

WOŁODYMYR RUDENKO

## Uwagi o związku kultury i edukacji (w perspektywie ujęć postradzieckich)

Artykuł analizuje związki zachodzące między kulturą i edukacją. Zachodzący między kulturą i edukacją związek *historyczny* polega na tym, że historia rozwoju kultury jest historią rozwoju edukacji. Związek *przyczynowo-skutkowy* polega na tym, że poziom rozwoju kultury wyznacza poziom rozwoju edukacji i na odwrót. Wyższy poziom kultury wymaga wyższego poziomu edukacji. Postęp edukacji staje się źródłem rozwoju kultury i wzbogaca ją. Materialne i duchowe elementy kultury wyznaczają treść wychowania i nauczania. Zachodzący między kulturą i edukacją związek *procesualny* umożliwia rozpatrywanie edukacji jako procesu kulturowego, poprzez który realizują się funkcje społeczno-kulturowe: wejście człowieka do świata kultury, jego socjalizacja, przekazywanie wzorców ludzkich cnót i działań. Artykuł podejmuje także wyzwania stojące przed współczesną edukacją w krajach postradzieckich oraz szkicuje zestaw postulatów, które zdaniem autora powinny zostać urzeczywistnione we współczesnym systemie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura, technokratyzm, kultura duchowa

Edukacja jest odbiciem kultury danej epoki, dlatego poszukiwanie modelu edukacji, adekwatnego względem danego typu kultury, stanowi jeden z najbardziej aktualnych problemów pojawiających się w obszarze modernizacji systemów edukacyjnych. Wnioski, które można wyprowadzić z analiz oraz badań nad kulturą współczesną świadczą, że dominujący obecnie model edukacji (zwłaszcza zaś w systemie szkolnictwa wyższego) opiera się głównie na elementach, które charakteryzowały kulturą przeszłość – tj. na racjonalnym i utylitarnym poglądzie na świat, scjentyzmie, intelektualizmie – których skutkiem wydaje się być swego rodzaju „deficyt kultury w edukacji” i jej „technokratyczne przeładowanie”<sup>1</sup>. Koniec XX wieku doprowadził do sytuacji, że we wszystkich dziedzinach życia priorytet uzyskały czynniki i elementy technologiczne (oraz technokratyczne), kosztem czynników i elementów duchowych. „Technokratyzm” przeniknął do edukacji i do myślenia pedagogów. „Technokratyczne myślenie jest światopoglądem, którego istotne cechy to: prymat środka nad celem,

---

<sup>1</sup> W. Zinczenko, *Mysl i słowo Hustawa Szpeta (wozwraszczenie iz izgnanja)*, Wyd. URAO, Moskwa 2000.

celu nad sensem, [...] techniki nad człowiekiem i jego wartościami”<sup>2</sup>. Tymczasem technika istnieje w kulturze, rozwijając się zgodnie z logiką idei, wyłaniających się w kulturze form świadomości i pojęciowych ujęć świata. To rozumienie techniki, jako czegoś zmieniającego się w każdej kulturze, musi znaleźć swoje odzwierciedlenie również w edukacji<sup>3</sup>. Zdaniem Alekseja Leontiewa, skutkiem dominującej w edukacji monokultury scjentyzmu jest „nasylenie treści edukacyjnych znaczeniami, które są pozbawione sensu”<sup>4</sup>. Doniosłość współzależności „znaczenie-sens” można wyjaśnić ścisłym związkiem zachodzącym między pojęciami „kultura” i „sens”, który była oczywisty dla wielu autorów XX stulecia<sup>5</sup>. Odmienność znaczenia i sensu jest powiązana z odmiennością historycznego doświadczenia, przeżywanego przez społeczną wspólnotę i specyficzne indywidualne załamywanie się tego doświadczenia w działalności indywidualów. Przez znaczenie jest tu rozumiana treść przedmiotu, przez sens – interpretacja tego znaczenia. I jeśli „ontologicznie kultura jest niczym innym jak wnoszeniem do świata sensu”<sup>6</sup>, to związek kultury i edukacji powinien się w edukacji odzwierciedlić się w odpowiednich jednostkach pojęciowych.

Jak poświadczają badania, powyższy problem można wyraźnie dostrzec w treściach szkolnictwa wyższego<sup>7</sup>. Problematyczny charakter współczesnej edukacji można dostrzec zwłaszcza wtedy, gdy zauważymy, że wiedzę o jednolitym świecie oraz o doświadczeniu ludzkiego działania, odsuwa się w tej edukacji na drugi plan – faworyzując coś w rodzaju naukowej monokultury. Wszystko to, jak sądzę, powoduje konieczność powrotu edukacji do jej fundamentalnych źródeł oraz konieczność podjęcia ponownej próby zmierzającej do ujęcia edukacji jako części kultury, jako systemu z nią kompatybilnego oraz jako procesu kulturotwórczego.

Niezgodności, które występują we współczesnej edukacji, mają głębokie korzenie, a sprowadzają się do rozbieżności pomiędzy dwoma metodologicznymi podejściami do sposobu badania ludzkiej działalności: klasycznym (jego niektóre cechy: racjonalizm, determinizm, redukcja, brak otwartości, określoność, liniowość i inne) oraz nieklasycznym czy *post*-nieklasycznym (jego niektóre cechy: relatywizm, samorozwój, otwartość i inne)<sup>8</sup>. Sens tej sprzeczności polega zaś na tym, że edukacja –

---

<sup>2</sup> Tenże, *Obrazowanie. Myślenie. Kultura*, Pedagogika, Moskwa 1990, s. 90.

<sup>3</sup> W. Rozin, *Filozofia techniki*, Wyd. NOTABENE, Moskwa 2001, 2. 10.

<sup>4</sup> A. Leontiew, *Człowiek i kultura*, [w:] *Problemy rozwoju psychiki*, red. A. Leontiew, Wyd. MGU, Moskwa 1981.

