

Т. С. Злотникова

**Образование в системе кодов массовой культуры**

Выполнено по гранту Российского научного фонда № 14-18-01833

В статье представлена концепция, позволяющая определить образование как один из кодов массовой культуры. Внимание уделяется переносному (расширительному) пониманию образования не как процесса получения одними и презентации другими субъектами комплекса знаний, а как процедуры формирования личности. Различаются *процессы* образования (включая его содержательное и педагогико-технологическое обеспечение) и *учреждения* образования. Особое значение имеет социокультурная интерпретация образования как значимой сферы социума. Для отечественных представлений об образовании важным является внимание к его социопсихологическим и социально-нравственным аспектам, что позволяет соотнести образование с массовой культурой в достаточно широком спектре существующих тенденций. Показано, что нравственный императив всегда был важен для русского гимназиста, школьника, студента, учителя, профессора. Подчеркнуто, что культурологическая парадигма, как показывает мировой опыт с древнейших времен и до наших дней, может быть положена в основу любой образовательной деятельности. С другой стороны, очевидно: образовательный процесс оказывается перед необходимостью учитывать опыт массовой культуры со всем ее принципиальным простодушием и откровенной апелляцией к элементарности коллективного бессознательного.

**Ключевые слова:** массовая культура, код, образование, знание, воспитание, школа, университет, социум, нравственный императив, диалог, призвание, профессия.

T. S. Zlotnikova

**Education in the System of Popular Culture Codes**

The article presents the concept, allowing defining education as one of the codes of popular culture. Special attention is paid to a portable understanding of education as the process of obtaining one, and presentations by other subjects of complex knowledge, but as the procedure of formation of the personality. The process of education and educational institutions vary. Socio-cultural interpretation of education as a significant sector of society has a particular importance. For Russian views about the education the attention is important towards socio-psychological and socio-moral aspects of education. This allows correlating education with popular culture in a broad enough range of significant trends. It is shown that the moral imperative has always been important for a Russian gymnasium student, schoolboy, student, teacher, and professor. It is emphasized that the cultural paradigm, as international experience shows from ancient times to the present day, can be the basis for any educational activity. On the other hand, it is obvious: the educational process should take into account the experience of popular culture with all its fundamental simplicity and a blatant appeal to the simplicity of the collective unconscious.

**Keywords:** popular culture, code, education, knowledge, parenting, school, university, society, moral imperative, dialogue, vocation, profession.

Слово и понятие «*образование*» в русском языке и в отечественной культурной, научной, психолого-педагогической традициях настолько многозначно, разнообразно и противоречиво, что его рассмотрение локализуется в соответствии с проблемой исследования – текстом и контекстом массовой культуры в ее российском дискурсе.

На основе изысканий, проведенных прежде всего участниками данного проекта и некоторыми их коллегами (аспирантами и докторантами,

не принимающими участия в настоящей работе), разводятся *уровни* и *сферы* образования с учетом его присутствия в массовой культуре как отчетливо идентифицируемого *кода*.

*Уровнями*, в соответствии с традицией, определяются *общее* (традиционно понимаемое как школьное) и *высшее* (традиционно понимаемое как университетское). *Сферой*, которая акцентируется специально, является сфера образования, имеющего культуросообразную парадигму.

Особое внимание уделяется *переносному* (расширительному) пониманию *образования* не как процесса получения одними и презентации другими субъектами комплекса знаний, а как *процедуры формирования личности*; в связи с этим обращается внимание на историко-культурный аспект представлений о понятии.

**Традиционно**, в соответствии с массовыми и обыденными представлениями, разводятся и сопоставляются понятия «образование», «обучение», «воспитание», «преподавание», «изучение». От Г. Песталоцци идет традиция разделения видов деятельности на (говоря языком отечественных исследователей рубежа XX и XXI вв.) физическое воспитание, трудовое воспитание, нравственное воспитание, умственное образование. Доминирующим в мире, начиная с XVIII в. (с эпохи Просвещения) было понятие «образование» как инвариант «просвещения», что экстраполировалось на названия государственных учреждений и научных трудов: Комитет народного образования (Франция, 1791), Министерство народного просвещения (Россия, 1802) и другие, аналогичные.

