

УДК 374+1(091)

С. В. Шевцов

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУР

Розглянуто освіту як засіб та форму інтеграції культур у структурному, історичному, герменевтичному аспектах. Показаний амбівалентний та суперечливий характер інтеграційних процесів у культурі в семіотичному просторі освіти.

**Ключові слова:** освіта, інтеграція, установка, трагізм.

Рассмотрено образование как способ и форма интеграции культур в структурном, историческом, герменевтическом аспектах. Показан амбивалентный и противоречивый характер интеграционных процессов в культуре в семиотическом пространстве образования.

**Ключевые слова:** образование, интеграция, установка, трагизм.

Education as the way and form of integration of cultures in structural, historical, hermeneutical aspects is opened. Ambivalent and contradictive character of integrative processes in culture in semiotic sphere of education.

**Keywords:** education, integration, installation, tragedy.

Феномен образования как способ интеграции несет в себе ряд конституирующих смысловых аспектов: *integere* – нетронутый, невредимый, целый; *integratio* – восстановление, возобновление; *integration* – объединение в одно целое.

Первая структура – *integere* – характеризуется как нетронутость, невредимость, целостность. Ситуация трогания содержит в себе некое касание: некто касается кого-то; касание указывает на встречу, ибо без встречи невозможно прикоснуться. *Integere* на смысловом плацдарме образования конституирует ситуацию нетронутости культурами друг друга, их как бы до-встречу, их ту первичную целостность, осмысление которой и будет происходить в дальнейшем интенциональном движении.

Вторая структура – *integratio* – восстановление, возобновление. Причем «восстановление чего-то...», «возобновление чего-то...», и это что-то интенционально отсылает нас к *integere* – нетронутости, невредимости, целостности, которое по какой-либо причине оказывается нарушенным. Между *integere* и *integratio* существует некая смысловая лагуна, благодаря которой *integere* переходит в свою противоположность: не-тронутость в тронутость, целостность в не-целостность, что и вызывает к бытию *integratio*, должествующее восстановить и возобновить утраченную целостность.

Эта смысловая лагуна, думается, суть *differo* – различаться, не быть сходным, в контексте нашей интерпретации интеграции оказывается сущностно соотносительной с *integere* и *integratio*, ибо восстановление, возобновление чего-то невозможно, немислимо без перехода этого чего-то в свою противоположность. Различение и есть та смысловая граница, в которой проявляются антропоцентристская и сциентистская установки в образовании, что дает возможность раскрытия архетипных оснований культур во встрече, выявления их особенностей, осознания себя и собственной специфичности, понимания иной себе культуры именно как «иной».

Переход от *differo* к *integratio*, от различия к восстановлению, возобновлению не есть возврат к прежним позициям, к нетронутости, невредимости, первичной целостности, ибо таковой выключает из феномена интеграции различие (*differo*), что уничтожает и сам феномен. Я думаю, что *integratio* следует интерпретировать как возобновление. *Integratio* предполагает собой синтез *integere* и *differo* так, что возникает нечто третье. Возобновление несет в себе динамику не просто восстановления, ибо после различения не может быть восстановления первоначальной целостности. Возобновление пробуждает сами истоки, то,

без чего образование, а в более широком контексте – культура (особенно в ее шпенглеровском отличии от цивилизации), немислимы. В возобновлении осуществляется не просто пре-бывание одной культуры в другой, но именно присутствие – быти-при-сути, предполагающее диалог между культурами. Возобновление и есть переход из пре-бывания в при-сутствие, и как таковое фундируется вопрошанием. Вопрошание порождает собой дискурс культур как бытие-при-сути. В вопрошании культуры раскрываются друг другу своими сущностями, обнажают свои предельные основания. В этом дискурсе рождается третье – понимание.

Понимание есть понимание себя и иного себе: понимание себя как некоей автономности, понимание иного себе в его автономности, и понимание иного себе как условия понимания себя (*integratio* – возобновление вопрошания и восстановление целостности). Понимание предполагает высвечивание самых глубинных оснований образования, культуры, что происходит в интеграции, и что единственно и может дать истинное понимание, как некое сведение смысловых горизонтов, в котором проясняются онтологические основания отечественной и западноевропейской систем образования, и на их основе – культур.