<sup>5</sup> D. Leontiew, *Psychologia sensu; przyroda, strojenie i dynamika Smysłowom realnosti*, Wyd. Smysł, Moskwa 2007.

<sup>6</sup> L. Batkin, *Kultura zawsze nakanunie siebie*, [w:] *Krasnaja kniga kultury*, red. W. Rabinowicz, Wyd. Iskusstwo, Moskwa 1989, s. 118.

<sup>7</sup> W. Rudenko, *Kulturologiczeskoje osnovy celosnosti soderżanja wyższego obrazowanija*, Wyd. Poligrafist, Bendery 2003; tenże, *Kulturologiczeskoje osnovy modernizacji soderżanja wyższego obrazowanija*, „Pedagogika” 2004, nr 1, s. 42–49.

<sup>8</sup> W. Stio-pin, *Teoreticzeskoje znanije*, Wyd. Progress–Tradycja, Moskwa 2003; I. Prigożyn, I. Stengers, *Poriadok iz chaosa. Nowyj dialog czelowieka s prirodaj*, tłum. J. Daniłowa, Wyd. Progress, Moskwa 1986.

która ze swej natury ma charakter humanistyczny – zazwyczaj była dotąd badana, projektowana i realizowana przy pomocy środków nauk przyrodniczych. Tradycyjna metodologia edukacji była budowana na podstawie pozytywistycznej, dla której zasady edukacji i nauczania stanowi analogon poznania występującego w naukach przyrodniczych. Z powodu takiej redukcji, w obszarze pedagogiki utrwalił się cały szereg aksjomatów i pojęć, nakierowanych na standardy pochodzące z pozytywistycznie rozumianej wiedzy naukowej.

W perspektywie ontologicznej, podstawą rozróżnienia pomiędzy wiedzą humanistyczną i przyrodniczą jest ten oto fakt, że zjawiska kulturowe istnieją oraz powstają inaczej niż zjawiska przyrodnicze – czego onegdaj dowodził już Wilhelm Dilthey oraz Heinrich Rickert<sup>9</sup>. Edukacja to skomplikowany fenomen kulturowo-historyczny, dla którego zrozumienia niezbędne jest uwzględnienie fenomenologii, która znalazła już swoje godne miejsce w metodologii pedagogiki<sup>10</sup>. Fenomenologia bowiem, opierająca się na pracach E. Husserla, M. Schelera, M. Heideggera<sup>11</sup> oraz jeszcze wielu innych autorów, może stanowić podstawę dla analizy kulturowo-historycznego sensu edukacji. Zadanie fenomenologii to ujawnienie sensu przedmiotu, częstokroć zawołowanego sprzeczną myślą, słowami i ocenami – przeciwstawiającymi świadomość i byt. U podstawy fenomenologicznego poznania leży pomysł o uwolnieniu świadomości od nastawienia naturalistycznego, które drastycznie oddziela przedmiot i podmiot, idea uzyskaniu refleksyjnej świadomości co do własnych aktów i danego w nich sensu oraz zamysł charakterystyki i ujawnienia podstawy poznania ludzkiego istnienia i kultury. Fenomenologia opiera się na modelu humanistycznego poznania rzeczywistości uwzględniającego indywidualizację znaczeń i sensów. Dlatego nauczanie, edukacja oraz rozwój człowieka powinny się realizować w przestrzeni kultury przy wykorzystaniu takich humanistycznych metod, jak integracja i dialog, nakierowanie na osobowość, podejście wartościujące oraz powrót do duchowych podstaw bytu<sup>12</sup>.

Uwarunkowany historycznie i genetycznie związek edukacji i kultury jest uznawany przez wielu naukowców, specjalizujących się w historii, kulturoznawstwie, pedagogice, psychologii, antropologii i innych dziedzinach wiedzy. Na przykład S.

---

<sup>9</sup> W. Dilthey, *Nabroski k krytyce istoryczeskogo razuma*, tłum. A. Ogurcow, „Woprosy filosofii” 1988, nr 4, s. 135–152; H. Rickert, *Nauki o pryrodie i nauki o kulturie*, tłum. S. Hessen, Respublika, Moskwa 1998.

<sup>10</sup> S. Kulniewicz, *O nauczno-pedagogiczeskoj gramotnosti*, „Pedagogika” 2000, nr 6, s. 21-27; O. Fedotowa, *Niemieckaja fienomienologiczeskaja pedagogika*, „Pedagogika” 2006, nr 3, s. 21-29.

<sup>11</sup> E. Husserl, *Prolegiemony k czystoj logikie*, tłum. E. Bernsztein, [w:] „Antologja realistycznej fienomienologii”, red. D. Atlas i W. Kurenoj, Instytut Filozofii, Teologii i Istorii Sw. Thoma, Moskwa 2006, s. 105–133.; M. Scheler, *Fienomienologja i teorja poznanijsa*, tłum. A. Dienieżkin, „Izbr. proizwiedienja”, Gnozis, Moskwa, s. 215-243; M. Heidegger, *Bytije i wierenia. Fienomienologiczeskij metod issledowanjsa*, tłum. W. Kurenoj, „Antologja realistycznej fienomienologii”, wyd. cyt., s. 163–175.

<sup>12</sup> R. Kurenkowa, *Fienomienologja obrazowanjsa: woprosy teoriji i praktyki (opyt so-trudnicestwa)*, Władimir 1999, s. 138–193.

Hessen twierdzi, że „cel współczesnego życia kulturalnego społeczeństwa” to „cel edukacyjny”, podkreślając, że „między edukacją a kulturą zachodzi dokładna zgodność. Edukacja jest kulturą osoby; rodzajów edukacji powinno być tyle, ile jest odrębnych wartości w kulturze”<sup>13</sup>.