В традиции *словарной интерпретации* понятия «образование» особенно примечательным следует считать рассуждение *Вл. Даля*. Отметим особо: собирая плоды деятельности массового сознания, Даль в своем словаре такого слова как самостоятельной словарной единицы не помещает. Понятия «*образованье*», «*образованность*» и «*образованный*» вписаны в словарную статью «*Образжать*», «*образить*» (что трактуется как «придавать чему образ, обделять, выделять вещь, образ чего из сырья, отесывая или обихаживая припас иным способом»). Как видно из описания и примеров, приведенных Далем, и о процессе, и о факте идет речь в связи с трансформациями, претерпеваемыми неким объектом. К современному, естественно, присутствующему в массовом сознании, пониманию термина наиболее близок такой вариант: «*Образованье также степень или состояние кого в сем деле, или образованность, состоянье образованного, просвещенье или внешний лоск*» [1, с. 613–614]. Слово «*образованный*» имеет у Даля несколько толкований, главным из которых, очевидно, следует считать такое: «...человек, получивший *образованье*, научившийся общим сведениям, познаниям... научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи». Просветительский модус толкования понятия Далем сконцентрирован в реплике: «первое, *умственное об-*

*разованье*; второе, *внешнее*; для *нравственного* – нет слова» [1, с. 613–614].

Обобщенным и неспецифическим определением понятия является характеристика, приведенная в словарной статье второй половины XX в.: «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» [8, с. 907].

Различаются *процесс образования* (включая его содержательное и педагогико-технологическое обеспечение) и *учреждения образования*. Особое значение имеет социокультурная интерпретация образования как значимой *сферы социума*.

Институциональные характеристики образования включают характеристику соответствующих *учреждений*, которые отмечаем применительно к отечественной культурной традиции.

### Школа как образовательное учреждение

Характеристика деятельности образовательного учреждения, в том числе и общеобразовательной школы, может осуществляться с разных позиций. Можно рассматривать школу как социальную организацию, исследуя ее структурные компоненты, их иерархию и т. д. Можно исследовать школу в организационном и процессуальном аспектах.

Современные исследователи, в том числе А. Ходырев [4, с. 139–146], настаивают на том, что исследование вопросов образования в контексте исторической эпохи не может быть замкнуто в сфере истории, социологии, культурологии и педагогики. Оно имеет шансы на успех лишь при условии синтетического подхода. Справедливо считается, что образование и образовательные учреждения можно рассматривать сквозь призму социальных отношений в данном обществе, изучая социальную структуру и влияние различных социальных институтов. Все это придает образованию статус массового и востребованного именно массовыми практиками явления.

Социальный институт, называемый школой (напомним, что русское значение этого слова чрезвычайно далеко от греческого – ибо по-гречески «схоли» – это ‘досуг’, ‘праздность’), выступает обычно как исторически сложившаяся, устойчивая форма организации совместной деятельности людей. В то же время социумом признано, что образование является не только социальным институтом, но и носителем культуры. Школа в стандартном понимании, зафикси-

рованном в массовом сознании, является посредником в передаче культуры от старшего поколения подрастающему, соединяя неизбежность знаниевой парадигмы и потребность в реализации парадигмы воспитательной. Это, в соответствии со смыслополаганием русской культуры, и можно называть «образованием». Воспитание через коллективную деятельность (отметим, что здесь просматривается внимание к массовому сознанию, лишь называемому по-иному) основывалось, например, на таких ценностях советской школы 1950–1960-х гг., как коллективизм и связанные с ним понятия дружбы и товарищества; особое значение этому придавал В. А. Сухомлинский, призывавший готовить детей к последующему коммунистическому бытию («задаче возвышения человека я всегда стремился подчинить жизнь детского коллектива») [9, с. 137].