В этом отношении понимание как герменевтическую ситуацию я отграничиваю от понимания только как коммуникативного акта. Герменевтическое понимание включает в себя коммуникацию, но коммуникация, думается, не всегда предполагает понимание как герменевтическую ситуацию, в которой, по словам Х.-Г. Гадамера, должно быть непременно общение экзистенции с экзистенцией, тогда как коммуникация может выступать и просто как передача (неважно как: трансляция или ре-трансляция) знания. В феномене образования как способе интеграции культур, на мой взгляд, структуры различия (*differo*) и возобновление (*integratio*) выводят нас в активную область мотивационно-интенциональной структуры, где присутствуют онтологические основания культур.

Возобновление дает, выражаясь гуссерлевским языком, реактивацию смысла, в нашем контексте сущностных основ образования: целостности человека, свободы, культуры. Возобновление указывает на то, что в эту область надо приходить каждый раз заново, обретать ее в предельном напряжении, непрестанно возобновляя вопрошание, его необходимое повторение, дающее выход в эту область, и обновление, творчество (точнее со-творчество), как раскрытие новых предметных горизонтов в этой области. Непрестанно возобновляющееся вопрошание этих основ есть неперемное условие бытия образования, что собственно и демонстрирует собой история философско-педагогической мысли от Платона и Аристотеля, Я.-А. Коменского, Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо до Л. Н. Толстого, В. В. Розанова, С. И. Гессена, П. Наторпа и Д. Дьюи.

В историческом контексте аспекты различия и возобновления ярко проявились в противостоянии славянофилов и западников (*differo* – различие, размежевание позиций, *integratio* – начало вопрошания над сущностью и истоками западной и отечественной культур), что вслед за аспектом нетронутости (*integere*) раскрывают дальнейший ход социокультурной динамики имплантации сциентистской и антропологической установок западного Просвещения в отечественное образование.

Различие и возобновление выводят феномен образования как фактор интеграции культур в открытое, в то, где происходит показывание самого себя из самого себя. Достигается ли этим истина в смысле некоей единой, тождественной себе, неизменной для всех? Думается, что вряд ли, ибо и сам характер нашего исследования, ведомый объектом и предметом работы, является интерпретацией. В предельном напряжении вопрошания истина достигается, скорее, как непотаенное, что сущностно соотнесено с потаенным, и что требует возобновляющихся вопрошающих усилий, прорыва из потаенного в область непотаенного, где только и возможен дискурс об архетипных основаниях образования и культуры.

Как единое, вбирающее в себя в данный дискурс обе стороны, ибо «никто из нас не охватывает своим мнением всю истину, но однако полная истина может охватить нас обоих в наших отдельных мнениях» [1, с. 36], истина выступает основанием, регулятивной идеей, на что, как видится, указывает третья, завершающая структура феномена образования как способа интеграции культур – *integration* – объединение в единое целое, как предмет стремления, а не дан-

ность. С. И. Гессен писал: «Образование существенно едино, но эта тождественная сущность образования непознаваема. Это и значит, что она есть только идея, то есть предмет нашего творческого действия. Она создается нами, а не познается как мертвая и готовая данность... Гармоническое и согласное в себе целое образования не есть предмет нашего знания» [2, с. 320]. Данный вопрос как проблема культуры особенно остро поднимается в бинарности национального и космополитического образования. В основе данной проблемы, по мысли С. И. Гессена, лежит конфликт индетерминизма – детерминизма, и, как мы увидим, своеобразия онтологических основ образования: целостности человека, свободы, культуры.

Космополитизм аналогичен детерминизму в том, что если последний отрицает самобытность личности как сущности человека, ее свободу и самоопределяемость, то первый – своеобразие и субстанциальность нации как некоего самостоятельного начала, видит в ней лишь механическую сумму индивидов, лишённую внутреннего единства. «Душа народа» и «мировой дух» – это только абстракции, отвлеченные понятия которые мы образовали, суммируя чисто временные свойства, наблюдаемые нами в жизни той или иной группы совместно живших людей... Мы должны стремиться к общечеловеческому, национальные ограничения суть только временные перегородки, которые будут и должны быть со временем сняты братством всех людей» [2, с. 341].

Национализм аналогичен индетерминизму, ибо последний считает свободу и личность несомненными фактами жизни, отрицание которых обесмысливает наше бытие. Национализм считает отвлеченное понятие человечества слишком отвлеченным и бессодержательным, чтобы им можно было руководствоваться в своих действиях. «Искусство, право, религия, государственный строй, наука глубоко национальны» [2, с. 342].

