



альности, в которой мы выделяем следующие периоды, характеризующиеся особыми генеративными: Античность, Средние века, XVII–XVIII вв., XIX и XX столетия. Классическая литература и искусство прошлого дают нам примеры духовных доминант каждой культурной эпохи. Антропологические идеалы, которые мы выделяем, таковы: Античность – герой, Средние века – святой, эпоха Просвещения – энциклопедист (универсалист), XIX в. – инженер/художник, XX в. – финансист. Актуализация идей прошлого заключается в извлечении изученного материала из долговременной и кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании или непосредственном воспроизведении в современном образовательном процессе. Соединение разноактуальных образовательных идеологий (идей) открывает новые грани современной образовательной теории и практики и выявляет их культурный потенциал. При этом механизм актуализации не должен строиться на грубом осовременивании, но предполагает использование рецептивных способностей человека, развитие его воображения и эмоциональной памяти. Приведенная в статье когнитивно-метафорическая схема синтеза гуманитарного контента дает пример развития высказанной идеи как в исследовательском направлении, так и в образовательно-прикладном пространстве новых технологий обучения вечным смыслом.

**Ключевые слова:** архетипизация, первообраз, образовательный процесс, модель, философия образования, традиция, парадигма, генератив, культурная матрица.

**Для цитирования:** Фортунатова В.А., Валеева Е.В. Архетипизация как идеология и технология образовательного процесса // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15, № 6. С. 644–657. DOI: 10.25281/2072-3156-2018-15-6-644-657.

**П**онятие архетипа – спорная, многозначная и обладающая большим количеством интерпретаций конструкция, не имеющая единого толкования. По определению К.Г. Юнга, архетипы представляют собой некие универсальные конструкты психики че-

ловека, которые несут в себе наследуемую генетически структуру опыта, накопленного человечеством, выраженного в определенном типе восприятия, переживания, понимания и действия [1]. Архетипы проявляются в мифах, волшебных сказках, а также в повседневной жизни. Это своего рода «гвозди памяти», возникшие в ходе образовательной эволюции, у истоков которой находился архетип, проявившийся затем в коллективном сознании или художественной культуре определенной эпохи. В такой логике архетипы становятся «строительным материалом», из которого у человека появляется мир подсознания с населяющими его символами. Именно здесь происходит активное соединение природно-бессознательного с культурно-созидательным в их нерасторжимом единстве, обеспечивающем целостность человеческого индивида и его творческую самостоятельность. Трансляцией этого процесса занимается образование, понимаемое как передача лучших образцов мировой практики мысли и действия, в ходе которой формируются культурные генотипы, набор определенных выводов и признаков, присущих «второй природе», существующий как универсальное и единое целое.

Однако культурная генотипизация в современном мире претерпела существенные изменения. В первую очередь, это произошло за счет нивелирования понятия культурной элиты, редукции его смыслового ядра, снижения активного начала генотипа в творческом процессе многих видов. Культура в этих условиях не наследуется, не генерируется, а усваивается с помощью профессиональных медиаторов, к которым относятся и современный учитель, и тренинг-менеджер, и любой специалист по адаптации и фасилитации.

Сегодня, если говорить об образовательном пространстве, более продуктивным представляется сопоставление образовательного архетипа с генеративом, выступающим как результат накопления идей новой формой, вобравшей в себя многие прежние и современные факты культуры. Предложенное здесь терминологическое словообразование наследует смысл латинского слова *generator* – родитель, производитель. В нашем контексте этим понятием усиливается акцент слова *generare* –

порождать, возбуждать. В таком значении генератип противопоставлен процессу дегенерации в культуре, принимающему множество видов вырождения, нисхождения, ухудшения, упрощения и прочих сходных явлений, широко распространившихся в актуальном социуме. В логике наших дальнейших рассуждений генератип предстает в виде альтернативы дегенератипу как механизму разрушения культурных традиций.

Современный динамический мир выявляет способность сознания архетипизировать образы прошлого, выявлять в нем тот потенциал, который мог и не иметь первоначального значения, приписываемого ему современностью, но возникшего за счет многократного обращения к этим образам. Используя предлагаемый ход рассуждений в сфере разработки ключевого для нашей логики понятия, можно сравнить генератип с дагерротипом, т. е. первым моментом фиксации изображения с натуры. Тогда архетип представляет собой длительную временную концентрацию значения, а дагерротип — мгновение, соединяющее значение с эмоцией.

Иными словами, гуманитарная архетипизация возникает за счет генерации определенной энергии усвоения и трансляции, столь необходимой в наши дни, особенно в образовательной сфере. Способность такой деятельности «застревать в прошлом», т. е. ставить определенную преграду при его восприятии в настоящем, заставляет исследователей активно искать пути их взаимообогащения. Так появляется образовательная регрессология, не сводимая только к проблеме традиций и новаторства, а порождающая новые категории и на их основе — дополнительные технологии освоения культурного наследия.

