

2011/2 (4)

Содержание

Теоретическая культурология

Межуев В.М.
Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания (Статья 3)

Глостанова М.В.
Карибская транскультурная философия в контексте диалога культур

Историческая культурология

Шулепова Э.А.
Культурная среда исторического города: методология изучения и трансляция

Флиер А.Я.
Историческая культурология как область знания

Вишленкова Е.А.
Темпоральность и восприятие времени в российском университете XIX века (Часть 2)

Прикладная культурология

Астафьева О.Н.
Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность (Лекции 6–8)

Соколов А.В.
Три лика информационного общества

УДК 008:316.42

Власенко В.В.

Философско-педагогические идеи М.С.Кагана

Аннотация. Статья подготовлена к 90-летию со дня рождения Моисея Самойловича Кагана, известного философа, исследователя культуры и одного из создателей отечественной культурологии, чья концепция философии культуры и теория ценностей получили широкое признание. Он также был выдающимся преподавателем, и статья представляет его в образе Учителя, увиденного глазами ученицы. Автор анализирует развитие основных философско-педагогических идей М.С.Кагана, их содержание и возможности использования в художественно-педагогической деятельности для формирования целостной личности.

Ключевые слова: культура, философия, педагогика, целостный человек, психика, деятельность, структура личности

Встреча с Учителем

У каждого свой Каган [1]. Мой Каган – философ, для которого вопросы педагогики были одними из важнейших научных проблем. Судьба одарила меня знакомством, а затем и счастьем дружбы с Моисеем Самойловичем Каганом на протяжении почти 16 лет. Первая встреча состоялась в городе Ленинграде, на курсах методистов мировой художественной культуры.

1990 год, октябрь... Холодно, мокро, слякотно, промозгло, голодно... В магазинах пустые полки, почти все продукты по талонам, в свободной продаже только хлеб, сироп, который мы покупали вместо сахара, грузинский чай второго сорта. Курсы проходили в здании Института педагогического мастерства на «пяти углах». Институт не отапливался, шел ремонт; на занятиях сидели в пальто, руки мерзли, писали с трудом. Помню, первая лекция М.Ю.Германа. Михаил Юрьевич – эстет – посмотрел с легким презрением на нас, одетых в пальто, нахохлившись, неэстетичных и приступил к лекции. Но после первого часа и у него от холода покраснел нос, он стал потирать зябнувшие руки, понял наше состояние и проникся сочувствием. Исчезла какая-то невидимая стена, разделявшая лектора и аудиторию, установилась более теплая атмосфера.

Удивительным было время! Полная разруха, скудный быт, а вместе с

Гуманитарные исследования

Аванесова Г.А.

Исследование феноменов
народа и народной культуры
в гуманитарной мысли Запада
и России (Часть 1)

Ильшев П.В.

Особенности изобразительного
моделирования
кинематографического
пространства в фильмах Акиры
Куросавы

Штейнер Е.С.

«Гений дзюдо» – Куросава
начинается

Малая культурологическая энциклопедия

Власенко В.В.

Философско-педагогические
идеи М.С. Кагана

Шестаков В.П.

Изобразительное искусство

Юбилейные даты

К 80-летию Елены Ефимовны
Кузьминой

Плоских В.М.

В поисках древних путей ариев

Поляков Т.П.

Белый пароход

К 65-летию Кирилла Эмильевича
Разлогова

Хренов Н.А.

Кирилл Разлогов – человек
глобальной культуры

Рецензии

Кузнецова Т.Ф.

Культурологический поиск:
от фундаментального
к прикладному: рецензия
на книгу: «Культурология:
фундаментальные основания
прикладных исследований»
(М.: Смысл, 2010. 640 с.)

тем, по крайней мере, в нашей среде, среде учителей, не просто надежды на лучшее, а твердая уверенность, что изменения, которые происходят в обществе, в конечном итоге сделают нашу жизнь честнее, совершеннее, умнее; что мы сумеем создать идеальную школу, в которой, наконец-то, достойное место займет искусство. В общем, по Маяковскому: «...через четыре года здесь будет город-сад».

Курсы близились к завершению, а лекция Кагана все откладывалась и откладывалась, Моисей Самойлович был болен. Имя Кагана произносилось так часто и с таким пиететом, что у меня сложился достаточно устойчивый образ мэтра: большой, тучный, опирающийся на палку, страдающий одышкой, а потому тяжело отдувающийся... Руководитель курсов сокрушалась, что лекция может не состояться вообще никогда, и я думала: «Господи, хотя бы повезло, хотя бы не умер, хоть бы раз услышать!».

Надо сказать, что до этого я не знала работ М.С. Кагана, а имя его ассоциировалось с ненавистной мне со студенческих лет эстетикой. Курс, который мы изучали в консерватории, как я сейчас понимаю, был чем угодно, но только не эстетикой. Мы, студенты, не видели никакой связи между эстетикой и любимой нами музыкой и воспринимали ее как неизбежный (наряду с историей КПСС, научным коммунизмом), но ненужный в нашем профессиональном становлении предмет.