**Высшие учебные заведения**, чья работа существенно влияла на массовое сознание в стране, в российской традиции были сосредоточены в крупнейших городах и имели как общие для мировой практики, так и специфически российские традиции деятельности. К числу таких учебных заведений, прежде всего, относились университеты: Московский университет, основанный в 1755 г., и Санкт-Петербургский университет, открытый в 1819 г. Казанский университет, учрежденный в 1804 г., был единственным высшим светским учебным заведением на всю обширную территорию Казанского учебного округа (от Урала до Астрахани); в свою очередь, Харьковский университет, основанный в 1805 г., был средоточием культурной жизни в учебном округе, куда входили Слободская Украина, Орловская, Воронежская, Курская, Полтавская, Николаевская губернии, область Войска Донского, Причерноморье. Киевский университет имени Святого Владимира ведет историю с 1833 г. (был открыт после разгрома польского восстания 1830–1831 гг. и закрытия в связи с этим Виленского и Варшавского университетов) [см.: 10]. На российской территории существовали не связанные непосредственно с отечественной культурной традицией Дерптский университет, образованный в 1802 г., и университет в Гельсингфорсе (основан в 1827 г.).

Деятельность университетов регламентировалась Уставом, согласно которому символом власти ректора была университетская печать, которую ему надлежало «хранить» [См.: 7]. Социально-демографические характеристики профессо-

ров и, особенно, студентов по мере развития университетской жизни вбирали интенции массового сознания и все больше влияли на тенденции в сфере массовой культуры.

Особого внимания заслуживает специфика организации образования в российских регионах. Применительно к Ярославской губернии/области известны и легенды, дискуссии (Ярославское высших наук училище, указ от 1802 г., Демидовский лицей, университет), известны и конкретные факты (открытие в 1908 г. Учительского института, позднее – педагогического института-университета, медицинского и политехнического/технического институтов-университетов). Сложилась определенная и последовательная кадровая политика, сформировались научные школы естественно-научного и гуманитарного профилей [См.: 6, с. 8–24].

Для отечественных представлений об образовании важным является внимание к **социопсихологическим и социально-нравственным аспектам образования**, что позволяет соотнести образование с массовой культурой в достаточно широком спектре существенных тенденций.

В традициях русской образовательной системы можно отметить два заметно различающихся подхода, как их воспринимали реальные участники процесса. Первый подход – это своего рода договор о ненападении между равнодушными или даже враждебными субъектами. Второй – это отношение к учению как к радости.

Атмосфера сотрудничества – это атмосфера «питомника»; «питомниками» в России были Царскосельский лицей, Тенишевское училище, гимназия К. И. Мая. Вспоминая о последней, великий «мирискусник» А. Бенуа отмечал, что нашел там «известный уют, ... особенно ... любившуюся атмосферу», в которой были «умеренная свобода, умеренная теплота... и какое-то несомненное уважение к моей личности». Таким образом, можно считать, что характерная для массового сознания тяга современных подростков в мифотворчестве чужого писателя, сочинившего историю о прекрасной и страшноватой школе в уединенном месте, куда можно доехать только с платформы-миража (романы Дж. Роллинг о Гарри Поттере), – это результат компенсаторных бессознательных интенций подростков, лишенных теплоты и уюта в их повседневной школьной жизни.

Нравственный императив всегда был важен для русского гимназиста, школьника, студента, учителя, профессора. История российского обра-

зования знает множество примеров того, как личность обучающего повлияла на личность обучаемого. В связи с этим следует упомянуть и о царскосельском профессоре Галиче, о ненавязчиво учившем географии К. И. Мае и учителе-словеснике его же гимназии Мальхине, о критически настроенном историке, университетском приват-доценте В. И. Семевском. Характерной стала едва ли массовая тенденция: не столько или не только учиться наукам, но – уважать и любить своего Учителя.

