

Образование, культура, психология: нужны ли они друг другу?
Синописис книги, которая никогда не будет написана

Николай Вересов
 Университетский Центр Каяни,
 Университет Оулу,
 Финляндия

Глупец довольствуется тем,
 что видит смысл во всяком слове
И. В. Гёте

Голос истины противен слуху
Лао-Цзы

1. Можно сколь угодно долго обсуждать проблемы психологии и образования. Столь же долго можно обсуждать разнообразные актуальные проблемы психологии *в образовании*, в современном образовательном процессе и пространстве. Однако, любое обсуждение этих тем остаётся поверхностным и почти бесполезным, если отсутствует главное – **понимание** того, (1) что есть образование и (2) что есть психология с культурологической (и даже антропологической) точек зрения. И если сделать шаг в осмыслении в этом направлении, то есть по направлению *к пониманию*, то, может быть, в конце пути или в какой-то его точке окажется, что основания образования и основания психологии пересекаются. Единая система корней, а не искусственное переплетение ветвей – вот на что должно быть направлена работа понимания. Философская рефлексия, то есть работа по *пониманию* порождающих оснований, определяющих исторические преходящие формы образования в их онтологическом содержании и феноменологической динамике, в их логике и противоречиях, представляет собой задачу гораздо более важную, чем простая констатация очевидно катастрофического положения в современном образовании и поиск путей для улучшения положения дел. Пока существует *порождающее противоречие*, которое мы не в силах не то что изменить, но даже увидеть и понять, положение дел едва ли станет лучше. Работу по такому осмыслению не делает почти никто, но нет отбоя от эскулапов, предлагающих рецепты для устранения симптомов, но при этом не выявляющих причин болезни. И то, что современная система образования, пусть худо-бедно, но справляется со своей задачей, является довольно слабым, и всё более слабеющим, утешением. Не нужно искать утешений: *non indignari, non admirari, sed intelligere* (Spinoza, 1985). А это, в свою очередь, предполагает наличие у познающего субъекта развитого мышления, чего, к сожалению, не наблюдается у многих, кто

пространно рассуждает на темы «актуальных проблем психологии в образовании». Умение связно выражать мысли – это ещё не мышление, точно так же, как умение перечислять проблемы, лежащие на поверхности – это ещё не научный анализ.

2. Мышление, то есть *действительный* содержательный анализ предмета, может начаться только при двух условиях: (1) если мыслительный аппарат и применяемые познавательные средства соответствует *природе* анализируемого предмета: что получится, если попробовать разобрать ручные часы, используя для этого исключительно кувалду? И (2) если существует соизмеримость в масштабах: высоту Эвереста можно измерить при помощи ученической линейки, но зачем? Проведём мыслительный эксперимент и спросим, к какому типу систем по своей природе относится система образования. Предполагаю, что даже сам этот вопрос поставит в тупик большинство из тех, кто долго и пространно обсуждают проблемы образования, его формы и содержание, модернизацию, оптимизацию и т.д. и т.п. *А ведь это вопрос, с которого должно начинаться любое серьёзное обсуждение.* Изменим вопрос: является ли система образования по своей природе системой механической, или она является системой органической? Не думаю, что всем, кто участвует в дискуссиях, и этот вопрос покажется простым; ведь для того, чтобы на него ответить, нужно иметь хотя бы минимальное представление о «Феноменологии Духа» Георга Вильгельма Фридриха Гегеля. Или, хотя бы, знать основные работы Д. Бома (Bohm, 2002). Надеюсь, однако, что большинство экспертов ответят, что образование как общественная система относится к типу органических систем. То есть, иными словами, это – не мёртвая (механическая), а живая, не замкнутая на себя, открытая и развивающаяся система. Но если это так, то и мышление об этой системе должно использовать познавательные средства соответствующие её природе. А это значит, что для анализа этой конкретной органической системы мы должны использовать точный инструментарий – то есть аппарат, систему принципов и категорий *логики органических систем, то есть логический аппарат, специально предназначенный для анализа систем этого типа.* Третьего пути нет: или мы будем использовать эту логику – или будем разбирать часы кувалдой и измерять Эверест ученической линейкой. Итак, вы признаёте, что система образования есть органическая система, скажу я. Что ж, прекрасно. Тогда перечислите хотя бы пять основных принципов логики органических систем, которую вы будете использовать как средство познания для анализа состояния дел в образовании. Или хотя бы три. Или даже один. У меня нет уверенности, что после этой просьбы разговор будет иметь внятное содержательное продолжение. А ведь мой вопрос в принципе ничем не отличается от вопроса о том, например, какие инструменты использует часовщик для ремонта сломавшихся часов. Вот и получается, что мы берёмся обсуждать проблемы образования, не имея ни малейшего представления ни о природе этой системы, ни о средствах познания, которые нужно использовать в данном случае. Ну а те мыслительные средства и инструменты, которые у нас есть, зачастую просто непригодны для анализа данного предмета. И поэтому, что бы мы с их помощью ни делали, это ни на шаг не приблизит нас к пониманию сути проблемы. А раз нет адекватных познавательных средств, то нет и