Одной из них как раз является генератипизация, построенная, с одной стороны, на превращении образовательного контента в систему типовых форм, а с другой — она же, но использующая в качестве основы устаревшее ныне определение наследственности — «генерация». Оно считается излишне высокопарным или пафосным, но отражает в себе способность молодежи отбирать в прошлом самое необходимое и воспринимаемое с позиций сегодняшнего дня. С этой целью вводится производное от него понятие генератипа в виде образователь-

ной модели, в которой концентрируется лучшее из того, что сохранило человечество для формирования личности. В этом значении генератипы предстают как некие собирательные (суггестивные) представления (своего рода образовательные архетипы-первообразы, наследуемые идеи и др.). Созвучие генератипа и генотипа не имеет формально-фонетического характера, поскольку между ними существует также еще тонкая смысловая взаимосвязь. Генотип в культуре означает наследственность, обусловленную средой воспитания личности еще на дошкольной стадии. Теория современного образовательного процесса указывает на необходимость учета биоантропных факторов в общегуманитарном развитии личности, особенно на самых ранних ступенях ее формирования [2, с. 181–185]. Только с учетом этого обстоятельства можно говорить об успешном переходе к стадии генератипизации.

Таким образом, устойчивое истолкование архетипа как культурной макроструктуры позволяет использовать его в качестве матрицы становления и функционирования сознания в ту или иную эпоху. При этом исходным пунктом анализа становится не отдельный (конкретный) человек, а его культурное и социальное целое, выявляющее конфигурации в значимых для исследуемого феномена отношениях. Генератипы производны от смены культурных матриц, меняются от эпохи к эпохе и зависят от характера эволюционных изменений этих источников внутри отдельных культурных стадий общественной эволюции. При этом генератипы не отодвигают на задний план личность «транслятора», но, напротив, подчеркивают ее значимость. Только учитель способен раскрыть и усилить генератипную образность, заложенную в архетипе и трансформируемую в новую реальность. Одновременно с ним формируется *рецептив*, то есть ученик, готовый к восприятию и усвоению.

Универсальность культурного поиска, воплощенного в знаковом пространстве культуры, позволяет увидеть в различных видах человеческой деятельности общекультурный смысл, ценностное содержание. Генератипы концентрируют в себе эту образную квинтэссенцию необходимых человеческих свойств, что делает возможным диалог сменяющих друг

друга образовательных теорий и практик при обращении к архетипическим смыслам. Приведенная в статье когнитивно-метафорическая схема синтеза гуманитарного контента дает пример развития высказанной идеи как в исследовательском направлении, так и в образовательно-прикладном пространстве новых технологий обучения вечным смыслам.

В качестве объекта исследования взята образовательная коммуникация как полифункциональный процесс, в ходе которой наблюдается совокупность архетипических проявлений (в образах, сюжетах), выделенных и актуализированных в современном образовательном пространстве. Следует подчеркнуть многообразие их семиотических проявлений — от универсальной метафоры до многосоставного коммуникативного действия.

Сложность поставленной задачи состоит не в описании и кумуляции таких форм, а в анализе возможностей, которые открываются при их использовании. Это предопределяет полидисциплинарность теоретико-методологического подхода вместе с привлечением большого эмпирического материала. При этом методы историко-культурного анализа, классификации и типологизации, а также нарративной и семиотической интерпретации оказываются наиболее востребованными и внутренне обусловленными. О концептуальной значимости использования культурологического подхода к исследованию образовательного текста мы уже упоминали в отдельных публикациях на эту тему [3; 4], однако процесс обогащения арсенала гуманитарно-аналитических возможностей в наши дни весьма ускорился, так что настоящую статью мы рассматриваем лишь как возможность постановки самой задачи и первых подступов к ее решению.

Проблема генератипа возникает в связи с «усталостью» учебного материала, индуцирующего стилевые штампы, смысловые стандарты, оценочные клише, т. е. то, что симулирует сегодня гуманитарный объем, который можно с определенной натяжкой называть «креативностью». Сокращая цепочку аналитических рассуждений, можно сказать, что генератип суть отклик на стереотип. Последний исключает индивидуальность и обоснован масовостью употребления. Более точно явление

генератипичности определяется термином «дискурсивная практика» в образовании, означающая собственные суждения учителя/ученика по поводу сгустка информации, сконцентрированной в этой модели, вобравшей в себя как прошлое, так и актуальное смыслопространство. Образное начало в генератипе помогает преодолеть инерцию восприятия устойчивых культурных смыслов, порождаемых пратекстами культуры.

Альтернативная контент-реальность, возникающая в учебниках и на уроках, призвана изменить свою нынешнюю интенциональность, направленную на упрощение информпродукта, исключая индивидуальную реакцию на него. Исследование важнейших образовательных идей и просветительских действий самого человека имеет своим следствием формирование на основе исходного первообраза нового по сути феномена, социально и культурно детерминированного. Для того чтобы понять и пояснить разнохарактерность образовательных типовых моделей, сложившихся в ту или иную историческую эпоху, уточним употребление применительно к ним следующих понятий:

- ◆ первообраз;
- ◆ архетип;
- ◆ генератип.

Первообраз (первотип) первоначальный, исходный образ, прототип, оригинал, природа которого не меняется, поскольку он содержит в себе неизменные и вечные прототипы вещей, вечные идеи. Первообраз как исток отличается от образов, сотворенных человечеством в ходе своей эволюции, это дух творчества, абсолютный только по отношению к вытекающим из него возможностям и олицетворяющий потенциальный мир. Важно, что первообраз — это суммарный образ желаний человека, его эмоций, самосознание его уникального существования и переживания. Этим первообраз близок к мифу. Можно сказать, что первообраз — это не только социальный и культурный, но и антропологический феномен. Первообраз отсылает в прошлое человечества, несет информацию о психологической рефлексии человека по поводу своего существования. Он связан с нерасчлененным мироощущением и придает личности смысл и надежду, помогая преодолеть критическую направленность ее сознания.