И вот, наконец, сообщили, что лекция М.С.Кагана сегодня состоится. Помню, после перерыва мы долго усаживались, в аудитории было шумно и вдруг все затихло. Я подняла глаза и, увидев за кафедрой молодого человека (сидела в последнем ряду, очки, без которых плохо видела, сняла), решила, что Кагана кем-то заменили. Спросила у соседки: «Кто это?». В ответ – «Каган!»... Впечатление от лекции (и от лектора) было ошеломляющим, я услышала ответы на вопросы, давно мучавшие меня, я была как путник, блуждающий в темноте в поисках пути и вдруг увидевший «свет в туннеле».

В моей собственной профессии это было время кризиса. Начиная профессиональную деятельность в качестве преподавателя теории и истории музыки в музыкальном училище, была убеждена, что становление специалиста и развитие личности – единый процесс, первое определяет второе. Отрабатывала технологию обучения, использовала новые методические приемы и т.д. Результаты были, результаты впечатляющие (мои ученики побеждали на конкурсах, успешно продолжали обучение в ведущих консерваториях страны), но полного удовлетворения они мне не приносили. Я видела лакуны между личностным развитием и профессиональным ростом моих воспитанников, а для меня, как педагога, всегда более важным был личностный рост учеников.

Много размышляла и поняла, что развитие личности ребенка и даже его музыкального дара во многом определяет не столько музыкальная школа, сколько школа общеобразовательная и семья. Также поняла, что художественное образование не должно быть уделом только художественно одаренных детей. Узнала о новом школьном предмете «Мировая художественная культура», загорелась желанием способствовать тому, чтобы этот предмет стал обязательным в школах

Кабардино-Балкарии. Это и определило мое решение работать в системе школьного образования. Но школа как система вызвала протест. Я понимала, что необходимы изменения в педагогической деятельности, которые должны быть не частными, а *системными*. Начались поиски принципов системы школьного образования. Именно тогда я и услышала лекцию Моисея Самойловича.

Следующая встреча с Каганом состоялась в феврале 1991 г. на факультете повышения квалификации (ФПК) вузовских преподавателей мировой художественной культуры при РГПУ им. А.И.Герцена, куда я (по моей настойчивой просьбе) была направлена на учебно-руководство Кабардино-Балкарского института повышения квалификации. Курсы длились четыре месяца, и я могла полностью прослушать курс лекций М.С.Кагана по философии культуры.

Каждая лекция была открытием, позволяя увидеть новые возможности решения проблем, волновавших меня в то время. Я посещала лекции Моисея Самойловича не только в стенах Герценовского университета, но и Санкт-Петербургского государственного университета. Каюсь, если лекции в СПбГУ совпадали с лекциями в РГПУ, жертвовала последними. И не потому, что они были хуже. Нет, просто я испытывала неутолимую потребность в приобщении к миру мыслей и идей Кагана и не хотела терять ни малейшей возможности, предоставленной мне судьбой. Как-то я сказала Моисею Самойловичу, что, по моему убеждению, многие его работы написаны, прежде всего, для учителей, нужны учителям и что хорошо было бы составить сборник таких работ и опубликовать в издательстве «Педагогика» большим тиражом (чтобы всем хватило!). Я была убеждена тогда, не изменила своего мнения и теперь, что в трудах М.С.Кагана имеется *методологическая основа* построения системы образования, отвечающей потребностям культуры XXI столетия. Не случаен интерес теоретиков педагогики к философско-педагогическим идеям М.С. Кагана. Идеи философа находят воплощение и в практической деятельности педагогов. Концепция культуры М.С. Кагана стала основой программы эксперимента «Реализация принципа культуросообразности в условиях малочисленной школы», проводимого на базе средней общеобразовательной школы № 147 города Уфы.

Почему идеи Кагана столь притягательны для педагогов-практиков? Он не только выявляет «болевы́е точки» современного школьного образования, он раскрывает глубинные причины их появления и предлагает теоретически точно выстроенную модель, опираясь на которую педагоги могут создавать педагогическую реальность. Вот это и стало для меня особенно притягательным.

Одна из проблем, остро волновавших меня в то время, была связана с положением предметов искусства в общеобразовательной школе. В середине 1980-х гг. я – профессиональный музыкант – вдруг осознала, что искусство не может и не должно быть привилегией избранных ценителей, что искусство изобретено человечеством не случайно и не для того, чтобы только украшать жизнь человека, что у искусства какая-то другая, более важная миссия. Но какая? И еще, почему из школьного расписания предметы художественного цикла планомерно исчезают,

как «необязательные», а потому «ненужные» хотя незаменимая функция искусства в формировании и развитии личности не только не отрицается, но и постоянно декларируется? Отправным пунктом в понимании и сути этой проблемы, и процессов, происходящих в современном образовании, стала философско-педагогическая идея М.С.Кагана о соотношении типа культуры, типа школы и формируемого школой типа личности. Впервые эта идея намечается в статье «О месте искусства в жизни школы» [2]. Школа, по мнению философа, является *системой*, выполняющей функцию «включения в культуру входящего в мир человека», формирования того типа личности, который соответствует данному типу культуры. Соответственно, школа *всегда* отвечает требованиям и запросам определенного типа культуры. Монастырская школа формировала человека *верующего*, востребованного культурой Средневековья, Новому времени стал необходим человек *знающий*. В XX в., «отвечая на запрос научно-технической цивилизации, школа сделала, безусловно, приоритетными естествознание и математические науки, оттеснив весь гуманитарный цикл на задний план...» [3, с. 11–12]. В этой культурной ситуации ценность выпускника школы определяется его *знаниями и умениями*, необходимыми для развития науки и техники, а задача формировать «хорошего человека» не ставится перед школой. Утилитарная ориентированность культуры индустриального общества вызвала к жизни следующую установку: «Образование должно соответствовать уровню развития современной науки, отвечать запросам научно-технического прогресса, обеспечивать хозяйство квалифицированными кадрами» [4, с. 17]. Не случайно и положение искусства в школе индустриального типа культуры, которое не обладает утилитарной ценностью, а потому бесполезное. Оно было вытеснено в сферу частных интересов: «... для научно-технической цивилизации искусство – не более чем “ветка сирени в космосе”, которую приятно понюхать после полезных трудов для релаксации, для отдыха...» [5, с. 13].

