGRATOR OF CULTURE

Olga P. Skidan, Marina V. Nenasheva

*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov;
2, Lomonosov av., Arkhangelsk, 163002, Russia*

In the article it goes about the origin and action in the modern culture of one of the leading tendency — distribution of operational and functional approach to the perception and understanding of reality. In the article are investigated the results of this approach to education: the person is interpreted as a sum of social functions, the interpersonal relationships — as a communicative and competent behavior, the understanding is substituted the possession of information, so personal value meaning is smoothed and becomes subordinated to practical action and its result. The task of recreating of the cultural potential is excluded from education and the education becomes only a mechanism for satisfaction of the economic needs of the society. In the article is considered the anthropological approach, which declares the spiritual unity of the person. The person is understood as an integrator of spiritual and cultural values and it sets the problem of the choice of the positive ground of this integration. This approach is proposed as a key line of the education development and as an adequate to its cultural character.

Key words: education; person; modern culture; social character; value meaning; practical action; personal growth; spiritual development.