В известной степени первообраз — это вариант отступления от жесткой логики прагматически направленной мысли в мир ее неосуществленных желаний, в пространство идеализированных представлений.

Для понимания первообраза необходимы не столько породившая его жизненная логика, сколько выражение общего чувства потенциальных возможностей дальнейшей жизни. Первообраз — это, прежде всего, суггестия, т. е. эмоционально-субъективная связь с накопленным опытом. Представление о кровном родстве всех форм жизни — вот важная предпосылка мифологического мышления, которая и легла в его основу. Первообраз, на наш взгляд, не теоретичен по самой своей сути. Сама логика его возникновения бросает вызов научному миропостижению. Однако философия как теория мысли всегда отрицала саму возможность подобного раздвоения. Первообраз соединяет элементы и общих суждений, устоявшихся в обществе, и самый перевод их на уровень художественного творчества. Он может рассматриваться как «почва», на которой вырастает поэтическая абстракция. При этом, выступая в функции прообраза, он сохраняет в себе особенности образца, эталона, художественно-семантического камертона, определяющего отклонения от канона, тем самым служит праформой искусства, означающего в первоначальном своем значении высокую степень совершенства. Вот почему в первообразе всегда запечатлен акт веры сотворившего его художника и доверие воспринимающего, убежденного в его реальности. Например, любое древнее природное описание раскрывает мир разных соотношенных между собой феноменов, создающих драматический мир. Все, что бы ни оказывалось в поле зрения или чувства, окутывалось аурой радости или печали, уныния или ликования. Олицетворяя определенный этап сотворившей его культуры, первообраз демонстрирует не только речь как форму выражения, но также и определенную ступень развития сознания, эмоциональное восприятие мира, универсальный инструментальный познания, способ человеческого бытия во Вселенной.

Первообраз как бы упорядочивает, координирует, регламентирует эмоциональное суще-

ствование человека, придавая ему смысл, и воспринимается как особая чувственная форма сознания. Он не столько информирует, сколько вовлекает в понятный и аллегорический образ мышления, создавая при этом «физическую метафизику», соединяя несоединимое, рождая пространство для архетипизации сотворенного. При этом не следует забывать, что в современных условиях, когда капитализация чувственности стала товаром, а образная стереотипия продуктом купли-продажи [5, с. 27], мы должны, реанимируя энергию мысли современной личности, учитывать этот опыт диалектической взаимосвязи непосредственно переживаемого с осознанно отвлеченным, работающим «на вечность», на продолжение и развитие. Вот почему работа с истоками сегодня становится «опытом построения гуманитарной методологии» на основе выделения «субстратов» культурной среды, выступающей как сфера порождения, затем — восприятия, далее — опредмечивания, следующий этап — преобразование, за ним — саморазвитие и вновь — создание новой объектности [6, с. 180]. Эта системность становится фактором обновления и реконструкции одновременно, опыт итальянского классического Ренессанса, недостаточно изученный в этом аспекте, тем не менее подтверждает справедливость приведенного выше наблюдения.

Итак, К.Г. Юнг, обратившийся, по определению З. Фрейда, к «раскопкам души», первичный образ ассоциирует с архетипом, это не новый термин, поскольку он раньше употреблялся в качестве синонима «идеи» [1, с. 211–213]. Его отличие от первообраза состоит в том, что архетип — это суммарный образ идей, определяющих все психические процессы: ощущения, восприятие, память, моторные действия и мышление. Юнг отмечал, что человек использовал устное или печатное слово, чтобы передать некоторое осмысленное сообщение. Человеку обязательно нужны идеи как мысленные прообразы, которые придают смысл жизни и позволяют ему определить свое место в мире. Он преодолевает многие трудности, если знает, ради чего он это делает, поскольку получает за счет идей дополнительный ресурс энергии. Поэтому архетип представляет собой обогащен-

ный внутренним миром человека первообраз, «оживающий» только тогда, когда осуществляется попытка его осмыслить. Определяющее значение имеет именно архетипическое взаимодействие мира с человеком, основанное на образном мышлении и первочувствах древнего индивида.

Сегодня архетип — особый способ накопления и генерации идей, язык которых раскрывается путем их перевода на язык понятных современных категорий. Импульсом для такой деятельности должен стать поиск новых истин в контексте вечности. Образование сублимирует в себе этот вечный поиск разных времен, поэтому *образовательное время* одновременно, объединяя в себе прошлое, настоящее и будущее. Юнг полагал, что образы богов могут быть рассмотрены как «духовные идеи» [1, с. 125]. Например, «греческая идея божественности, похоже, впервые освобождается от сексуальности в случае с девичеством Афины, которая не теряет при этом черт, присущих таким мужским божествам, как Зевс или Аполлон, а именно: интеллектуального и духовного могущества», а в образе Артемиды воплощаются идеи «непокоренной девственности и ужаса рождения» [1, с. 127]. Генератип улавливает актуальность этих феминологических рефлексий античных людей, но он обобщает это не на уровне *актотипа*, т. е. единичного факта или действия, а рассматривает их на уровне субъекта, средств, целей, ситуации среды (теория действия как единичного акта Т. Парсонса [7]). Акт, становясь процессом, порождает различные акции (действия), формирует акционизм, означающий образовательное вторжение в культуру, но не формирующий ее постижение.