Przejście edukacji współczesnej do nowego kulturowego wymiaru, tj. pojawienie się w niej dominanty kulturowej zmieniło tradycyjne wyobrażenie na temat istoty i funkcji edukacji, pojawiło się „[...] rozumienie edukacji jako dopasowanej do kultury i kulturotwórczego środowiska, jako małej kultury, jako kulturalnego mikrokosmosu”, doszło do głosu przekonanie, że „[...] system edukacji jest zgodny z kulturą, z niektóremu jej fragmentowi lub danym rodzajem działalności kulturalnej”<sup>14</sup>.

W refleksji pedagogicznej *kultura* jest definiowana jako fenomen społeczny, jako „ogólny moment wartościująco-regulatywny”<sup>15</sup>. Kulturę rozumie się nie tyle jako poszukiwanie środków przetrwania, co jako pragnienie człowieka, by przyłączyć się do wartości i mieć udział w „niewyczerpanych zadaniach” ludzkości. Dlatego przez kulturę najczęściej rozumie się „produkty duchowej i materialnej działalności człowieka, a także własności i jakości samego człowieka jako nosiciela i twórcy kultury”, zaś edukację ujmuje się jako „stopniowy sposób opanowania kultury” – chociaż jest prawdą, że czasy współczesne charakteryzują się „spadkiem znaczenia i prestiżu edukacji, rozumianej jako dołączanie do kultury”<sup>16</sup>. W powszechnej świadomości, *kultura* służy jako narzędzie do oceny cech osoby (kulturalność osoby)<sup>17</sup>.

Krytyczny przegląd różnych koncepcji kultury pokazuje, że można wyliczyć co najmniej dwadzieścia głównych sposobów definiowania tego pojęcia. Model *adaptacyjny* interpretuje kulturę jako szczególny rodzaj działalności, za pomocą której ludzie przystosowują się do warunków środowiskowych. Model *aksjologiczny* rozpatruje kulturę jako całokształt duchowych i materialnych wartości, które zostają wytworzone przez człowieka. Model *antropologiczny* widzi w kulturze całokształt produktów, sztucznie wytworzonych przez ludzi (tzw. „druga przyroda”). Model *hermeneutyczny* odnosi się do kultury jako do wielości tekstów, interpretowanych i uświadamianych przez człowieka. Model *dydaktyczny* rozpatruje kulturę jako sferę, którą człowiek przyswaja sobie w nauczaniu, a nie dziedziczy genetycznie. Model *ideacyjny* określa kulturę jako duchowe życie społeczeństwa, jako twórczość, jako ciąg idei przechowywanych w społecznej pamięci. Model *historyczny* podkreśla, że kultura jest produk-

---

<sup>13</sup> S. Hessen, *Osnovy pedagogiki. Wwiedienije w prikladnuju filosofiju*, Szkoła-Press, Moskwa 1995, s. 35.

<sup>14</sup> A. Danyluk, *Teorja integracji obrazowania*, Rost. Ped. Uniwersytet, Rostow/ nD 2001, s. 5, 270–272.

<sup>15</sup> W. Barulin, *Socialno-filosofskaja antropologja*, Oniega, Moskwa 1994, s. 125.

<sup>16</sup> E. Bondarewska, *Teorja i praktyka licznostno-orientowanego obrazowania*, Rost. Ped. Uniwersytet, Rostow/nD: 2000, s. 7.

<sup>17</sup> E. Sokolow, *Smysł i kultura czelowieczeskogo obszczienja*, [w:] „Duchownoje stanowlenie czelowieka”, Obszcziestwo „Znanie”, Leningrad 1972, s. 100–124.

tem historii społeczeństwa i rozwija się przez przekazywanie człowiekowi doświadczenia na drodze wymiany międzypokoleniowej. Model *osobowościowy* przedstawia kulturę jako aktualizację społecznej natury człowieka; jako sposób poruszania się osobowości w obszarze społecznym. Model *normatywny* stwierdza, że na treść kultury składają się normy i reguły, porządkujące ludzkie życie. Model *psychologiczny* dostrzega w kulturze społecznie uwarunkowane własności ludzkiej psychiki. Model *semiotyczny* rozpatruje kulturę jako system wykorzystywanych w społeczeństwie znaków. Model *symboliczny* skupia uwagę na używaniu symboli w kulturze. Model *synergetyczny* rozpatruje kulturę jako system, który sam się rozwija. Model *socjologiczny* rozumie kulturę jako czynnik organizacji życia społecznego, jako całość idei, zasad oraz instytucji społecznych. Wreszcie model *funkcjonalny* charakteryzuje kulturę przez funkcje, jakie ona pełni w społeczeństwie<sup>18</sup>.

Rzecz jasna, wymienione wyżej podejścia nawzajem się uzupełniają. Każde z nich wskazuje na kolejne istotne cechy kultury i przybliża nas do jej definicji. W takiej sytuacji, jak z jednej strony podkreśla J. Huizinga, pełna i całkowicie wyczerpująca definicja terminu *kultura* jest prawie że niemożliwa. Choć z drugiej strony Huizinga stwierdza, że „[...] nietrudno jest wymieniść najważniejsze warunki i cechy, które kształtują fenomen nazywany kulturą [...]. Po pierwsze, kultura wymaga [...] równowagi wartości duchowych i materialnych [...]. Drugą główną cechą kultury jest to, że jest ona zawsze ukierunkowana i skierowana na jakiś ideał, a mianowicie na ideał, który wychodzi poza ramy indywidualistyczne, na ideał wspólnotowy. Trzecia jej cecha – [...] odwieczna właściwość, która wyróżnia każdą rzeczywistą kulturę. Kultura oznacza panowanie nad przyrodą. Bogate słowo »przyroda«, »natura«, oznacza również i przyrodę człowieka, ludzką naturę, którą również należy opanować”<sup>19</sup>.