мышления. Реальное содержание проблемы просто нечем «ухватить», а то, что используется как средство для того, чтобы хоть что-то ухватить, напоминает решето, которым упорно пытаются «ухватить» горную реку.

3. Для начала, неплохо было бы выяснить, что мы имеем в виду, когда говорим об образовании. Существует множество определений того, что такое образование. Но слабость любого определения состоит в том, что оно не является *понятием*. Ни одно определение не может быть понятием и это давно доказано в философии и логике. Даже совокупность определений не составляет понятия. Определение и понятие есть результаты различных, не имеющих ничего общего между собой умственных действий (мыслительных процедур). Нет необходимости вдаваться в детали (интересующиеся без труда найдут их в соответствующей литературе) - в рамках нашего разговора достаточно сформулировать это в виде некоторого начального принципа. Его можно выразить следующим образом: никакое качественное мышление об образовании не возможно, если оно не начинается с фиксации в качестве своей отправной точки этого простого логического различия – определение не есть понятие, а понятие не есть определение. Соответственно, оперирование определениями какого-либо объекта в любой логической последовательности не приводит и в принципе не может привести к *пониманию* этого предмета. Определение не есть средство для понимания данного предмета, определение – есть самый простой и примитивный инструмент обозначения (выделения) данного предмета в ряду других предметов, выявления его границ, пределов (о-пределение). Понятие же – инструмент и средство понимания, направленный на раскрытие сущности и природы данного предмета, явления, процесса, системы в его разворачивающейся дифференцирующейся целостности. При этом, как уже было сказано, понятия следует использовать в зависимости от природы этого предмета и в соответствии с ней. Органическую систему (в данном случае – образование, как систему) можно понять, только используя понятия, разработанные в логике органических систем. Никакой другой возможности для понимания в этом случае просто не существует.

4. Дабы не утомлять неискущённого читателя логическими конструкциями, попробуем сделать несколько шагов к пониманию сути образования как системы с антропологической и культурологической точек зрения. Образование есть придание человеку (обретение человеком) и *сохранение* человеческого образа (образ-ование). Очеловечивание человека. Второе рождение человека (Р. Декарт). Кому-то это исходное понятие покажется неприемлемым. Что ж, попробуйте выкинуть из какой-нибудь эмпирически существующей системы образования это (то есть очеловечивание человека) – и от системы образования ничего не останется, а то, что останется, будет чем угодно, только не образованием. Можно произвести и противоположную мыслительную процедуру – сохраните в какой-нибудь эмпирически существующей системе образования только это, то есть процесс очеловечивания человека, и выкиньте всё остальное. То, что останется, будет именно образованием и ничем иным. Так что очеловечивание человека, придание ему человеческого образа и сохранение этого