## ГЕНЕРАТИП КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА ОБРАЗОВАНИЯ

**И**нститут образования, формирующий личность, не может зависеть от моды, конъюнктуры, трендирования процесса обучения. Однако на практике он не только зависит, но и порождает некий

духовный суррогат из смеси наигранности, скептицизма и дилетантства. Ощущение духовной значительности прошлого наследия в современной культуре необходимо в условиях забвения и попрания старых истин, когда прошлое является всего лишь стилевым аксессуаром, но не смыкается с образовательным контентом.

Вводимое нами понятие генератипа не означает грандиозных «сколов» архетипических идей, но лишь соотносит их с современным человеком и его новым миром. Генератип — это суммарный (собираТЕЛЬный) образ, создающий особую образовательную идеологию и определяющий характер действий человека. Именно совокупность действий человека формирует особый тип человека, сложившийся в ту или иную эпоху. Важным в этом процессе оказывается именно идея накопления смыслов. Значение — это актив генератипа. Понимание и использование архетипического значения для эффективного образования — первостепенная задача, помогающая это значение не только генерировать, но и управлять им.

Во-первых, генератип рассматривается нами как реальность, которая включает всю материальную среду, сформированную и преобразованную человеком в соответствии с его потребностями и возможностями. Во-вторых, генератип — это определенная система ценностей, действий и их результатов, связанных с разными видами активности человека. В-третьих, это набор упражнений, средств, стимулирующих его активность.

Изучение генератипов возможно путем исследования эволюции гуманитарной традиции. Таким образом, мы выходим в пространство образовательной эпистемологии с акцентом на субъектоцентризме. Исторический и феноменологический подходы в этой сфере породили свою логику линейно-последовательной и кумулятивной аналитики, обходя точки гносеологического разрыва, бифуркации, несогласованности. Образовательные генератипы находят выражение в метафоризации и представляют собой полноценное отношение к традиционности как единственно возможной упорядоченности взаимодействия человека с миром и с другим человеком, поскольку в них подчеркивается цикличность времени при под-

чинении пространственности. М. Элиаде демонстрирует это следующим образом: «Полинезийцы, пускаясь в великое морское плавание, старательно отрицают его “новизну”, беспрецедентность и самопроизвольность; для них это лишь случай повторения путешествия, совершенного каким-то мифическим героем *in illo tempore*, чтобы “показать путь”, установить пример» [8, с. 35].

Классификация образовательных генеративов может быть предложена на основании следующих аспектов: *вызов* как начальная социокультурная, историческая, политическая и экономическая ситуация, которая «запускает» архетипическое поведение; *ответ* — центральный персонаж (идеал человека определенной эпохи) и сюжет, включающий важнейшие этапы и последовательность действий этого персонажа. Каждый новый тип человека, рожденный в тот или иной исторический период, обладает определенным набором эмоциональных переживаний, имеет программу действия или взаимодействия для выживания и ожидает результат своей деятельности.

Образовательные генеративы выступают как структурные принципы экстерниоризации образовательной реальности, в которой мы выделяем отличающиеся особыми генеративами следующие периоды (*вызов*): Античность, Средние века, XVII—XVIII вв., XIX и XX столетия (*ответ*).

## АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕНЕРАТИПОВ

**К**лассическая литература и искусство прошлого дают нам примеры духовных доминант каждой культурной эпохи. Антропологические идеалы, которые мы выделяем, таковы:

- ◆ Античность — герой;
- ◆ Средние века — святой;
- ◆ эпоха Просвещения — энциклопедист (универсалист);
- ◆ XIX в. — инженер/художник;
- ◆ XX в. — финансист.

**Герой.** Период Античности связан с формированием генератива героя, который, «с точки зрения мифического понимания, не только идеален и не только реален, а является тем и другим сразу и одновременно. Здесь событие превращено в чудо, а история — в мистерию» [9, с. 134]. Если брать предложенную Юнгом теорию архетипов, то ближе к этому находится архетип младенца. Он несет в себе идею преодоления трудностей, ориентирован на изменение. В мифах герой спасает ситуацию, одерживая победу над злом. Необходимое пространство для героя — состязание или поле битвы, когда требуется мужество, сила и энергичные действия. Так, состязание, соревнование, спор — главные образовательные технологии воспитания героя, ориентированные на формирование дисциплины, выносливости, решительности и сосредоточенности. Древние греки были ориентированы на то, чтобы сделать мир вокруг лучше. Единственный страх — страх потерпеть поражение. «Героя всегда можно узнать в войне, крестоносце, спасателе, сверхчеловеке, солдате, спортсмене-победителе, убийце дракона, конкуренте и игроке команды» [10, с. 108]. Быть героем в античном полисе — быть лучшим среди лучших. Античное образование ориентировано на формирование умения выражать и отстаивать свою позицию в споре, стремление к соревнованию и совершенству, на то, чтобы ощущать себя частью коллектива и пр.