Интерес Кагана к педагогике был не только теоретическим. При всей своей занятости, Моисей Самойлович *никогда и никому* не отказывал в просьбе выступить с лекцией перед той или иной учительской аудиторией. Участвуя в работе многочисленных конференций, семинаров, курсов, так или иначе связанных с проблематикой педагогики, он был активным пропагандистом своих философско-педагогических идей. И можно смело утверждать, что в большинстве своем отечественные преподаватели курса «Мировая художественная культура» 90-х гг. прошлого века воспитаны на его лекциях. Помню, его обращение к учителям: «Вы должны убеждать чиновников от образования, что предмет “Мировая художественная культура” необходим в школе. Если вы этого не сделаете, то именно на вас будет лежать ответственность за отсутствие в школе системы художественного воспитания. Наши чиновники культурологию не изучали, они не знают, каково значение искусства в формировании и развитии личности. А вы знаете и должны им это объяснять».

Гражданская ответственность Моисея Самойловича за дело, которому он служит, его способность отстаивать профессиональные и нравственные убеждения на любом уровне, его равнодушие были

удивительны. В связи с этим, весьма показателен для личности М.С. Кагана эпизод, рассказанный Геннадием Андреевичем Бурбулисом на I Кагановских чтениях. Однажды рано утром в квартире Бурбулиса раздается телефонный звонок, и Моисей Самойлович требует, чтобы Геннадий Андреевич срочно устроил ему встречу с президентом В.В. Путиным, которому Каган хотел объяснить всю опасность введения в нашей стране в систему школьного образования уроков православия. Позиция Моисея Самойловича в этом вопросе была определенной и однозначной: «Не могу молчать» – так называлась его статья, опубликованная в петербургской газете «Час пик» в ноябре 2002 г. «С огромным волнением я прочитал в последнем номере вашей газеты статью Е.Зубарева “Закон божий принят в первом чтении – школьников научат духовности” и сразу же откликаюсь (курсив мой – В.В.) на обращение редакции к читателям высказать свое мнение о позорном для истории российской культуры событии, изложенном в этой статье, попытке группы чиновников осуществить своего рода *клерикальную контрреволюцию* – внедрить в школу священнослужителей под предлогом преподавания истории религии – формальным, потому что предмет этот находится в сфере науки, а не богословия. ... Попытки оправдать это необходимостью нравственного воспитания молодежи абсолютно несостоятельны...» [6, с. 719]. И далее Моисей Самойлович доказательно аргументирует, почему эти попытки «абсолютно несостоятельны». Во-первых, в культуре XXI столетия религиозное мировоззрение «может быть *только личным делом человека, сокровенным состоянием его сознания, а не инструментом государственного управления...*» [6, с. 720]. Во-вторых, нельзя религиозное воспитание в школе оправдывать необходимостью нравственного воспитания. Как нельзя отождествлять духовность и нравственность с религиозностью: «...духовность вышла из подчинения религиозному сознанию ...и существует в двух модификациях – религиозной и светской: если высшей формой религиозной духовности является монашество как жизнь, отданная *служению Богу*, то духовность светская выражается в *бескорыстном служении человека людям*, и не в расчете на посмертное вознаграждение в раю или в страхе наказания адскими муками, а в истинно *бескорыстном поведении*, которое, с точки зрения психологии, мотивируется не “*установкой на себя*”, а “*установкой на другого*”. Поэтому понятия “*эгоизм*” и “*альтруизм*” являются категориями *этики, а не богословия*» [6, с. 721].

Убежденность Моисея Самойловича в правоте основана не на вере, а на знании. Сегодня это является для меня образцом *нравственности ученого*, и часто помогает утвердить собственную позицию в решении сложных проблем. Еще одно воспоминание... Сильное впечатление произвела не только на меня, но и на всех участников очередных штудий Школы диалога культур, которые проходили в Москве в марте 1992 г., полемика Моисея Самойловича с Владимиром Соломоновичем Библером. Речь шла о школе XX в., какой она должна быть. Философы были едины в определении цели школы: *формировать человека культуры*. Но в понимании сути культуры позиции расходились, что и определило содержание их острой дискуссии. М.С. Каган и В.С. Библер

по-разному понимали, как должно происходить формирование и развитие личности. Для В.С. Библера системообразующим фактором было мышление, и отсюда значение в школьном образовании словесной речи и предметов, формирующих разум. Моисей Самойлович считал, что «... поскольку возможности слова, при всем его могуществе, ограничены его рационально-понятийной содержательностью, культура использует для тех же целей другие семиотические средства – жесто-мимические, звуко-интонационные, пространственно-изобразительные», и, следовательно, одним из важнейших принципов формирования личности является принцип целостности [7, с. 173]. Отсюда и роль в очеловечивании человека такого синкретического вида деятельности, как искусство, которое способствует формированию и развитию всех потенций личности. Вечером, в общезнании мы бурно обсуждали эту «битву двух титанов», и симпатии учителей-практиков (именно потому, что они – практики) всецело были на стороне М.С.Кагана.