Dając wyraz równowadze wartości duchowych i materialnych, kultura w samym swym ogólnym rodzaju przedstawia świat artefaktów i sensów. Przy czym, „do artefaktów (fenomenów kultury) zalicza się nie tylko to, co istnieje poza człowiekiem, lecz także te zmiany, których człowiek dokonuje w sobie samym, w swym ciele i w swej duszy, we własnym fizycznym i duchowym wyglądzie”, wszystko to, co wyraża specyfikę sposobu życia oraz ludzkiej działalności: świadome i wolne wyznaczenie celów; aktywność, dialektyczny wzajemny „obieg” środków i celów<sup>20</sup>.

Kultura jako świat sensów odbija dwoistość natury artefaktów, ich obiektywność i subiektywność, „sensy” i „znaczenia”; kultura jest duchową „obróbką” przedmiotów, na które jest nakierowane działanie, wkładając w nie to, czego obiektywnie,

---

<sup>18</sup> P. Guriewicz, *Filosofja kultury*, NOTA BENE, Moskwa 2001; M. Kahan, *Filosofja kultury*, Pietropolis, SanktPietierburg 1998; A. Oganow i in., *Teorja kultury*, Fair-Press, Moskwa 2001.

<sup>19</sup> J. Huizinga, *Homo Ludens. W tleni zawtrazniego dnia*, tłum. W. Oszis, Progress-Akademja, Moskwa 1992, s. 257–260.

<sup>20</sup> I. Kolesnikowa, *Wospitanje czielowieczieskich kacziestw*, „Pedagogika” 1998, nr 8, s. 59-60.

bez człowieka i poza jego świadomością, nie ma i być nie może<sup>21</sup>. Sens rzeczy, czynów, sens zachowania tkwi w kulturze, która je wytworzyła, oraz w tym, kto tę kulturę opanował. Dlatego w różnych kulturach (a nawet w ramach jednej kultury dla różnych ludzi) mogą być one zupełnie różne. Aby zrozumieć sens, trzeba przestudiować kulturę.

W pedagogice do analizy i rozstrzygnięcia problemów występujących w sytuacjach edukacyjnych wykorzystuje się cały szereg modeli kulturologicznych. I tak, schemat bytu kulturowego, opracowany przez A. Bermusa, łączy cztery zasadnicze elementy: 1) podstawę duchową, 2) formy kulturowe, 3) stosunki społeczne, 4) podstawę osobowościową<sup>22</sup>. Z kolei A. Flijer, całą różnorodność środków kultury – zabezpieczających funkcjonowanie wszystkich jej dziedzin, w tym edukacji i wychowania – sprowadza do elementów wartościująco-sensownych, elementów normatywno-regulacyjnych oraz elementów znakowo-komunikacyjnych<sup>23</sup>. L. Wygotski, do „kodu genetycznego” kultury, dzięki któremu kultura trwa i jest przekazywana, włącza następującą triadę elementów: 1) momenty aksjologiczne, 2) narzędzia pośrednie oraz 3) momenty organizacyjno-komunikacyjne<sup>24</sup>. W modelu I. Rakitowa, który składa się ze stabilnego „rdzenia” oraz „ochronnego paska adaptacji”, kultura zachowuje swoją istotę i współdziała z innymi kulturami. Niebezpieczeństwa „samohermetyzacji” kultury lub jej asymilacji można uniknąć przez „modernizację rdzenia”, zmierzającą do zrównoważenia treści tradycyjnej i aktualnej<sup>25</sup>. W modelu „kultury osobowości”, który opracowała W. Maksakowa, w kulturze wyróżnia się – w przekroju pionowym – 1) składową umysłową, 2) składową moralną, 3) składową prawną, 4) składową fizyczną, 5) składową ekonomiczną (i jeszcze inne), co odpowiada różnym typom ludzkiej działalności. Natomiast w przekroju poziomym – mówi się tu o zintegrowanym układzie trzech warstw kultury: 1) warstwie informacyjnej, 2) warstwie technologicznej oraz 3) warstwie aksjologicznej, które nie tylko „[...] nie istnieją jedna bez drugiej, ale też nie można ich oddzielić w czystym (idealnym) jej oglądzie”<sup>26</sup>.

Jest oczywiste, że w historii następowała ewolucja poglądów na kulturę, edukację oraz na zachodzące między nimi związki genetyczne i logiczne, co prowadziło również do rozmaitych interpretacji i odczytywania fenomenów. S. Hessen bierze fenomen kultury w jej najbardziej ogólnym rozumieniu, określając ją jako całokształt

---

<sup>21</sup> A. Karmin, *Kulturologja*, Łań, SanktPietierburg 2001, s. 245.

<sup>22</sup> A. Bermus, *Konstruktivnyje wozmożnosti paradygmalnogo podchoda w sowriemiennoj teorii obrazowanja*, wyd. 2, Rost. Ped. Uniwersytet, Rostow/nD 2000, s. 42–53.

<sup>23</sup> A. Flijer, *Problema kulturnoj kompietentnosti w systemie wyższego obrazowanja*, „Wserosyjskaja nauszno-metodyczeskaja konferencja”, MGTU im. N. Baumana. Moskwa 1999, s. 123–128.

<sup>24</sup> L. Wygotski, *Psychologja razwitja kak fenomen kultury*, red. M. Jaroszewski, Instytut Praktyczeskoj Psychologii, Moskwa 1996.

<sup>25</sup> I. Rakitow, *Istoryczeskoje poznanije*, Nauka, Moskwa 1982.