Античная образовательная среда — полис. «Греческий классический полис являлся монолитным целым, где все эти разделения имели только третьестепенное значение и ничего существенного собою не определяли. Следовательно, и в отношении человека к природе и в отношениях его к искусству или обществу мы должны помнить об этой монолитности и не забывать об огромной роли здесь “политического” фактора. ...Внутренняя гармония этого субъекта — его уравновешенность, спокойствие, невозмутимость и самодовление уже вмещают в себе эту “политическую” ориентацию субъекта и уже согласованы с его общественной практикой» [9, с. 142].

Образование, учитывающее античный образовательный генератив, нацелено на то, чтобы человек максимально полно раскрывал

свои возможности, был конкурентоспособным. Огромную роль при этом играет мотивация, отношения учителя и ученика предполагают крайнее уважение друг к другу. Героизм призывает к нарушению границы, подталкивает человека на решительные действия.

**Святой.** Период Средних веков создает новый генератип — святой, характеризующийся трудолюбием, дисциплиной, любовью к чтению и интерпретации текста, аскетизмом. Образовательная среда — это монастырь (университет). Аскетизм, мученичество, труд (умственный и физический), т. е. внутренняя работа над собой и физическое усилие — есть новые образовательные техники формирования личности. Человек полностью подчинен Богу. В сказках и мифах — это фигура мудрого старца (волшебника, учителя, священника, деда, профессора), «когда появляется необходимость в проницательности, понимании, добром совете, решительности, умении планировать, а своих собственных ресурсов для этого не хватает» [1, с. 298]. Старец появляется тогда, когда человек находится в безнадежной ситуации, из которой «его спасти может только глубокое размышление или удачная мысль... Концентрация психических сил всегда имеет в себе нечто, выглядящее магически: благодаря ей развивается необычайная выносливость, которая часто непостижима сознательным усилиям воли» [1, с. 300–301]. Старец наделяет человека необходимыми средствами, чтобы быть перед опасностью во всеоружии. «Таким образом, с одной стороны, старик представляет знание, размышление, проницательность, мудрость, сообразительность и интуицию, а с другой стороны — такие нравственные качества, как добрая воля и готовность помочь, что делает его “духовный” характер достаточно очевидным... Свойственные фигуре старика превосходство и функция помощи рождает искушение связать его каким-то образом с Богом» [1, с. 304, 307].

Б. Борев результаты сопоставления античного и средневекового искусства представил через ряд оппозиций:

- ◆ героика/мученичество;
- ◆ очищение/утешение;
- ◆ реальность/волшебство, естественность/сверхъестественность;

- ◆ открытый характер действия, логика развития знакомого сюжета / занимательность сюжета, сложная событийность, неожиданные повороты действия;

- ◆ гармония свободы и необходимости / непреложная необходимость, диктуемая божественной волей;

- ◆ гражданский пафос / сакральный пафос;

- ◆ ведущая категория античной эстетики — прекрасное, средневековой — возвышенное [2, с. 123].

Если образовательная система в эпоху Античности, ориентированная на подготовку к перенесению жизненных трудностей, включала в себя гимнастику, аскетику и диету, заботу о душе, что предполагало преодоление лени, страстей и аффектов, то в средневековой образовательной традиции *обращение* человека происходит с помощью слова (чтение и молитва) и физического труда. Забота о душе проявляется в том, чтобы отречься от тела и обратиться к духу [11]. Важную роль выполняет практика покаяния, что открывает возможности контроля за человеческими намерениями и желаниями, подготавливает к самоконтролю и самодисциплине. Это уже не формирование общественного, а формирование внутреннего человека, ориентированного на самопознание.

Античная педагогическая практика включала в себя наставление, предполагающее не умерщвление плоти, а дисциплину. Человек должен, по мнению Аристотеля, действовать по ситуации, универсальных рекомендаций, как правильно вести себя, не было. «Наставления касаются не общепринятых норм, исполнение которых обеспечивается семейной и общественной цензурой, т. е. не предполагает сомнений и критической рефлексии, а передается как традиция, нарушение которой грозит судом. Советы и рекомендации философов касаются общественной жизни и направлены на обучение искусству управления государством, домом и самим собой» [11, с. 62]. Наставления — это корпус текстов, ориентированных на изменение. «В этом случае система кодексов и правил поведения может быть довольно таки рудиментарной. Ее строгое соблюдение может быть относительно несущественным, по крайней мере по сравнению с тем, что требу-

ется от индивида для того, чтобы он — в своем отношении к самому себе, в различных своих действиях, мыслях или чувствах — конституировал себя в качестве морального субъекта. <...> Эти виды морали, “ориентированной на этику” (которые необязательно совпадают с моралью так называемого аскетического отрешения), были наряду с формами морали, “ориентированной на кодекс”, чрезвычайно важны в христианстве...» [12, с. 304]. В эпоху Античности человек признает свои ошибки, в христианстве — он в них исповедуется. Исповедь — покаяние, второе крещение, *обращение*.