Последовательно проведенные национализм и космополитизм неизбежно уничтожают себя. Отвергая человечество как превышающее нацию начало, национализм, по мысли С. И. Гессена, бессилён отграничить нацию и понять ее самое как единое целое. Часть, оторванная от целого, сама распадается на множество между собой несвязанных частей. Нация, провозглашенная самодовлеющим и высшим началом бытия, подменяется неизбежно своей частью. Космополитизм поверхностен тем, что отождествляет человечество с суммой ныне живущих людей, ибо человечество не исчерпывается мгновенным бытием, выход из которого обязывает включить в человечество и наших предков и наших потомков. Лишь в той мере, в какой осуществляются народом общечеловеческие ценности, требующие от него предельного напряжения (здесь я полностью солидарен с Гессеном), становится он индивидуальностью, занимающей свое особое место в общечеловеческой культуре, поистине становясь нацией. Во многом греки для нас это Платон и Аристотель, немцы – И. В. Гете, И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, русские – А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, украинцы – Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, И. Я. Франко. Эти имена, будучи укоренены в духе своего народа, тем не менее являются достоянием мировой культуры, и их принадлежность той или иной национальности тем ярче, чем глубже в них была та самая «тоска по мировой культуре».

Феномен образования как способ интеграции культур, думается, есть сам способ бытия культур, ибо он делает сами культуры феноменами – показывающими сами себя из самих себя, что возможно только в их взаимодействии, в котором происходит актуализация их оснований. Культура как нечто живое, динамичное, эманурует из своего «жизненного мира», локализованного в определенном социальном хронотопе. Эмануруя в высших достижениях духа – науке, искусстве, религии, философии, образовании, что получает своеобразное закрепление в языке, она неизбежно встречается с иной культурой (вероятность этого, думается, тем больше, чем сильнее удалось прорваться в эту трансцендентную область, примером здесь могут быть Платон и Аристотель, И. Кант – для философской мысли, Гомер, И. В. Гете, Ф. М. Достоевский – для мировой литературы и т. д.), самоосмысление которой в этой встрече культур как феномене интеграции возможно, если данная культура способна проявить собственную активность духа, само-стоятельность как залог собственной жизнеспособности.

Феномен образования как способ интеграции культур дает возможность проявления, раскрытия культур, ибо замкнутая в себе культура не способна себя осознать, ей

не от чего отличаться, она не знает собственных границ. Встреча с иной культурой дает осознание себя и иного себе, дает внутренний стержень собственному духу, и позволяет с уважением и вниманием отнестись к иному себе. При всей полярности бытийственных установок христианство многим обязано античности, спор западников и славянофилов подготовил метафизику всеединства В. С. Соловьева, глубокие и актуальные сегодня мысли об образовании Л. Н. Толстого, В. В. Розанова, С. И. Гессена (которые во многом еще, к сожалению, terra incognita для отечественной философско-педагогической мысли) рождались в страстном диалоге с идеями Ж.-Ж. Руссо. Поэтому социокультурная динамика имплантации установок западного Просвещения в отечественное образование в аспекте объединения в одно целое (integration) кульминирует на рубеже XIX–XX вв., где рождаются идеи синтеза двух культур.

В раскрытии феномена образования как формы интеграции культур мы будем исходить из того, что образование в нашем исследовании является пространством встречи и диалога культур. В чем специфика этого пространства? Думаю, что не будет ошибкой охарактеризовать образование в данном контексте как семиотическое пространство, как его понимал Ю. М. Лотман – «результат и условие развития культуры» [3, с. 166]. Более того, образование в данном пространстве выступает семиотической границей, то есть наиболее «горячей» точкой семиосферы, где, с одной стороны, происходит разделение культур (differe – различие), а с другой – соединение (integration – объединение в одно целое). Важнейшими характеристиками этой границы выступают напряженность и конфликтность, поскольку именно здесь происходят постоянные вторжения из иных культур, оказывающих «возмущающие воздействия на внутренний строй «картины мира» данной культуры» [3, с. 168].

Понимание образования как семиотического пространства, выделение напряженности и конфликтности как его важнейших составляющих, мне думается, затрагивает проблему отношений между западной и отечественной культурами. Несмотря на сильное влияние европейского Просвещения, Просвещение в кантовском смысле в отечественной культуре так и не состоялось, о чем писали многие философы, в том числе Г. Г. Шпет, М. К. Мамардашвили и др. Не претендуя на исчерпывающие выводы, думаю, что сама по себе эта ситуация амбивалентна. Отечественная культура как семиотическое пространство занимает сферу «между» двумя культурными парадигмами – Западом и Востоком. Касаясь обеих культур, она, одновременно, не принадлежит ни одной из них и тяготеет к ним. Тяготение к западной культуре, особенно сильное с началом реформ Петра I, характеризовалось отказом от внутреннего развития в пользу внешнего. На этот аспект накладывала свой отпечаток особенность взаимоотношения российской государственности и свободной мысли (С. Н. Булгаков, Г. Г. Шпет, М. К. Мамардашвили и др.). И в то же время, эти сложности во многом обуславливали ту знаменитую «тоску по мировой культуре», о которой писал О. Э. Мандельштам и которая дала удивительный и мозаичный феномен «серебряного века» русской культуры.