В 1993 г. я стала аспиранткой Моисея Самойловича. Как он руководил? Коротко – руководил, не руководя, т.е. не вмешиваясь мелочно в творческий процесс аспиранта, но направляя движение мысли, определяя генеральную линию развертывания исследования. Были и конкретные советы относительно особенностей процесса работы, был список книг, обязательных для прочтения. И главное, были работы самого Кагана: и изданные, и вновь выходявшие из печати. Симптоматично посвящение в книге «Эстетика как философская наука», изданной в 1997 г. «Моим учителям и моим ученикам». А в подаренном мне экземпляре написано: «Дорогой Валюше – *последний кирпич в фундамент твоей диссертации*» (курсив мой. – В.В.). Материалы этой работы стали основой одного из параграфов моей работы.

Консультации по проблемам диссертации проходили не совсем обычно, как бы «на ходу» (в прямом смысле этого слова): в метро, автобусе, троллейбусе, в процессе пешего перемещения из одного учреждения в другое. Мне очень нравилась именно такая форма работы. Во-первых, я чувствовала себя раскованнее, ибо не отнимала свободного времени у профессора, во-вторых, и это – главное, потрясающе интересно было следить за развитием мысли Моисея Самойловича. Глубоко сожалею, что не записывала подробно содержание наших бесед. Память у меня хорошая, и в целом я все помню, а вот детали ушли. А ведь порою в деталях и проявляется самое интересное.

Приезжая в Петербург, я старалась не пропускать лекции М.С.Кагана, его выступления на конференциях, семинарах, его оппонирования на защитах диссертаций. Каждый, кто слышал выступления Моисея Самойловича, оказывался в плену его удивительного мастерства лектора. Для меня ораторское мастерство М.С.Кагана – недостижимый образец. Точно выстроенная драматургия (завязка, развитие, кульминация, как правило, в точке золотого сечения, завершение), безошибочный расчет времени выступления, интеллектуальная мощь в сочетании с силой эмоционального воздействия. Лекции М.С.Кагана вызывали у меня прочные ассоциации со звучанием фуг И.С.Баха:

начало основной темы, контрапункты и интермедии, развивающие и обогащающие главную мысль, логическое завершение-утверждение главной мысли. Сокурсница по ФПК в Петербурге возмущалась: «У него так все выстроено, лезвие бритвы не просунешь...». Ее это раздражало, меня восхищало! И ассоциации с Бахом были не случайны. Для Моисея Самойловича, по его собственному утверждению, в чтении лекций была важна интонация: «...интонация определяет воздействие мое на аудиторию...» [8, с. 148].

Он уважал незнание, и потому его речь не была отягощена непонятными для аудитории терминами, включение необходимой терминологии всегда было обосновано, а непонятное – разъяснялось в процессе лекции. Учителя Кабардино-Балкарии, ведущие курс «Мировая художественная культура» говорили мне, что воспринимать лекции М.С. Кагана им легче, чем читать его работы.

Моисей Самойлович был блестящим полемистом, порою жестким в высказываниях, но неизменно логичным и доказательным. И это тоже было хорошей школой. В отличие от многих, он любил оппонентов. Приведу его собственное высказывание: «...я действительно благодарен и за все критические замечания. Потому что исхожу в оценке своих работ из той позиции, которая является этическим принципом торговли: *покупатель всегда прав*. Это значит: читатель всегда прав, и если он тебя не понял, или неправильно понял, значит, ты не сумел изложить свои мысли так, так чтобы тебя поняли, и поняли правильно (речь идет, конечно, об умном читателе). Что же касается критических соображений, основанных на различии позиций автора и читателя, то они важны требовательному к себе ученому, потому что говорят о недостаточно убедительной аргументации его идей и требуют ее усиления с учетом сделанных возражений» [9, с. 161].

В 1996 г. отмечали 75-летие М.С.Кагана. Начало торжеств было организовано в его стиле – проведением теоретического семинара по работам юбиляра. Многие выступающие, без всяких скидок на торжественность момента, остро критиковали положение М.С.Кагана об искусстве как *самосознании* культуры, что само по себе для меня было необычно. Как же так? На торжественном заседании звучат не только (и не столько) речи о заслугах, сколько происходит настоящая интеллектуальная битва?! Таким был Каган, для которого столкновение мнений являлось необходимым процессом развития мысли [10, с. 268]. Выступая с заключительным словом, Моисей Самойлович сказал, что благодарен оппонентам, но они не поколебали его позиции, и он доказательно ответит им новой книгой. Эта книга – «Эстетика как философская наука» (1997).