**Энциклопедист.** Период XVII—XVIII вв. рождает новый образовательный генератип — энциклопедист. Это универсальный человек, гений, обладающий энциклопедическими знаниями в области гуманитарных и естественных наук, личность, увлеченная самим процессом познания. Мы не связываем это понятие с историей его появления, а используем как концепт. И в этом значении энциклопедист ближе к универсалисту. Уже в первой половине XVII в. суть рационалистической науки Нового времени определил Р. Декарт, положивший в начало философии глубоко мыслящего, познающего субъекта с принципом «я мыслю, следовательно, существую» [13]. В источнике этого утверждения лежит свободная индивидуалистическая личность, которая является логическим развитием того нового чувства личности, которое зародилось в эпоху Возрождения, но еще не было доведено до своего логического предела, потому что встречало постоянно на своем пути препятствия как со стороны человеческой практики, так и со стороны возрожденческой культуры, оставшейся в своем массиве еще средневековой (христианской). Почвой для возрастания индивидуализма стала городская среда, в которой человек уже не так сильно зависел от природы. Город требует напряжения собственных сил, развития своих умений и навыков. Началась новая великая эпоха субъективизма, невольно «повторившая» некоторые черты эллинизма, но уже на ином культурном материале индивидуалистического антропоцентризма.

Свобода человека не знает ограничений. Мир — это поле человеческой деятельности.

На первый план выдвигается рассудочная человеческая практика. Материализм и эксперимент становятся альфой и омегой нового отношения к миру, принципом мировоззрения. На первый план выходит не поиск истины о бытии мира, а определение путей его познания, поиск метода. Человеческое «Я» окончательно оказывается в центре культуры и образования, проникая во все сферы: философию, литературу, музыку, живопись, выступает объектом философского анализа и активного философского субъекта уже у И. Канта [14] и И.Г. Фихте [15].

В литературе становится меньше описаний от третьего лица и больше — монолога героя и его самоанализа, т. е. повествования от первого лица. Монолог героя вытесняет диалектически организованный имперсональный диалог, передающий жизнь в движении, преобразованном в подъемы и спады взаимосвязей, возникающих в речи не слишком индивидуализированных героев. Это движение завершается в XIX в. уходом литературы в глубины человеческой психики, переходящим потом в сплошной поток сознания. Следствием этого является утверждение достоинства и прав человеческой личности, защита ее индивидуальных свобод, постепенно нарастающая по мере развития новоевропейской культуры, улучшения условий жизни и роста комфорта существования человека.

Просветители были убеждены, что миром правят мнения [16], судьбы человечества решаются в битве идей, а ход исторического развития можно организовать сознательными интеллектуальными усилиями просвещенных людей. Это многогранные, универсальные, энциклопедически образованные, наделенные многими талантами и интересами личности. Почти каждый крупный писатель еще и философ, социолог, теоретик литературы и искусства. Именами таких людей называют идейно-художественные течения (руссоизм) или стили мышления (вольтерьянство). Генератип энциклопедиста направлен на стирание границ, что находит отражение и в жизни (гражданин мира [6]), и в системе литературных жанров (смещение жанров), и в новой образовательной технологии — путешествии (странствие). Новый тип человека вырывается из пут нормативности, перестает ис-

пользовать «готовое слово» и вырабатывает новый художественный язык и новое художественное мышление. Человек пробует себя как в области гуманитарных, так и в области естественнонаучных дисциплин, добиваясь успеха в каждой сфере (например И.В. Гете). Это экспериментатор, универсал, гражданин мира, ориентированный на самоактуализацию. Не случайно, что литература Просвещения придает экспериментальный характер роману, отсюда и протезизм, изменчивость, многоликость просветительского романа (романа-концепции), обращенного не в прошлое, а в настоящее.

**Инженер/художник.** XIX в. — время становления нового генератива, который включает в себя два противоположных понятия: инженер и художник (в России — интеллигент). Этот генератив демонстрирует окончательное разделение человека и природы, что нашло отражение и в философской терминологии: на первый план выдвинулись понятия субъекта и объекта — познающего начала и пассивного материала как сферы приложения усилий. Культура этого периода представлена как борьба формы и бесформенного, образа и безобразного, гармонии и дисгармонии, рационального и иррационального. Мировоззрение XIX в. — это оптимизм восходящей формы начала века и пессимизм распадающейся формы в его конце. Концепция личности возникает не сразу. Проходит долгий путь становления в рамках Просвещения. Человек выступает как вполне определенное «Я», некоторая форма, взятая, прежде всего, со стороны интеллекта и душевных качеств.

Материалистическая тенденция на время уходит из философии в естествознание. Творящая сила человеческой личности, которая начинала все более активно разворачиваться в материально-практической сфере, нашла отражение, например, в английской фабрике. Возникло состояние культурной пестроты и неопределенности. Та же пестрота характерна и для искусства 1830–1840-х годов. Очень точно передает конфликтность эпохи марксизм. Его главная цель — развитие и совершенствование личности, взятой в единстве всех ее сторон. Но на практике он склонялся к материализации человека, что нашло

отражение в преобладании в нем экономизма. Материализация личности при очень сильно выраженном принципе равенства всех людей привела к нивелировке индивидуальности. Марксизм развил конфликт субъектного и объектного в человеке, глубоко заложенный в новоевропейской концепции личности, которая провозгласила его одновременно и целью, и средством. Однако этот конфликт еще был вынесен за пределы человека и трансформировался в противостояние механистических объединений людей внутри общества (классовая борьба). К 1860-м гг. происходит окончательное утверждение техницизма в культуре. Одновременно в ней происходит и дальнейшее сужение религиозного пласта. Развитие техники провоцирует заложенный в ее основе рационалистический алгоритм конфликтности (распространение теорий конфликтности) особенно после выхода книги Ч. Дарвина «Происхождение видов» [17]. В связи с этим возникает предощущение будущего развала человека уже не только на тело и душу (его фрагментации, раскола личности), что обуславливает постепенно пробивающееся в культуре трагическое начало.