образа – не столько существенная, сколько *сущностная* характеристика образования как такового, образования *per se* вне зависимости от его реальных наличных исторически преходящих форм и содержаний. Все остальные черты и признаки есть лишь производные от этой сущности (как онтологически, так и гносеологически). С таким пониманием сущности образования можно, конечно, и не согласиться. И почти наверняка кто-то из читателей не согласится. Но в этом случае, ему придётся предложить своё понятие сущности образования и обосновать его, то есть: (1) показать, что именно это понятие является сущностным и (2) показать, что понятие, которое предлагаю я, является производным того, которое предложено им. Я не думаю, что такого рода доказательство в принципе возможно по отношению к любому другому понятию, за исключением того, о котором говорю я.

5. Что придаёт человеку человеческий образ? Что помогает человеку сохранить этот образ (образ жизни, образ действий, образ мира и себя самого)? Что удерживает человека от падения в скотское, животное состояние? Что не позволяет ему упасть в дикость и варварство? Что? Ответ очевиден: это Культура. У животных нет, и не может быть культуры, в ней нет необходимости, для неё нет никаких природных, биологических, натуральных предпосылок. Человеку же, для того, чтобы стать и *остаться* человеком, нужна Культура. Культура есть человеческая природа, и никаких других средств для того, чтобы стать и остаться человеком, у человека нет. Человек невозможен без Культуры, но и Культура невозможна без человека – в этом и состоит онтологическое основание логики разворачивания человеческого бытия и человеческого сознания (Смирнов, 2010). Животным культура не нужна, и те люди, которым она тоже не нужна, ничем не отличаются от животных, хотя и выглядят как люди.

6. Если же говорить о Culture, то начать следует с того, что ситуация здесь выглядит уже знакомой: существует огромное количество разнообразных определений культуры. Kroeber и Kluckhohn ещё полвека назад насчитали более 150 определений, и с тех пор это число возрастает в геометрической прогрессии (Kroeber & Kluckholm, 1952). Создаётся впечатление, что культурологи только тем и заняты, что классифицируют уже существующие определения культуры и/или придумывают новые. Дело осложняется ещё одним обстоятельством: есть сущность Культуры, есть содержание Культуры и есть явления (формы) Культуры. С этого простого различения, казалось бы, и следует начинать, если мы хотим двигаться по пути к пониманию. Но дело состоит в том, что это элементарное логическое различие не только не проводится, но начисто игнорируется в современной культурологии и даже в философии культуры. Во-первых, *содержание* культуры часто рассматривается как её *сущность*, и, во-вторых, за сущность культуры зачастую принимают её конкретные эмпирические явления и формы (в философии постмодернизма это даже специально подчёркивалось как некое интеллектуальное достижение). И это не удивительно – когда мышление начинается с перечисления определений, а не с выработки понятий, никакого другого результата от *такого мышления* ожидать нельзя. Это усугубляется

ещё одним обстоятельством онтологического характера. Оно состоит в том, что современные наличные и репродуцирующиеся формы и нормы культуры представляют собой тот тип, который был определён К. Марксом как «превращённые формы» (Мамардашвили, 2002). Ничего плохого в самом существовании превращённых форм, как известно, нет. Но когда превращённые формы начинают доминировать и тем самым перекрывать возможности для появления и разворачивания *реальных* форм, то это явный признак того, что что-то сломалось в самом основании системы. Вывод М. Мамардашвили о том, что никакой, даже самый тщательный анализ превращённых форм в принципе не может привести к пониманию сущности системы, порождающей эти формы, остаётся гласом вопиющего в пустыне. А когда содержание этих превращённых форм начинают рассматривать в качестве проявленной сущности самой Культуры, то ни о какой культуре мышления вообще не может быть и речи. Такое, с позволения сказать, мышление есть просто нагромождение банальностей и даже глупостей в результате использования негодных мыслительных инструментов. И, опять-таки, в этом нет ничего удивительного: превращённые формы Культуры неизбежно порождают превращённые/извращённые способы мышления о ней. Удивительно другое – почему почти никто из исследователей культуры не использует те логические средства, которые были разработаны специально для анализа этого вида систем? Почему никто не осуществляет обязательную процедуру по введению этих исходных элементарных различий (сущность, содержание, форма), без которых нельзя сделать ни одного шага вперёд? Ведь владение техникой – это минимальное требование; хирург, не владеющий техникой проведения операции, просто убьёт пациента. Когда я читаю или слушаю некоторые «опусы», посвящённые анализу Культуры, у меня возникает устойчивое впечатление, что для выполнения сложнейшей хирургической операции был приглашён мясник с ближайшей скотобойни. Способ анализа превращённых форм, разработанный и блестяще использованный М. К. Мамардашвили, остаётся не востребованным – мяснику не нужен скальпель?