<sup>26</sup> W. Maksakowa, *Pedagogičeskaja antropologja*, Wyd. Centr „Akademja”, Moskwa 2001, s. 24.

trzech warstw życia, a są nimi : 1) wykształcenie (nauka, sztuka, moralność, religia); społeczeństwo (prawo, państwo); cywilizacja (gospodarka, technika). Tego typu schemat był proponowany jeszcze przez Platona – w jego słynnym podziale państwa na trzy klasy: klasę uczonych (odpowiednik: wykształcenie), klasę strażników (odpowiednik: społeczeństwo) i klasę rzemieślników (odpowiednik: cywilizacja). Jednakże w odróżnieniu od Platona, S. Hessen uważa, że „[...] poszczególnej warstwie kultury nie musi odpowiadać pewna społeczna klasa, lecz każdy człowiek, biorąc udział w gospodarczym życiu zbiorowości i w jej życiu polityczno-prawnym, powinien być włączany w proces kształcenia (edukacji)”. Stąd cele i zadania edukacji zostają przez Hessena zdefiniowane jako „włączenie człowieka do dóbr kulturowych nauki, sztuki, moralności, prawa, gospodarki – jako przekształcenie człowieka przyrodniczego w kulturalnego”<sup>27</sup>.

W kontekście dziejów kultury, pedagogiczny termin „edukacja” można określić jako „pewien szczególny typ historyczny posiadający pewną treść kulturową”, jako „przekazywanie doświadczenia społecznego w historii, a także jako odtwarzanie stałych form życia społecznego w przestrzeni kultury”<sup>28</sup>. W powstawaniu i rozwoju kluczowych pojęć pedagogiki, rodzaj kultury determinuje nie tylko dany typ człowieka (typ osobowości), lecz determinuje także drogi, na jakich można ów typ urzeczywistnić – one zaś ucieleśniają się w określonych zasadach wychowania i nauczania. Przykładowo: z historycznego doświadczenia Rosji wiadomo<sup>29</sup>, że na początku XIX wieku, gdy główne kulturowe wartości w sferze realnego życia koncentrowały się wokół wiedzy praktycznej i praktycznych umiejętności, edukacja przekształciła się w narzędzie przygotowywania fachowców (*homo faber*). Pojęcie *edukacja* weszło do pedagogiki jako podstawowe w znaczeniu kształtowania i rozwoju, pojęcie *wychowania* odsunęło się na drugi plan. Używano też takich pojęć pochodnych, jak: cel edukacji, edukacja formalna, edukacja klasyczna, edukacja realna, treść edukacji, wartość edukacji, system edukacji itp.

Z nadejściem epoki „kultury proletariackiej” i cofnięciem się stosunków społecznych do stosunków osobowej zależności, wszystkim społecznym i narodowym warstwom społeczeństwa radzieckiego został narzucony zunifikowany typ osobowości – zgodnie z zadaniem wzorcem. Radziecki system edukacji stał się rodzajem *produkcji* (masowe „wytwórczości”) polegającej na napełnieniu ucznia zestawem wiedzy, umiejętności i przyzwyczajzeń, których źródłem była „kultura proletariacka” i które skupiały się w „proletariackim wzorcu osobowości”. Wartości edukacji – co stanowiło tu moment charakterystyczny – tkwiły w sferze ideologii i polityki. Pojęcie „edukacja”

---

<sup>27</sup> S. Hessen, *Osnovy pedagogiki. Wwiedienije w prikladnuju filosofiju*, Szkoła-Press, Moskwa 1995, s. 36.

<sup>28</sup> E. Husynski, *Postrojenije teorii obrazowanja na osnowie miezdyscyplinarnogo systemnogo podchoda*, Moskwa, Szkoła 1994, s. 10.

<sup>29</sup> A. Bułkin, *Sociokulturnaja dynamika obrazowanja*, Fieniks+, Dubna 2001.

utrzymywało się w pojęciowym języku pedagogiki tylko w znaczeniu „nauczania”, utraciłszy zupełnie swoje odwieczne znaczenie „kształtowania i rozwoju”.

Na przełomie XX i XXI wieku na obszarze postradzieckim – w warunkach osłabienia kultury narodowej jako integrującej podstawy społeczeństwa, w warunkach upadku dawnych wartości i kształtowania się nowego kulturalnego paradygmatu – pojęcie „edukacja” ponownie wysunęło na pierwszy plan, zmieniając się i doskonaląc pod względem dominujących w nim priorytetów. Powstał obraz „człowieka kultury” – jako wolnego i humanitarnego, jako osobowości duchowej, ukierunkowanej na wartości kultury powszechnej i narodowej, jako osobowości zdolnej do twórczej samorealizacji w świecie dóbr kulturowych, jako osobowości zdolnej do moralnej samoregulacji oraz adaptacji w środowisku społeczno-kulturowym. Odrodzenie się kulturalnego wektora edukacji było uwarunkowane przejściem od pedagogiki reproduktywnej do pedagogiki kulturotwórczej, od „człowieka wykształconego” do „człowieka kultury”<sup>30</sup>.

Na trójstronny charakter zależności między edukacją, człowiekiem i kulturą wskazuje współcześnie, w krajach postradzieckich, E. Bondarewska, rozpatrując edukację jako „część kultury, która, z jednej strony, jest źródłem edukacji, a z drugiej – oddziałuje na zachowanie i rozwijanie kultury przez człowieka”<sup>31</sup>. Dlatego zarówno procesy oświatowe, jak i kulturalne ujawniają obecność człowieka, powstają z jednego źródła – z człowieka, i istnieją tylko dlatego, że są dla niego znaczące. Kultura wyodrębnia człowieka z przyrody ożywionej, ale zarazem jest niemożliwa poza człowiekiem i pozostaje od niego zależna. Ani byt ludzkości jako takiej, ani byt jednostkowego człowieka nie jest możliwy poza kulturą – kulturą materialną i duchową.