Все это приводит к формированию двух генеративов, метафорически названных нами как инженер и художник, что отражает разрушение внутренней гармонии в человеке и вызывает потребность в ее восстановлении. Именно в этот период образование окончательно разделяется на гуманитарное и естественнонаучное, поделившее людей на «физиков» и «лириков». Главная образовательная технология — проектирование и дизайн. Проектирование — авторский ответ на социальный заказ, во многом сформулированный для себя самим человеком. Образование должно научить моделировать собственные планы, подчинив логику обучения целостным динамичным проектам своей будущей жизни. Следует отметить, что субъект проектирования в большей степени испытывает влияние проекта на формирование собственной идентичности.

**Финансист.** Доминанта чувственного, эмпирического, опытного, фактического в итоге приводит к тому, что обогащающие до этого научную парадигму мышления понятия, имеющие этическое или религиозное

происхождение, удаляются из области легитимных категорий. «Со временем разность точек зрения переходит в состояние явной непримиримости, и наука, ставшая академической, и философия, оформленная на ее основе, взяли на себя не совсем свойственные им функции надзора и контроля. Они стали определять нормы правильного мышления, вместо того чтобы заняться своими прямыми обязанностями — поиском и открытиями новых идей и перспектив. Взамен этого предлагаются доктрины, концепты и легитимные принципы, которые следует принимать и выполнять» [18, с. 14].

Человек стал приложением этих доктрин. Философия XX в. старается описать внутриличностный мир, который проявляется как носитель всех систем ценностей. Без согласования с наличным миром не решает проблемы рассогласованности между собой и окружающим его миром, что рождает утрату смысла, обезначение языка, критику дискурсивности. Образование откликается на сложившуюся ситуацию по-своему. В результате возникает образовательный генератип финансиста — человека, ориентированного на управление денежными и человеческими ресурсами. Знаковым в этом отношении представляется роман Т. Драйзера «Финансист» [19]. Последовательное воплощение индивидуалистически-конкурентной модели в экономике приводит к Великой депрессии 1929–1933 гг.. потом разворачивается новый, глубокий кризис культуры, закончившийся Второй мировой войной. Этот кризис продемонстрировал, что полное воскрешение личности в ее целостности уже невозможно. Маска, под которой все еще чувствовался человек, стала глубокой метафорой, которая отражает трагедию утраты целостности, соединенную с предвосхищением нового карнавала, в котором человеку предстоит участвовать, но без особой радости. Тоталитаризм — это попытка избежать нового раскола личности.

Возникали и другие попытки реакции на кризис, например, либерально-демократического, социализированного варианта. Теория бытия как игры, предложенная Й. Хёйзингой [20], становится весьма популярной. Анализ онтологических структур мира заменялся ана-

лизом логических структур языка, за которыми исчезали и мир, и человек. Разрушив онтологичность слова, культура XX в. пришла к новому утверждению слова, что получило развитие в структурализме. Коммуникативные функции стали цениться выше производственных [21]. Новый тип человека — это человек-манипулятор. Главная образовательная технология — игра, она отражает переход к манипулятивной модели обучения и воспитания.

Так, генератип помогает объяснить мотивировку действий человека, многие проблемы в сознании и поведении. Он содержит в себе память о ролях, которые выполнял человек в ту или иную историческую эпоху своего развития. Генератип выявляет содержательную основу исторически возникающих ценностей у человека и образно отражает образовательную деятельность в ее историческом аспекте, транслирует образовательные потребности, образовательные отношения, рефлексии, вдохновение, интуицию, интенцию, воображение, возникновение ассоциаций, фантазию, познание и духовное переживание, отражая тем самым процесс формирования когнитивных и креативных способностей человека.

Новая образовательная идеология социальной перестройки, с одной стороны, демонстрирует упрощение образовательных целей до уровня смыслов и индивидуальных ценностей, транслирует множественность истин; с другой — формирует благоприятную среду для развития критического мышления и его объективации.

Актуализация идей прошлого заключается в извлечении изученного материала из долговременной и кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании или непосредственном воспроизведении в современном образовательном процессе. В образовательной теории и практике актуализация идей прошлого связана с переводом знаний и навыков из скрытого состояния в действующее. Механизм актуализации не должен строиться на грубом осовременивании, когда человек это прошлое не узнает, но ощущает свою чуждость и враждебность ему. Иной путь актуализации связан с использованием рецептивных способностей человека, развитием его воображения, эмоциональной памяти.

Соединение разноактуальных образовательных идеологий (идей) открывает новые грани современной образовательной теории и практики и выявляет их культурный потенциал. Актуализация образовательных идей прошлого — это форма диалога времен в культуре, создающая культурную непрерывность (единый образовательный текст) и входящая в арсенал новой образовательной стратегии, направленной на развитие человеческого духа в контексте изменившихся условий бытия.