Идеалом для старинного «школяра» в России всегда был странный, рассеянный, обаятельный и непримиримый профессор-учитель. Так воспринимал В. Шкловский лингвиста Бодуэна де Куртенэ, а наши современники Г. Почепцов или Б. Егоров – Ю. Лотмана. С другой стороны, ученики надолго и недобро запоминают учителя, который, как заметил писатель и педагог Н. Вагнер, смотрел «на всех волком». Великие в иной сфере люди, работая как педагоги, могли угнетать детей своей нелюбовью к ним и страхом перед ними (В. Первов рассказал о такой истории применительно к В. Розанову и его ученику М. Пришвину) [См.: 2].

Особо отмеченной должна быть **культурологическая парадигма образования**.

В российской традиции культурологически обеспеченное образование опирается на опыт образовательной деятельности в таких научных направлениях, как философия, искусствоведение, история, филология, социология. Может рассматриваться в 2 значениях: как обучение научным дисциплинам гуманитарного цикла, в первую очередь – культурологии, теории культуры, истории культуры, и как механизм педагогической деятельности, основанной на принципе культуросообразности [См.: 3, с. 289–297].

При обращении к проблеме культурологически детерминированного образования невозможно не учитывать общие проблемы **образования**. В то же время термин «образование» и в этом, конкретном случае (как это было показано выше, в связи с этимологическими аспектами понятия) не толкуется однозначно. В социологии оно понимается как специфический социальный институт. В философии (И. Г. Гердер) устанавливается непосредственная связь между культурой и образованием, которое предлагается заменить более широким понятием «просвещение». Подчеркнем особо: в культурологии (В. Библер) разводятся понятия «человек образованный» и «человек культуры». Образование интерпретируется как

важнейшая культурная ценность, оно рассматривается как системная целостность, включающая синхронные и диахронные процессы цивилизационного характера. В качестве субъектно-объектного центра учебных курсов выдвигается *личность* в многозначности ее психологических, философских, культурологических, исторических, педагогических характеристик.

*Культурологическая парадигма*, как показывает мировой опыт с древнейших времен и до наших дней, может быть положена в основу любой *образовательной деятельности*. Это значит, что культура является специальным объектом изучения и одновременно выступает в интегрирующем, педагогически значимом качестве: как источник и модель общечеловеческого (сакрального, этического, научного, эстетического) опыта; как участник диалога (межличностного диалога и диалога культур); как сфера реализации духовной свободы личности.

Массовое сознание не различает специфику парадигм, повлиявших на отечественное образование, однако очевидно: русская образовательная традиция включает европейскую парадигму (со времени Петра I – немецкую) и парадигму американскую, находящую отражение в системе среднего и высшего образования. Высшая школа балансирует между традиционными для русской ментальности гуманитарными приоритетами и приоритетами негуманитарными, прагматическими, актуализирующими социально-экономические реалии. В этом случае особенно явственным становится несовпадение понятий «гуманитарий» (которого не было даже в эпоху средневековых университетов) и «гуманист». Приобретая инструментально полезные, востребуемые знания в конкретной, специальной области, будь то юриспруденция или лингвистика, современный студент не является гуманистом. Для него владение иностранным языком или правовыми нормами – это не средство межличностного (то есть культуросообразного) диалога, но средство социальной и экономической адаптации.

Однако необходимо подчеркнуть, что *персоналистская парадигма* в методологии культуросообразного образования в России все же имеет место и предполагает следующие основания изучения, прежде всего, собственно культуры: выведение в центр культурно-исторического изучения культурно-антропологической проблематики в экзистенциальном аспекте; утверждение онтологической ценности и значимости культуры;

особое внимание к изучению духовных основ культуры, культурного сознания и самосознания; акцентирование диалогического характера культурной динамики, в том числе процесса личностной самореализации.