Edukacja zawiera także takie dziedziny i formy kulturalnej działalności, które nie mają charakteru racjonalnego: uczucia, wartości, sensy osobowości, i wiele innych. Jednakże „[...] edukacja – to jeszcze nie cała kultura, stanowi ona tylko jej część, taką jednakże część, która w odróżnieniu od wszystkich innych jej składników odtwarza w małej skali całość kultury w jej wewnętrznym zróżnicowaniu”<sup>32</sup>. Aby móc wznieść człowiek na poziom ogólnoludzkich wartości i kulturowych ideałów, edukacja musi odpowiadać kulturze.

Jak podkreśla H.-G. Gadamer, edukacja „[...] jest w najściślejszy sposób powiązana z pojęciem kultury i określa specyficzny sposób ludzki przekształcania naturalnych skłonności i możliwości”<sup>33</sup>. Dynamika wzajemnych relacji zachodzących między kulturą a człowiekiem przejawia się w fakcie, że w różnych okresach swego życia

---

<sup>30</sup> E. Bondarewska, *Teorja i praktyka licznostno-orientowanogo obrazowanija*, Rost. Ped. Uniwersytet, Rostow/nD, 2000, s. 25.

<sup>31</sup> Tamże, s. 41.

<sup>32</sup> A. Danyluk, *Teorja integracii obrazowanija*, Rost. Ped. Uniwersytet Rostow/nD 2001, s. 272.

<sup>33</sup> H.-G. Gadamer, *Istyna i metod: Osnovy filosofskoj hermeneutyki*, tłum. B. Bessonow, Progress, Moskwa 1998.



człowiek postrzega różne warstwy kultury: warstwę sensytywną, warstwę aksjologiczną, warstwę technologiczną. U ludzi dominuje zawsze jakaś określona postawa wobec kultury: konsumpcyjna, kreatywna, nowatorska. O ile kultura dysponuje wysokimi potencjałami wychowawczym i edukacyjnym, o ile jest silnym czynnikiem określającym ludzki rozwój, socjalizację i indywidualizację, o tyle człowiek okazuje się nie tylko twórcą kultury, lecz także zarazem jej dziełem. Człowiek jest znaczącym podmiotem kultury, jej przedmiotem i „produktem”. Człowiek może w kulturze zajmować różne pozycje, przyłączać się nie tylko do kultury panującej i tradycyjnej, lecz także do innych subkultur<sup>34</sup>.

Rozwój kultury oraz rozwój edukacji to procesy, które w większości przypadków są równoległe, synchroniczne i współzależne. „Związek pomiędzy historycznym postępowaniem a postępowaniem edukacji jest na tyle ścisły, że po ogólnym poziomie historycznego rozwoju osiągniętego przez społeczeństwo możemy bezbłędnie wnioskować o poziomie rozwoju edukacji, i na odwrót: po poziomie rozwoju edukacji możemy wnioskować o ogólnym poziomie gospodarczego i kulturalnego rozwoju danego społeczeństwa”<sup>35</sup>.

Większa część świadomego ludzkiego życia mija w różnorodnej działalności. Działalność ta, w jednym wypadku, wytwarza kulturę, w innym – jakiś inne wytwory, obejmując np. działania polegające na zwykłym odtwarzaniu, kopiowaniu, a także te formy działania, które zwykło się kwalifikować jako elementy cywilizacji. Przemiany w rozumieniu sensu „cywilizacji” i „kultury” mają charakter historyczny. Wprowadzone przez encyklopedystów (D. Diderota, J. L. R. d’Alemberta i innych) pojęcie cywilizacji było kojarzone z koncepcją historycznego postępu, z ewolucyjnym rozwojem ludzkości łączącym się z rozumem oraz uniwersalnością. Aż do końca XVIII wieku pojęcie „cywilizacja” pozostawało jednak wieloznaczne. Często utożsamiano je z pięknymi manierami i nawykiem samokontroli (człowiek „cywilizowany”), i w tym właśnie znaczeniu było także wykorzystywane w kontekście pedagogicznym. Ale określenia „kultura” i „cywilizacja” występowały także jako synonimy, nie przewidywano jeszcze ich przeciwstawienia. W drugiej połowie XIX wieku treść pojęcia „cywilizacja” została poszerzona, zaczęto je stosować do charakterystyki pewnego określonego stadium w rozwoju społecznym. Na początku XX wieku dokonano się rozdzielenie pojęcia „kultury” i „cywilizacji”, nastąpiło także radykalne rozgraniczenie w obszarze nauk: w „naukach o kulturze” określa się naturę wartości, zwraca się uwagę na ich indywidualistyczne, specyficzne, niepowtarzalne znaczenie dla człowieka; natomiast „nauki o przyrodzie” ujawniają jedynie to, co ogólne, podobne, racjonalne. W tym okresie akcentuje się także inną różnicę; kultura jest rozumiana jako całość „or-

---

<sup>34</sup> W. Maksakowa, *Pedagogiczeskaja antropologja*, Wyd. Centr „Akademja”, Moskwa 2001.

<sup>35</sup> A. Leontiew, *Czelowiek i kultura*, [w:] *Problemy razwitija psychiki*, red. A. Leontiew, Wyd. MGU, Moskwa 1981, s. 423.

ganiczna”, zaś cywilizacją jako rodzaj „mechanicznego” i utylitarnego stosunku do świata.

W czasach współczesnych funkcjonują przynajmniej trzy główne punkty widzenia, różnie interpretujące kwestię zależności między kulturą i cywilizacją. Na stanowisku głoszącym ich tożsamość, stał Z. Freud, który uważał, że do cech, które rozstrzygają o ich podobieństwie należy zaliczyć następujące momenty: 1) społeczna natura kultury i cywilizacji; 2) sztuczny charakter rezultatów ludzkiej działalności; 3) ogólne nakierowanie na zaspokojenie potrzeb (materialnych i duchowych). Kultura jest „[...] tym, w czym ludzkie życie wspięło się ponad swoje okoliczności biologiczne i czym różni się od życia zwierząt”<sup>36</sup>.