Педагогическая идея «человек целостный»

Обращение к наследию исследователя дает возможность понять, как зарождалась и развивалась линия его педагогических идей. Для Кагана философа проблемы педагогики – это, прежде всего, проблемы формирования и развития личности, т.е., проблемы проявления и укрепления человеческого в человеке, проблемы взаимодействия трех

компонентов бытия человека: *природного, культурного и социального*. Он был убежден, что если педагогика является наукой, то она и должна изучать некие общие объективные закономерности биографии человека, понимаемой как закономерно протекающий процесс.

Контур педагогической концепции Моисея Самойловича были определены в «Человеческой деятельности» (1974) и затем уточнены и развиты в таких трудах, как «Мир общения» (1988), «Философия культуры» (1996), «Философская теория ценности» (1997), «Эстетика как философская наука» (1997). М.С. Каган был убежден, что «педагогике необходима помощь философии – не только общеметодологическая, но и собственно-теоретическая, выражающаяся в разработке общей теории человеческой деятельности и сформировавшихся в ней основных способов овладения личности культурой. Такая теория должна стать фундаментом, на котором педагогика сможет достаточно надежно выстроить свое теоретическое здание» [11, с. 231].

Одна из основных педагогических идей философа – целостный человек. Целостность человека, как философская проблема, впервые была поставлена и рассмотрена в труде «Человеческая деятельность»: «...я вышел на проблемы структуры человеческой деятельности потому, что понять закон системного подхода, понять элемент можно только если рассматривать его как элемент целого» [12, с. 73]. По мнению М.С.Кагана, без категории «деятельность» «немыслимо построение философского учения о человеке. ...Ответить на вопрос: “Что такое человеческая деятельность?” – значит выяснить, что представляет собой сам человек» [13, с. 5–6]. Эвристически ценными для педагогической практики стали основные положения этой работы о структуре человеческой деятельности, структуре личности, определяемой видовым строением человеческой деятельности, и структуре психики как мотивационной основы человеческой деятельности.

М.С.Каган построил *системную модель личности*, выделив ее необходимые и достаточные компоненты как *целостного образования*. Структура личности определяется структурой человеческой деятельности и характеризуется пятью потенциалами: *гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным и художественным* [13, с. 260–262]. Исследователь выявил «закономерность органической связи этих компонентов в структуре личности, ибо... они всегда сопряжены друг с другом, друг друга предполагают и взаимно опосредствуют» [13, с. 262–263]. Выпадение одного из звеньев системного целого приводит к *деформации личности*. Управляющей подсистемой человеческой деятельности, ее мотивацией является психика, которая формируется как *системная целостность* в процессе освоения всех видов деятельности в их полноте и целостности. Так ребенок обретает способность *мыслить и запоминать, переживать и со-переживать, воображать и фантазировать, верить, надеяться и любить*, воспринимать мир эстетически и художественно.

Условием формирования и развития целостности человека является и диалектическое сопряжение двух процессов: социализации и инкультурации индивида. Понятия «инкультурация» и «социализация» в их взаимосвязи сравнительно недавно вошли в лексикон философских, социологических, культурологических работ. Для М.С.Кагана эти понятия имели особое значение, ибо раскрытие их содержания было связано со сложными процессами очеловечивания человека, становления его целостности.

В работе «Человеческая деятельность» понятие «культурация» не используется Моисеем Самойловичем. Здесь традиционно речь идет об индивиде как «двухъярусной социобиологической системе», что и запечатлено в философско-антропологических категориях, которые обозначает философ. Личность рассматривается как результат процесса социализации индивида и потому понятие «личность» находит свою диалектическую пару в понятии «общество». В последующих работах М.С. Каган, характеризуя процесс формирования системы ценностей индивида, вводит новое понятие – «культурация». В исследовании «Философия культуры» человек рассматривается уже не как двусторонняя биосоциальная система, а трехсторонняя – биосоциокультурная [14, с. 280]. Соответственно, выявляется существенное различие между процессами социализации и культурации индивида. Философ отмечает, что на протяжении длительного времени воспитание человека сводилось к его социализации, и, не в последнюю очередь, это было связано с тем, что «культура как таковая не была предметом специального философского рассмотрения», человека отождествляли с обществом и даже природные качества индивида не рассматривались «в их сложном и диалектически противоречивом соединении с его социальными качествами» [15, с. 473]. Интенсивное развитие научной культурологической мысли не могло не сказаться и на уточнении процессов формирования личности. Происходит разведение содержания понятий «общество» и «культура» и становится очевидным, что социализация т.е. «превращение индивида в носителя общественных отношений», и культурация т.е. приобщение индивида к культуре, – разные, хотя и взаимосвязанные процессы. Социализация делает человека исполнителем определенных социальных ролей, отвечающих потребностям конкретного типа общественного устройства, т.е. нивелирует индивида. Культурация «есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов», что позволяет индивиду стать суверенной и уникальной личностью [15, с. 474].

Педагогическая идея «общение и коммуникация»

Педагогический процесс – это, прежде всего, система отношений: ученик-ученик, ученик-учитель, учитель-родитель, учитель-директор (завуч) и т.д., и т.п. Моисей Самойлович отмечал: «Логика анализа человеческого общения привела меня в педагогическую теорию, потому что когда я захотел посмотреть, как теоретики нашей педагогической науки трактуют общение, как связывают они общение и

воспитание, то оказалось, что я не могу получить ответ на свой вопрос, ибо такой проблемы в педагогической науке не существует» [16, с. 657].