Необходимо отметить, что значимый для отечественной образовательной традиции *диалогизм* культуросообразно осуществляемого образования может рассматриваться и как составляющая методологии, и как один из аспектов содержания, и как фундамент методики. В основе культурологически детерминированного образования находится идея творческой деятельности личности, когда на высоком уровне развития цивилизации рождается общение (диалог). Диалогу придается не случайно-бытовой и не официально-формализованный характер – «панибратство с вековыми святынями» (А. Лосев).

Процесс актуализации культурных ценностей и традиций в ходе образовательной деятельности придает образованию культуросообразный характер. Отсюда формируется реальная почва как статической адаптации (в виде появления отдельных признаков обучаемой личности – на основании познания конкретных культурных ценностей), так и адаптации динамической (в виде радикального изменения личности – на основании «вчувствования» в систему диалога культур).

В содержательном плане диалогизм актуализирует характеристики процесса, протекающего в пространстве идей и ценностей культуры. Можно различать уровни культурного диалога: межличностные отношения в их культурологическом аспекте; отношения между культурными силами (государство – социальные страты – субкультурные образования); отношения между сферами культуры (религия, мораль, искусство, наука); между культурными институциями, национальными и историко-культурными традициями.

#### **Специфика бытия личности в парадигме «образование – массовая культура»**

Обсуждая специфику науки как важнейшей сферы культуры, видя в науке «призвание» и «профессию», М. Вебер уже в социально-исторической парадигме противопоставил формальные и содержательные характеристики *знания*. «Возрастающая интеллектуализация и рационализация, – писал он, – не означает роста знаний относительно жизненных условий, в которых приходится существовать». Условия жизни (по М. Веберу) или окружение, которое «вос-

питывает» и «пропитывает» человека (по А. Молю), заставляют создателя социокультурной картины мира XX в. констатировать разлад «между школой и жизнью... в наш технический век». Американский социолог впервые – жестко и откровенно – констатировал (подчеркнем: не сам противопоставил) противостояние понятий *эрудит* и *творческая личность*. Для эрудита, по мысли А. Моля, характерно «простое увеличение объема поля культуры, ... рост числа элементов – слов, форм, знаков». Творческой личности свойственна глубина, которая определяется «толщиной ткани ассоциаций, устанавливаемых в процессе мышления». Обширная культура, констатирует А. Моль, «отнюдь не обязательно предполагает интенсивную творческую работу мысли» [См.: 5].

Ученые конца XIX в. и первой половины XX в. приступили к фундаментальному осмыслению еще только развивавшейся системы, которую мир сегодня знает как *массовую культуру*. Но уже тогда они ощутили противостояние личностного начала как воплощения творческого потенциала – и массового как рутинного и косного, как динамики и статики. Тем не менее, фундамент массовой культуры – массовое сознание – был отрефлексирован раньше и в нескольких научных парадигмах.

Н. Бердяев, сетуя на превращение современной ему культуры в цивилизацию, упрекал эту культуру в дешевизне, комфортабельности, плоскостности, сниженности и отсутствии стиля. Но среди этих упреков особо следует выделить «доступность».

Соотношение стереотипов мышления, восприятия, деятельности человека рубежа XX–XIX вв. с вековыми традициями человечества трансформируется, а сами эти традиции актуализируются редуцированно. Образование становится той сферой, которая транслирует и закрепляет стереотипы, причем не только на познавательном, но и на психологическом, этическом, эстетическом уровнях. Это связано с тем, что *образование оказалось невольным, но прочно вписанным в систему массовой культуры*. Отсюда: успех деятельности в этой сфере связан с учетом функционирования массового сознания (начиная с формирования контингента студентов и профессиональной пропедевтики и кончая системой организации учебного материала, прежде всего по гуманитарным дисциплинам).

Образовательный процесс оказывается перед необходимостью учитывать опыт массовой куль-

туры со всем ее принципиальным простодушием и откровенной апелляцией к элементарности коллективного бессознательного.