7. В чём сущность человеческой культуры? Вокруг чего она строится во всех своих исторически сменяющих друг друга формах и явлениях? Без чего Культура не существует? Культура, во всех своих смыслах и определениях непредставима и невозможна без ценностей. Ценности – человеческое основание Культуры и культурное основание Человека. Жизнь, любовь, счастье, мир, семья, гармония – вот некоторые из общечеловеческих (то есть общих для всех людей) ценностей, без которых нет Культуры, вокруг чего выстраивается история Культуры. Ценности самим фактом своего существования задают вертикальное измерение в личностном пространстве человека. Человек выстраивает свою жизнь не только под давлением внешних обстоятельств, *не только реактивно*, но и *активно*, то есть соотнося свои слова и дела, осуществляя свои жизненные выборы на основе собственной системы ценностей. Ценности, собственно говоря, и есть средства выстраивания человеком собственной жизни в вертикальном, человеческом измерении. Без индивидуальной системы ценностей жизнь человека не получает вертикального измерения, то есть не является по настоящему человеческой. Ценности – это то средство, которое помогает

человеку не упасть в скотство. История показывает, что это, конечно, очень слабое и хрупкое средство, которое не всегда работает. Но другого, более надёжного и действенного средства стать и оставаться человеком всё равно нет. Главная проблема, однако, состоит в том, что у многих живущих на этой планете людей нет даже этого средства, нет духовного вертикального измерения их жизни и их души.

8. Собственно говоря, образование только тогда и является образованием в настоящем смысле, когда строится на культурных основаниях. И наоборот, образование перестает быть образованием по сути (оставаясь им лишь по форме) ровно в тот момент, когда перестает строиться на культурных основаниях, то есть перестает быть процессом инкультурации (enculturation). Здесь опять же уместна геометрическая метафора: как только образование начинает сводиться к обретению знаний, умений и навыков, как только оно превращается в систему интеллектуальных упражнений, тренингов и натаскиваний, называемых красивым словом «социализация» – так сразу и исчезает это пространство, пространство культурного развития превращается в плоскость, становится одномерным, редуцируется и по сути уже ни чем не отличается от дрессировки. Ведь для того, чтобы существовало пространство, нужна, как минимум, ещё одна плоскость - вертикальная. То есть ценностная. Если её нет – то нет и пространства Культуры, и образование становится системой массового производства одномерного человека (Marcuse, 2002).