Разрабатывая теорию общения как проблему межсубъектных отношений, М.С.Каган выявил различие между разными формами отношений людей – *общением* и *коммуникацией*: «...общение имеет и *практический, материальный, и духовный, информационный, и практически-духовный* характер, тогда как коммуникация (если не иметь в виду другого значения этого термина, когда он употребляется во множественном числе и обозначает пути сообщения, средства связи) является *чисто информационным* процессом – передачей тех или иных сообщений» [17, с. 144]. Различен и характер связи вступающих во взаимодействие людей в процессе коммуникации и общения: «Коммуникации есть *информационная связь субъекта с тем или иным объектом* – человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания, приказание и т.п.), которую получатель должен всего-навсего принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать». Общение же предполагает *межсубъектное взаимодействие*, «в общении нет отправителя и получателя сообщений – есть *собеседники, соучастники* общего дела». Это, в свою очередь, определяет и разное «поведение» информации в коммуникации и общении. В коммуникации «количество информации *уменьшается* в ходе ее движения от отправителя к получателю» в общении же она «не убывает, а *увеличивается, обогащается, расширяется* в процессе ее циркуляции» [17, с. 146].

Принципиально различны и способы «адекватной самореализации» коммуникации и общения. Структура коммуникации *монологична*, тогда как структура общения – *диалогична*; передаваемое объекту сообщение необходимо *запомнить*, а направленное собеседнику послание предполагает его *интерпретацию*. В диалоге каждый партнер уникален и принципиально равен другому (другим) [17, с. 150–152]. Вместе с тем, философ подчеркивает, что нет никаких оснований «для трактовки одной из двух форм информационной активности субъекта как более “высокой”, более “совершенной”, более ценной, чем другая». Они «равно необходимы человеку, общественному развитию, культуре... преимущества и ограниченность каждой обнаруживаются в разных социокультурных ситуациях» [17, с. 155].

Необходимо отметить, что и в педагогической теории и в реальной практике учителей нет четкого понимания принципиального различия коммуникации и общения. А это приводит к тому, что учителя процесс общения сводят, прежде всего, к коммуникации. Не случайно ключевые понятия и учителей, и учеников, и их родителей – *выучить, запомнить*, но не *импровизировать*. Импровизация в школе используется учениками как способ ввести в заблуждение или уйти от ответа, т.е. имеет стихийный характер. Между тем, способность импровизировать так же необходима культуре XXI в. как и умение запоминать информацию. Запоминание и импровизация взаимно дополнительные процессы познания.

Подходя к анализу функций общения с позиции *системного* анализа, М.С.Каган выявил четыре возможные функциональные ситуации:

- 1) цель общения находится *вне* самого взаимодействия субъектов;
- 2) цель общения заключена в нем самом;
- 3) цель общения состоит в *приобщении партнера* к опыту и ценностям инициатора общения;
- 4) целью общения является *приобщение самого инициатора* к ценностям партнера.

Рассматривая первую функцию общения, исследователь определяет «удельный вес» общения в разных сферах предметной деятельности, подчеркивая, «что далеко не всякому коллективному практическому действию необходима опосредованность общением – существуют такие формы практики, которые организуются иными типами взаимодействия людей». В материальной практике это такие типы как *управление* и *разделение труда*. В первом типе «формой отношения является дисциплина – принцип строгого регулирования иерархического соположения управляющего и управляемого. Понятно, что право принятия решения предоставлено управляющему субъекту и потому связь между ними асимметрична, монологична, а не диалогична». Во втором случае «зафиксированное и стабильное распределение функций между участниками общего дела, которое лишает каждого из них свободы, делая его поведение запрограммированным...» [17, с. 285–286]. Именно в этих двух формах отношений в основном и протекает деятельность учителя и ученика, когда ученик обязан выполнять все требования учителя, а учитель – подчиняться циркулярам вышестоящих организаций. Между тем, формы самостоятельного, самоцельного общения, т.е. общение ради общения, находятся на периферии школьной жизни. Обращаясь к анализу третьей и четвертой функций общения М.С.Каган определяет особую значимость их в сфере педагогической деятельности, ибо приобщение другого к своим ценностям есть *воспитание*, а приобщение к ценностям другого – *самовоспитание*.

К сожалению, в наши дни говорить о проблемах воспитания и самовоспитания подрастающего поколения становится банальностью. Но никто не освобождает нас от решения этих проблем, более того, их нерешенность чрезвычайно опасна для будущего страны, культуры. По убеждению философа только теория общения «и может быть научной почвой для понимания специфической природы и воспитания, и самовоспитания» [17, с. 310–311].

Педагогическая идея

«диалектическое сопряжение воспитания, образования, научения в процессе формирования целостной личности»

Первой концептуальной работой М.С.Кагана, посвященной проблемам педагогики, стала статья «Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики», опубликованная в журнале «Советская педагогика» в

1981 г. Эта публикация и сегодня не потеряла актуальности, и, я думаю, не случайно в самом начале нашего знакомства Моисей Самойлович рекомендовал мне изучить именно ее. В статье исследователь остро ставит вопрос о миссии философа в построении системы школьного образования, но и спустя два десятилетия с горечью отмечал, что «в отечественной философии не создано отвечающее методологическому и теоретическому уровню современной науки учение о человеке», а значит и отсутствует *философский фундамент* для построения *педагогических концепций*, который теоретики педагогической деятельности должны выстраивать самостоятельно [18].