Современные культурные практики позволяют обнаружить высокую степень иждивенчества и внушаемости, проявляемую людьми разного возраста и опыта – от школьников до профессоров, в образовательном пространстве.

Если школьник или студент обязан принять «на веру» данные, приводимые преподавателем или почерпнутые из учебника, в противном случае его академическая оценка будет ниже желаемой, то «потребитель» массовой культуры осуществляет выбор только на уровне переключения телеканалов или обращения к той или иной поисковой системе в интернете. «Единственность» предлагаемого продукта в обоих случаях лишает «потребителя» реальной возможности выбора.

Именно на этих основаниях происходят частные трансформации личности, тяготеющей к массовой культуре как основному горизонту и парадигмальной альтернативе образования.

#### Библиографический список

1. Даль, Вл. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / Вл. И. Даль. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. II. – С. 613–614.
2. Злотникова, Т. С. Гуманистические тенденции системы образования в России [Текст] / Т. С. Злотникова // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1–2.
3. Злотникова, Т. С. Человек. Хронотоп. Культура [Текст] / Т. С. Злотникова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 289–297.
4. Модель культуры русской провинции в аутентичном, историко-типологическом и глобализационном дискурсах [Текст] : коллективная монография – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 139–146.
5. Моль, А. Социодинамика культуры [Текст] / Абрам Моль ; пер. с франц. – М.: Прогресс, 1973.
6. Новиков, М. В. Динамика образовательной среды города Ярославля [Текст] / М. В. Новиков // Образы города в горизонте российской динамики. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 8–24.
7. Новиков, М. В., Перфилова, Т. Б. Университетский устав 1863 года: пределы академического самоуправления [Текст] / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4.
8. Советский энциклопедический словарь [Текст] / главный редактор А. М. Прохоров. – Изд-е третье. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – С. 907.
9. Сухомлинский, В. А. О воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – С. 137.
10. Эймонтова, Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической [Текст] / Р. Г. Эймонтова. – М.: Наука, 1985.

#### Bibliograficheskiy spisok

1. Dal', Vl. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka [Tekst] / Vl. I. Dal'. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1955. – T. II. – S. 613–614.
2. Zlotnikova, T. S. Gumanisticheskie tendencii sistemy obrazovanija v Rossii [Tekst] / T. S. Zlotnikova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 1998. – № 1–2.
3. Zlotnikova, T. S. Chelovek. Hronotop. Kul'tura [Tekst] / T. S. Zlotnikova. – Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2011. – S. 289–297.
4. Model' kul'tury russkoj provincii v autentichnom, istoriko-tipologicheskom i globalizacionnom diskursah [Tekst] : kolektivnaja monografija – Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2013. – S. 139–146.
5. Mol', A. Sociodinamika kul'tury [Tekst] / Abram Mol' ; per. s franc. – M.: Progress, 1973.
6. Novikov, M. V. Dinamika obrazovatel'noj sredy goroda Jaroslavlja [Tekst] / M. V. Novikov // Obrazy goroda v gorizonte rossijskoj dinamiki. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2010. – S. 8–24.
7. Novikov, M. V., Perfilova, T. B. Universitetskij ustav 1863 goda: predely akademicheskogo samoupravlenija [Tekst] / M. V. Novikov, T. B. Perfilova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2013. – № 4.
8. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' [Tekst] / glavnyj redaktor A. M. Prohorov. – Izd-e tret'e. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1985. – S. 907.
9. Suhomlinskij, V. A. O vospitanii [Tekst] / V. A. Suhomlinskij. – M.: Politizdat, 1975. – S. 137.
10. Jejmontova, R. G. Russkie universitety na grani dvuh jepoh. Ot Rossii krepostnoj k Rossii kapitalisticheskoy [Tekst] / R. G. Jejmontova. – M.: Nauka, 1985.