Stanowiska uznającego przeciwstawność kultury i cywilizacji bronił z kolei O. Spengler, N. Berdiajew oraz inni badacze. Spengler, oddzielający oba pojęcia w porządku chronologicznym, twierdził, że każda kultura nieuchronnie przechodzi w cywilizację, co prowadzi kulturę do upadku i degradacji. Cywilizacja to dla Spenglera wyczerpanie się twórczych sił kultury. Kultura jest związana z kultem przodków, jest narodowa, podczas gdy cywilizacja ma charakter międzynarodowy. Imperializm i socjalizm – to zjawiska z życia cywilizacji, a nie kultury. Zdaniem Spenglera, ściśle i precyzyjne przeprowadzenie linii demarkacyjnej pomiędzy kulturą i cywilizacją jest trudne, są jednakże podstawy, by je rozróżniać. Kultura – to oryginalny twórczy bodziec. To prawdziwy obszar ducha, który nie zawsze czerpie natchnienie z potrzeby praktycznej korzyści<sup>37</sup>.

W odróżnieniu od Spenglera, Berdiajew uważał, że kultura i cywilizacja rozwijają się synchronicznie, posiadają jednakże swoje własne, odrębne właściwości. W kulturze akcent pada na własności duchowe, indywidualistyczne, jakościowe, estetyczne, wyraźnie arystokratyczne, stabilne, czasami konserwatywne, natomiast w cywilizacji akcentuje się własności materialne, społeczno-kolektywne, ilościowe, ogólnodostępne, demokratyczne, pragmatyczno-uitylitarne, dynamiczno-postępowe<sup>38</sup>. Wszystkie osiągnięcia kultury są „symboliczne”. Każda kultura (nawet materialna) to kultura ducha. Cywilizacja jest ze swej natury techniczna. W cywilizacji każda ideologia, każda kultura duchowa jest tylko nadbudową, iluzją, nie jest czymś realnym. W przeciwieństwie do kultury, cywilizacja jest niereligijna, zwycięża w niej zmysł „edukacji”, lecz zmysł ten jest pragmatyczny. Cywilizacja jest niesymboliczna, niehierarchiczna, nieorganiczna. Jest realistyczna, demokratyczna, mechanistyczna. W cywilizacji praca kolektywna wypiera twórczość indywidualistyczną. Cywilizacja pozbawia indywidualności. To, co osobowe ujawnia się jedynie w kulturze. Filozofia i sztuka istnieją tyl-

---

<sup>36</sup> S. Freud, *Psychoanaliz. Religia. Kultura*, tłum. A. Rutkiewicz, Renesans, Moskwa 1992, s. 19.

<sup>37</sup> O. Spengler, *Zakat Europy*, tłum. I. Machańkow, Fieniks, Rostow/nD 1993.

<sup>38</sup> N. Berdiajew, *Filosofia twórczestwa, kultury i iskustwa*. t. I, Liga, Moskwa 1994, s. 195.

ko w kulturze, w cywilizacji są niemożliwe i niepotrzebne. Kultura jest oparta na nierówności, na tym, co jakościowe. Cywilizacja jest przesycona pragnieniem równości, jest oparta na tym, co ilościowe. Kultura jest arystokratyczna, cywilizacja jest demokratyczna<sup>39</sup>.

Stawiając cywilizację w opozycji do kultury, obaj filozofowie – i Spengler, i Bierdiajew – przyznawali, że cywilizacja i kultura są współzależne i nawzajem uwarunkowane, nierozdzielne, jedna bez drugiej nie może istnieć. Cywilizacja i kultura to wynik ludzkiej działalności w procesie przekształcenia przyrody i samego człowieka. Cywilizacja pozwala człowiekowi rozstrzygnąć zagadnienia społecznej organizacji życia oraz uporządkować środowisko naturalne, kultura umożliwia natomiast orientację w świecie według tego, co duchowe i wartościowe.

Po tych ogólnych wyjaśnieniach można już przejść do kwestii zastosowania tych pojęć na obszarze pedagogicznym. Uważam, że celowość przyjęcia paradygmatu cywilizacyjno-kulturologicznego – a w szczególności w pedagogice szkoły wyższej – można uzasadnić koniecznością znalezienia optymalnego dostosowania systemów edukacyjnych do potrzeb rozwoju cywilizacyjnego (globalizacja, konkurencja, informatyzacja itd.) i kulturalnego (humanizacja, regionalizacja itp.). Owocność podejścia cywilizacyjno-kulturologicznego może być potwierdzona faktem, że główne problemy pojawiające się nie tylko postradzieckim, lecz także w światowym systemie edukacji, mają charakter binarnych opozycji: globalizacja – regionalizacja; różnicowanie się – integracja; specjalizacja – uniwersalizacja; masowość – elitarność; konserwatyzm – demokratyzacja; wielostopniowość – ciągłość; fachowiec – osoba; państwowa regulacja – akademicka autonomia; tradycjonalizm – otwartość; itp.

Zgodnie z proponowaną tutaj koncepcją, cele przyświecające przebudowie treści szkolnictwa wyższego, powinny być przykładowo następujące:

*Aspekt cywilizacyjny:* 1) dostosowanie treści nauczania do przemian społeczno-demokratycznych (wolny rynek, demokracja, de ideologizacja, odpolitycznienie itd.); 2) dostosowanie treści nauczania do aktualnego poziomu osiągniętego w nauce i technice (matematyzacja, komputeryzacja, informatyzacja); 3) przełożenie treści empirycznych na postać konceptualną (teorie, pojęcia, wysoki poziom uogólnienia); 4) podział treści na moduły, zastosowanie metod standaryzacji. *Aspekt kultury:* 1) skupienie się na treściach owocujących kształtowaniem wartościowych stron osobowości; 2) zaprojektowanie treści nastawionych na twórczą współpracę między wykładowcami i studentami; 3) wprowadzenie większej różnorodności treści nauczania, celem umożliwienia studentom kompetentnego wyboru własnej osobowej drogi życiowej i samorozwoju; 4) ponowny podział wiedzy teoretycznej i praktycznej, humanistycznej i przyrodniczej i wzmocnienie ukierunkowania humanistycznego.