9. Единственная актуальная проблема и, следовательно, единственная актуальная задача состоит в том, чтобы понять как можно и как нужно строить образование на культурных основаниях. Бессмысленно вводить «ознакомление» с культурой в качестве компонента в образовательные программы в виде некоего дописка, ведь это не изменит ситуацию. Нужно перестать говорить глупости по поводу разрыва между обучением и воспитанием и путях его преодоления, потому что обучение и воспитание как горизонтальная и вертикальная плоскости могут, конечно, пересекаться, но не могут выстроить и развернуть пространство образования, потому что сами являются производными от него. Нужно другое: понять проблему именно как проблему происхождения, порождения и постоянного воспроизводства фундаментального разрыва между образованием и культурой. О том, настолько этот разрыв глубок и основателен, свидетельствует хотя бы тот факт, что закреплён на уровне общественных и государственных институций – в виде Министерства образования и Министерства культуры. Инкультурация, обретение человеком человеческого облика, культурное развитие вообще выпали из сферы приоритетов государства – главными министерствами являются министерства экономики, финансов, промышленности, обороны и т.д. Человека забыли (М. Горький). И это забвение приобрело глобальный масштаб, несмотря на простой факт, что без человека невозможна ни экономика, ни финансы, ни промышленность, ни армия. Государству не нужен Человек – ему нужен одномерный и покорный потребитель, жизнерадостный робот, рабочая сила, тягло. И дело не в том, что у нас плохое государство: такова природа государства вообще.

«Просвещённые» монархии остались в прошлом, а «просвещённых» республик не бывает.

Бессмысленно искать пути соединения образования и культуры, например, через насыщение образовательных программ культурным содержанием или путём создания специальных учебных предметов, направленных на ознакомление с культурой. Этот путь, при всей своей внешней привлекательности и очевидности не решит ни одной проблемы – что толку заделывать трещины в стенах, когда развалился фундамент? Нужно начать строить образование как культурный процесс, как процесс культурного развития человека, как процесс постепенного восхождения по духовной вертикали, начиная с его основания. Единственная актуальная проблема современного образования состоит в именно в этом, а всё остальное – лишь её следствия, с которыми, конечно, можно бороться, но без всякого шанса на успех. В решении этой фундаментальной проблемы не обойтись без психологии. Именно психология может стать основой превращения образования в процесс культурного развития человека. В этом её место и её роль.

10. Однако, о какой именно психологии идёт речь? Обсуждая «актуальные проблемы психологии в образовании» часто забывают, что современная психология не представляет собой единую науку. Напротив, существует огромное количество самых разнообразных научных психологий, течений, направлений, теорий и школ. Более того, в стремлении привлечь психологию к решению проблем в образовании часто забывают, что психология как наука находится в состоянии перманентного методологического и теоретического кризиса. Кризис этот настолько глубок и всеобъемлющ, что, по мнению аналитиков, современная психология потеряла свои методологические основания и находится фактически в тупике. Само наличие глубокого кризиса никто из исследователей не подвергает сомнению, споры идут лишь о том, насколько он глубок и есть ли какие-то пути выхода из этого кризиса. Слегка утрируя картину, можно поставить вопрос: пытаюсь использовать психологию для решения каких бы то ни было проблем в образовании, не пытаемся ли мы реставрировать руины, используя для этого восстановительное средство, само находящееся в руинообразном состоянии?

11. Культурно-историческая психология (теория происхождения и развития высших психических функций человека) занимает особое место в ряду существующих ныне разнообразных и конкурирующих друг с другом течений, направлений, учений, теорий и школ. Эта теория, созданная выдающимся психологом Львом Семеновичем Выготским (1896-1934) и развитая его учениками и последователями (А.Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) представляет собой уникальное явление не только с исторической точки зрения, но оказывается чрезвычайно актуальной для наступившего XXI века. Не случайно ведущий исследователь в этой области Майкл Коул назвал свою книгу, посвященную теории Выготского и её перспективам ясно и точно «Культурная психология: наука будущего» (Cole, 1996). Почему же именно культурно-историческая психология (и