В работе «Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики», опираясь на разработанную им теорию человеческой деятельности, Моисей Самойлович определяет теоретические разделы педагогики: теория образования (приобщение к знаниям), теория воспитания (приобщение к ценностям), теория научения (!), теория художественного воспитания и образования.

Одна из сквозных философско-педагогических идей М.С.Кагана, определяемая в этой статье, – выявление системных элементов процесса формирования личности (передача знаний, умений, ценностей) и анализ педагогических механизмов «каждого из трех направлений приобщения человека к культуре». В этом плане особое значение приобретает проблема соотношения понятий «образование» и «воспитание». Ключевой педагогической идеей философа становится положение о принципиальном различии образования и воспитания, и, соответственно, о разных культурных технологиях этих процессов. Знание, как «отражение объективных связей и отношений бытия» задействует такие «инструменты» психики, как мышление и память. Образование, т.е. приобщение индивида к *знаниям* происходит в процессе коммуникации, что не способствует рождению у него (индивида) подлинно субъектных качеств: «...передача знаний есть форма воздействия субъекта на людей как на объекты – объекты его интеллектуально-преобразовательной деятельности, лишенные в данной ситуации свободы, избирательности, возможностей самовыражения».

Моисей Самойлович был убежден, что употребление понятия «воспитание» в широком смысле, «когда оно обозначает целостный процесс формирования личности, т.е. включает в себя и образование, и обучение», не позволяет выявить особенности того и другого процесса, размывает саму сущность воспитания. Возражает М.С.Каган и против сведения воспитания только «к передаче личности нравственных ценностей». Воспитание есть «целенаправленное формирование всего круга ценностных ориентаций личности» [19, с. 233]. Но ценностные ориентации нельзя передавать таким же способом, как передаются знания. Ценности, в отличие от знаний, не безличны, они «усваиваются *переживанием*, а не логическим пониманием и запоминанием». Отождествление воспитания и образования фактически ликвидирует «воспитание как таковое, его специфическую действенную силу», ибо «знание не предопределяет само по себе поведение» [19, с. 234]. Воспитать, значит сформировать, прежде всего, систему

потребностей человека, а не систему его знаний. Проблема, которую обозначает исследователь, заключается в следующем: необходимо теоретически осознать и выявить специфические способы, средства, приемы, формы *воспитания*, т.е. определить *технология воспитания*. В этом плане, «одним из могущественных средств воспитания» является искусство, которое обращается и к чувствам, и к мыслям, и к переживаниям человека [19, с. 233–234]. Взаимоотношение воспитания и образования, по убеждению философа, является центральной проблемой *системно понимаемой педагогической деятельности*. «Речь идет о развитии двух основных сторон целостного духовного мира человека – его способности *познавать* мир благодаря овладению добытыми до него в истории науки знаниями и его способности *оценивать* все сущее, включая самого себя, выстраивая в своем сознании определенную *иерархическую систему ценностей*. Если образование формирует *миропонимание* входящего в мир человека, знание законов мироздания, то воспитание формирует его *мировоззрение*, т.е. его отношение к миру» [20].

Характеризуя нынешнюю культурную ситуацию, Моисей Самойлович говорил как о реальной опасности о возможной *гибели человечества*. Он сопоставлял эту опасность с первой культурной революцией, преобразовавшей *зверя в человека*. Спасти человечество способен только сам человек, обладающий *свободой творческой деятельности* и *ответственностью* – моральной, эстетической, политической, юридической – за произведенный им выбор линии поведения из множества возможных в каждый момент своего существования. «Но *ответственность эту*, как и стоящую за ней *свободу творческой деятельности*, нельзя сформировать средствами образования и обучения – ее можно только воспитать, воспитать как нравственное качество человеческого бытия, и сделать это должно быть гражданской обязанностью школы в XXI веке» [21].

Формирование еще одной ипостаси целостной личности связано с процессом *научения*. Научение способствует развитию *преобразовательного потенциала* личности, интегративного в своей сущности и детерминированного потребностью в *проективной деятельности*. Процесс научения всегда *индивидуален*, он требует всемерного учета личностных свойств, установок, структуры способностей, характера сознания, свободной активности воли обучающегося. Поэтому в ходе научения необходим *межличностный* контакт между обучающим и обучающимся, который должен основываться на отношении мастера к ученику как *субъекта к субъекту*, а не к объекту. Научение всегда происходит в *общении* и порою настолько тесно связано с *воспитанием*, что по существу становится единым нерасчлененным процессом.

Несмотря на то, что передача практических умений требует непосредственного показа того, как нужно действовать в данных обстоятельствах, процесс научения обращен не только к подражанию (как у животных), но и к *пониманию* обучающимися сути своих действий, их *осознанию*. В процессе научения необходимо соблюдение «золотого правила воспитания»: прежде чем ученик начинает действовать ему надо дать возможность *сориентироваться*. Научение

требует создания таких условий, при которых сам ученик *активно заинтересован обучаться* у взрослого, т.е., проявлять себя *субъектом деятельности*.