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 524–529.

Sądzę, że główną drogą, na jakiej kultura wpływa na cywilizację, jest humanizowanie cywilizacji i wprowadzanie do ludzkiej działalności momentu twórczości – to zaś są zasadnicze właściwości charakteryzujące humanistyczny paradygmat w pedagogice. Sama cywilizacja, z jej pragmatycznym nastawieniem, najczęściej zacieśnia kulturę i jej duchowny obszar.

#### WNIOSKI

Za tym, że istnieje uwarunkowany historycznie i genetycznie, wielowymiarowy i skomplikowany związek pomiędzy edukacją i kulturą, argumentują filozofowie i kulturoznawcy, historycy i socjologowie, pedagodzy i psychologowie – zarówno współcześni, jak i należący do przeszłości, bez względu na zajmowane pozycje światopoglądowe. Wzajemny związek edukacji i kultury ujawnia się i urzeczywistnia się poprzez człowieka, który jest twórczym elementem systemu kulturowo-oświatowego. Człowiek jest centralnym tematem, przedmiotem i podmiotem – zarówno kultury, jak i edukacji. Zarówno procesy oświatowe, jak i procesy kulturowe ujawniają obecność człowieka, wypływają z jednego źródła – właśnie z człowieka – i istnieją tylko dlatego, że są dla niego „znaczące”. Wzajemny związek kultury i człowieka wyznacza wpływ kultury na edukację.

Zachodzący pomiędzy kulturą i edukacją związek *historyczny* polega na tym, że historia rozwoju kultury jest historią rozwoju edukacji. Kulturalno-historyczny typ rozwoju społecznego determinuje jednoznacznie nie tylko określony typ człowieka (typ osobowości), lecz także sposoby jego uzyskiwania, ucieleśniające się w określonych koncepcjach, zasadach, metodach, środkach i technikach wychowania oraz nauczania. Zachodzący między kulturą i edukacją związek *przyczynowo-skutkowy* przejawia się w tym, że poziom rozwoju kultury wyznacza poziom rozwoju edukacji i na odwrót. Wyższy poziom kultury wymaga wyższego poziomu edukacji. Postęp edukacji staje się źródłem rozwoju kultury, wzbogaca ją. Materialne i duchowe elementy kultury wyznaczają treść wychowania i nauczania. Wartości i sensory kultury stanowią rdzeń pojęciowej treści edukacji. Zachodzący pomiędzy kulturą i edukacją związek *procesualny* czyni możliwym rozpatrywanie edukacji jako procesu kulturowego, poprzez który realizują się funkcje społeczno-kulturowe: wejście człowieka do świata kultury; socjalizacja człowieka; przekazywanie wzorców ludzkich cnót i działania.

Na początku trzeciego tysiąclecia odczuwalna jest tendencja do powiększania obszaru cywilizacji kosztem obszaru kultury. Aktualności nabiera więc pytanie o realne mechanizmy owocnej koegzystencji cywilizacji i kultury w pedagogice, a zwłaszcza w teorii i praktyce edukacji zawodowej – ze względu na fakt, że pozostaje ona nakierowana na role, w których decyduje się o zadaniach cywilizacji i kultury. Jak sądzę, takim mechanizmem może stać się przejście od paradygmatu „człowieka wykształconego” do paradygmatu „człowieka kultury”. Główną metodą pedagogicznego projektowania powinno stać się wzmacnianie ukierunkowania kulturologicznego – w

którym proponuje się, by w składających się na edukację blokach powrócić do kultury i człowieka jako jej twórcy i podmiotu. Elementami podejścia kulturowego powinny stać się następujące wyróżniki: 1) traktowanie studenta jako podmiotu zdolnego do samorozwoju w obrębie kultury; 2) traktowanie wykładowcy jako pośrednika pomiędzy studentem a kulturą, który jest zdolny wprowadzić go w świat kultury, a jednocześnie wesprzeć go w indywidualnym samookreśleniu się w świecie dóbr kultury; 3) traktowanie edukacji jako procesu kulturowego, który jest napędzany przez sensy przysługujące osobom, dialog i współpracę jego uczestników i zmierza do zapewnienia ich samorozwoju w kulturze; 4) traktowanie uczelni jako miejsca, w którym żyją i odtwarzają się pożądane wzorce życia w kulturze oraz dokonuje się ukształtowanie człowieka kultury.

#### SUMMARY

##### **Notes on the Relationship of Culture and Education (in the Perspective of Post-Soviet Approaches)**

This article investigates the relationships between culture and education. The *historical* relationship consists in the fact that cultural history is the history of the development of education. The *cause-effect* relationship consists in the fact that the level of the development of culture marks the level of the development of education and vice versa. A higher level of culture requires a higher level of education. The progress of education becomes the source of the development of culture and enriches it. The material and spiritual elements of culture mark the content of education and teaching. The *process* relationship between culture and education makes the consideration of education as cultural process possible; through this process, social-cultural functions are realized: the entry of the human being into the world of culture, socialization, transmission of the patterns of human virtues and actions. This article also undertakes challenges of education in post-Communist countries and sketches postulates which according to the author should be realized in the current system of education.

Key words: education, culture, technokratyzm, kultura duchowa

**WOŁODYMYR RUDENKO**, habilitated doctor, professor, dean of the Ukrainian-Polish Department, Rovno Institute of Slavic Studies, Rovno, Ukraine. E-mail: vrudenko2004@mail.ru.