Что в самой культуре составляет напряженность и конфликтность? Ответ на этот вопрос вводит нас в существо проблематики европейской мысли XX ст. На смену оптимистическому взгляду на культуру, чьи надежды и чаяния связаны с лучшим будущим человечества, осуществляющимся либо как манифестация Абсолютной Идеи (Гегель), либо как преобразовательная социальная деятельность (марксизм, прагматизм), пришел пессимизм, отвергающий веру в силу разума и видящий во всей истории неуклонный декаданс, в конце которого ужас ничто (Шопенгауэр, Ницше, Шпенглер и др.). В этом контексте важную роль сыграло открытие психоанализом репрессивного характера культуры. Культура ставит человека в определенные рамки. Выступая в обществе нормативным, регулятивным механизмом, культура имеет своими истоками табу, запрет, ограничение и даже насилие. Напряженность и конфликтность культуры в ее двойственной природе. С одной стороны, она – источник высочайших произведений искусства, с другой – психопатогенных состояний человека. Работы Фрейда оказали влияние на представителей Франкфуртской школы (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Г. Маркузе) и французского постмодернизма (М. Фуко, Ж. Делез), раскрывавших репрессивный характер культуры в социальном аспекте.

Наконец, спросим, что в самом образовании составляет напряженность и конфликтность? Пожалуй, это драматичность, и даже более, трагичность бытия образованного человека. Образованию, чтобы быть, необходимо отличаться от иного, от необразованности, которая суть текучесть, алогичность, небытие. Онтологически образование есть преодоление небытия, и в этом преодолении вся внутренняя напряженность, весь трагизм образования. Образованию необходимо преодолевать небытие, бессмыслицу, и чем сильнее тьма, тем ярче должен быть свет. Судьбы Сократа, Платона, Спинозы, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, Ф. Ницше и многих других тому подтверждение.

#### Библиографические ссылки

1. Гадамер Х.-Г. Что есть истина? [Текст] / Х.-Г. Гадамер // Логос. – М., 1991. – № 1. – С. 30–37.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Лотман Ю. М. Культура и взрыв [Текст] / Ю. М. Лотман. – М. : Гнозис, Изд. группа «Прогресс», 1992. – 272 с.

Надійшла до редколегії 04.01.11

УДК 141.112

Л. В. Аврахова

Национальная металлургическая академия Украины (г. Днепропетровск)

### СТАНОВЛЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ М. М. БАХТИНА

Розглянуто оригінальну творчість М. М. Бахтіна, становлення діалогічної філософії вченого, роль і місце діалогізму у сучасній науці.

**Ключові слова:** діалог, діалогізм, поліфонія, творча спадщина, бахтіністика, автор, герой, категорія відповідальності.

Рассматрено оригинальное творчество М. М. Бахтина, становление диалогической философии ученого, роль и место диалогизма в современной науке.

**Ключевые слова:** диалог, диалогизм, полифония, творческое наследие, бахтинистика, автор, герой, категория ответственности.

This article discusses the original work of M. M. Bakhtin, dialogical philosophy of becoming a scientist, the role and place of dialogism in modern science.

**Keywords:** dialogue, dialogism, polyphony, creative heritage, Bakhtinology, the author, the hero, the category of responsibility.

*Актуальность* темы исследования. Кто же и в какой мере М. М. Бахтин: литературовед, лингвист или философ? Споры ведутся до сих пор. Можно причислять его к любому из этих направлений. Как он сам отмечал, его «исследование движется в пограничных сферах, то есть на границах всех указанных дисциплин, на их стыках и пересечениях» [5, с. 297].

Но в чем уникальность его творчества, если не сводить его подходы к простому переплетению указанных дисциплин или случайной заинтересованности смежными проблемами? Всесторонняя одаренность М. М. Бахтина, его личностные качества, своеобразно сказавшиеся на всей его творческой биографии, вновь и вновь пробуждают интерес к его наследию с целью выявить многоплановые аспекты его незаурядного таланта.