Культурная технология «научения» необходима не только в практической деятельности, но и в *теоретической*, и *духовно-эмоциональной*. К сожалению, в современной школе нарушено диалектическое взаимодействие формирования умений и навыков. В процессе приобретения умений учащимся необходимо передавать технику понимания разных ситуаций и способы построения стратегии нешаблонных действий. Ибо умения связаны со способностями человека импровизационно («с листа») анализировать *новую, нестандартную ситуацию* и строить действие в ней, а навык – с запоминанием и доведением до *автоматизма* достаточно простого набора специализированных операций, пригодных для *узкого* круга ситуаций, но в то же время мешающих пониманию *новых* ситуаций и затрудняющих перестройку собственных опытов работы.

Последняя моя встреча с Учителем состоялась в ноябре 2005 г., когда Моисея Самойловича должны были положить в клинику. Появилась хоть и слабая, но надежда на чудо... Я ушла от него со светлым чувством. Он был весел, шутил, по моей просьбе определил тему докторской диссертации «Педагогика глазами синергетики». Он надеялся, и надежда давала ему силы...

В своем Слове (как оказалось, последнем), обращенном и ко всем нам, его ученикам, Моисей Самойлович говорил: «Главной задачей философии должно стать построение **учения о человеке, которое на уровне современных научных знаний и методологии нашло бы выход к Человеку, диалектически сочетающим соборное духовное единство планетарного масштаба со свободным самоопределением личности**. Если такая радикальная перестройка всей программы формирования Человека Нового типа начнется в Петербурге и в недрах петербургской философии, это подтвердит жизненность его культурных традиций, заложенных его Великим Строителем триста лет тому назад. На протяжении последних десятилетий в ряде книг, начиная с монографии “Человеческая деятельность” и кончая еще не вышедшим из печати онтологическим исследованием “Метаморфозы бытия и небытия” я разрабатывал эту проблему, подводя философский фундамент под педагогическую теорию, но не успел, увы, сделать это в полном объеме. Я оставляю решение этой главной задачи современной гуманистической мысли моим ученикам и последователям» [21].

Нам остается только выполнить завещание Учителя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] «Мой Каган» назвал Л.Н.Столович свои воспоминания о Моисее Самойловиче. См.: Мир петербургской культуры: памяти М.С.Кагана: материалы науч.-практ. конф. СПб., 18–19 мая 2006 г. СПб., 2007. 268 с.

[2] Каган М.С. О месте искусства в жизни школы // Искусство в школе.

1992. № 1. С. 11–18.

[3] Там же.

[4] Алмазов Б.В. Тихая дискриминация или траектория «малоценных людей» // Народное образование. 1998. № 1.

[5] Каган М.С. О месте искусства в жизни школы...

[6] Каган М.С. Не могу молчать // Каган М.С. Избр. тр.: в 7 т. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007. С. 719–723.

[7] Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. СПб., 2006.

[8] Каган М.С., Соколов Е.Г. Диалоги. СПб., 2006.

[9] Культура и культурная политика: материалы науч.-методол. семинара / под общ. ред. В.К.Егорова. Вып. 1. Синергетическая концепция культурно-исторического процесса М.С. Кагана. М., 2005.

[10] Каган М.С., Соколов Е.Г. Указ. соч.

[11] Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Каган М.С. Избр. тр. Т. 3. С. 231–241.

[12] Каган М.С., Соколов Е.Г. Указ. соч.

[13] Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.

[14] Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.

[15] Каган М.С. Философская теория ценности: университетский курс лекций // Каган М.С. Избр. тр. Т. 2. С. 327–501.

[16] Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и роли искусства в нем // Каган М.С. Избр. тр. Т. 3. С. 654–660.

[17] Каган М.С. Мир общения. М., 1988.

[18] Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории (рукопись).

[19] Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Каган М.С. Избр. тр. Т. 3. С. 231–241.

[20] Каган М.С. Системно-синергетический подход...

[21] Каган М.С. Обращение к участникам Дней петербургской философии–2005. URL: <http://anthropology.ru> (дата обращения: 20.03.2011).

© Власенко В.В., 2011

Статья поступила в редакцию 20 марта 2011 г.

Власенко Валентина Васильевна,

кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии

Башкирского государственного педагогического университета им.

М. Акмуллы,
заместитель декана по научно-исследовательской работе
e-mail: val-vlasenko@yandex.ru

UDC 008:316.42

Vlasenko V.

Philosophic Pedagogical Ideas of Moisey Kagan

Abstract. The publication is timed to the 90th anniversary of Moisey S. Kagan who was a famous Russian philosopher, cultural researcher, and one of the founders of the Russian culturology, whose concepts of cultural philosophy and value theory are widely known. He was also a famous academician and the author reminds the first personal acquaintance with M.S.Kagan who became the Teacher for her. The article is also focused on development of Kagan's most important philosophical and pedagogical ideas; their substance is analysed in connection with possibilities of using them in pedagogical process of integral personality building.

Key words: culture, philosophy, pedagogy, holistic human, mentality, activity, personality structure

Vlasenko Valentina Vasilievna,
Ph.D. in Culturology,
Professor of the Culturology Department,
Akmulla Bashkir State Pedagogical University
e-mail: val-vlasenko@yandex.ru