только она!) способна стать основой построения образования на культурных основаниях? Во-первых, это единственная из всех существующих психологическая теория, *предметом которой является сам процесс культурного развития высших психических функций (сознания) человека*. Иными словами, это – психологическая теория культурного развития человека. Во-вторых, основополагающей идеей этой теории является идея о том, что социокультурная среда является не фактором, а *источником* развития всех высших психических функций человека. В-третьих, в этой теории сформулирован основной закон культурного развития высших психических функций человека. Не случайно эту психологическую теорию называют «вершинной психологией», ведь её предметом являются высшие, вершинные проявления человеческого сознания. Эту теорию называют также «неклассической» психологией в том смысле, что она рассматривает развитие человека как культурный процесс. С точки зрения этой теории, все высшие психологические функции (аффективно-смысловые, эмоциональные и когнитивные) первоначально, то есть до того, как они становятся индивидуальными функциями человека, существуют *объективно* в явлениях Культуры, произведениях искусства, в реальных социокультурных человеческих связях и отношениях. В-четвёртых, эта теория прямо и непосредственно связана с образованием, хотя бы потому, что именно в рамках этого подхода была решена фундаментальная проблема о соотношении между обучением и культурным развитием. Обучение становится универсальной формой культурного развития ребенка (учение о зоне ближайшего развития) (Выготский, 1982-1984). Огромное число исследований (Давыдов, 1996) показывает, что образовательные программы, построенные на принципах культурно-исторической теории обеспечивают необходимые психологические условия для развития ребенка и значительно превосходят по этому показателю существующие традиционные (классические) учебные и воспитательные программы. Более того, основным экспериментальным методом в культурно-исторической теории выступает «экспериментально-генетический» метод, суть которого состоит в том, что исследование законов, закономерностей и особенностей развития ребенка на разных возрастных этапах происходит в процессе специально организованного обучения (развивающего обучения) то есть непосредственно в процессе формирования высших психических функций в различных развивающих образовательных средах и пространствах.

12. Таким образом, (1) если перед нами действительно стоит задача построения процесса (и системы) образования на культурных основаниях и (2) если для решения этой задачи нам необходима психология, как наука о культурном развитии ребенка, то культурно-историческая теория развития высших психических функций является единственной психологической теорией, которая способна выступить в этой роли. Роль эта – не в том, чтобы стать «связующим звеном» между образованием и культурой (связать горизонтальную и вертикальную плоскости невозможно). Роль эта – не в том, чтобы «заполнить пробел», а в том, чтобы с самого начала задавать и создавать культурное *пространство* развития человека и его траекторию; в том, чтобы с самого

начала сделать процесс образования культурным процессом, процессом обретения человеком самого себя, своего человеческого образа.

13. Культурно-историческая теория развития высших психических функций человека безусловно не является панацеей, способной разом и навсегда решить все проблемы в образовании. Однако она вполне может решить ту проблему, которую мы обсуждаем – проблему построения процесса (и системы) образования на культурных основаниях, то есть построения самого образования как специально организованного процесса культурного развития человека. Но для современной системы образования эта задача остаётся весьма отдалённой перспективой и даже выглядит утопическим проектом. Массовое производство и воспроизводство одномерного человека в принципе исключает и жёстко противостоит любой попытке внести человеческое измерение в образовательное пространство. Специалисты, эксперты и все желающие предпочитают обсуждать другие «актуальные проблемы психологии в образовании» избегая обращаться к анализу причин, порождающих эти проблемы, ведь этого нужно иметь соответствующий познавательный инструментарий. А в этом никто не заинтересован. Вот почему подзаголовок этой статьи звучит так: *синопсис книги, которая никогда не будет написана.*

Давыдов, В. (1996). Теория развивающего обучения. М.

Мамардашвили М.К. (2002). Как я понимаю философию. Москва, Прогресс.

Смирнов, В.А. (2010). Логико-философские труды. М.

Выготский, Л. С. (1982-1984). Собрание сочинений. М.

Bohm, D. (2002). The Essential David Bohm. London: Routledge.

Cole, M. (1996). Cultural Psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press.

Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions New York: Meridian Books.

Marcuse, H (2002). One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society. Routledge.

Spinoza, B. (1985). The Collected Writings. Princeton University Press, Vol. 1