Итак, генератип — порождаемая структура, создающая образно-семантические «мости» между разными культурными «отдельностями», которые традиционно обозначаются эпохой, т. е. остановкой. Авангардное и консервативное в генератипе не существуют в оппозиции, а порождают духовный синтез и создают основу для дальнейшего продвижения людей прошлого к ныне живущим. Подобный подход призван снять антитезу «высокого минувшего» и «низкого настоящего», столь пространившуюся в гуманитаристике.

#### Список источников

1. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Москва ; Киев : Port-royal ; Совершенство, 1997. 384 с.
2. Борев Ю.Б. Эстетика. 4-е изд., доп. Москва : Политиздат, 1988. 496 с.
3. Валеева Е.В. Аналоговая модель современного образования // Обсерватория культуры. 2014. № 1. С. 96–101. DOI: 10.25281/2072-3156-2014-0-1-96-101.
4. Валеева Е.В. Универсальные образовательные метафоры // Обсерватория культуры. 2015. № 4. С. 18–24. DOI: 10.25281/2072-3156-2015-0-4-18-24.
5. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации : монография / под науч. ред. Л.В. Куликовой. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. 182 с.
6. Голдсмит О. Гражданин мира, или Письма китайского философа, проживающего в Лондоне, своим друзьям на Востоке / изд. подгот. А.Г. Ингер ; отв. ред. А.А. Елистратова ; ред. перевода И.Г. Гурова ; художник В.Г. Виноградов. Москва : Наука, 1974. 384 с. (Серия «Литературные памятники»).
7. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва : Академический проект, 2000. 880 с.
8. Элиаде М. Аспекты мифа. Москва : Инвест-ППП ; СТ «ППП», 1996. 240 с.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Москва : Высш. шк., 1963. Т. 1. 584 с.
10. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
11. Марков Б.В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. Санкт-Петербург : Алетей, 1999. 304 с.
12. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва : Касталь, 1996. 448 с.
13. Декарт Р. Сочинения : в 2 т. / пер. с лат. и франц. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
14. Кант И. Сочинения : в 6 т. Москва : Мысль, 1966. Т. 5. 564 с.
15. Фихте И.Г. Сочинения : в 2 т. / сост. и примеч. В. Волжского. Санкт-Петербург : Мифрил, 1993. Т. 2. 798 с.
16. Вольтер. Бог и люди : статьи, памфлеты, письма : в 2 т. Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1961. Т. 1. 442 с.
17. Дарвин Ч. Происхождение видов. Москва : Гос. изд-во биол. и мед. лит-ры, 1937. 832 с.
18. Купарашвили М.Д. Лекции по современной философии : Модернизм. Москва : Либроком, 2014. 336 с.
19. Драйзер Т. Финансист. Москва : Эксмо, 2009. 730 с.
20. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова ; коммент., указатель Д.Э. Харитоновича. Санкт-Петербург : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
21. Фортулатова В.А. Игрология в контексте образования как научная концепция и методика // Образовательные технологии. 2016. № 3. С. 27–35.

## Archetypification as the Ideology and Technology of Educational Process

Vera A. Fortunatova<sup>1\*</sup>,  
Elena V. Valeeva<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup> N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 27, Lenina Av., Nizhny Novgorod, 603140, Russia

<sup>2</sup> N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch), 36, Karla Marksa Str., Arzamas, 607220, Russia  
E-mail: \* fortunatova2@mail.ru,  
\*\* ev.visual@mail.ru

**Abstract.** *The article is based on the methodology of development of the cultural heritage of the past, which translates the value of educational stability. For this purpose, the concept of generatype is introduced in the form of an educational model that concentrates the best of what humanity has preserved for the formation of human. Generatypes are derived from the change of cultural matrices, vary from era to era and depend on the nature of evolutionary changes of these sources within the individual cultural stages of social evolution. The concept we introduce does not mean grandiose “chips” of archetypal ideas, but only correlates them with the new human and the new world. A generatype is a total (collective) image that creates a special educational ideology and determines the nature of human actions. It is the totality of human actions that forms a special type of person developed in a particular era. The most important in this process is the idea of accumulation of meanings. Educational generatypes act as structural principles of exteriorization of educational reality, in which we distinguish the following periods characterized by specific generatypes: Antiquity, the Middle Ages, the 17th–18th centuries, the 19th and 20th centuries. Classical literature and the art of the past give us examples of spiritual dominants of each cultural era. The anthropological ideals we identify are the following: Antiquity – the hero, the Middle Ages – the saint, the Age of Enlightenment – the encyclopedist (universalist), the 19th century – the engineer/artist, the 20th century – the financier. Actualization of the ideas of the past is the extraction of the studied*

*material from long-term and short-term memory for the purpose of its subsequent use in recognition or direct reproduction in the modern educational process. The combination of educational ideologies (ideas) of different relevance opens up new facets of modern educational theory and practice and reveals their cultural potential. Moreover, the mechanism of actualization should not be based on rough modernization, but involves the use of receptive abilities of people, the development of their imagination and emotional memory. The cognitive-metaphorical scheme of synthesis of humanitarian content given in the article provides an example of the stated idea development both in the research direction and in the educational-applied space of new technologies of teaching eternal meanings.*

**Key words:** archetypification, archetype, educational process, model, philosophy of education, tradition, paradigm, generatype, cultural matrix.

**Citation:** Fortunatova V.A., Valeeva E.V. Archetypification as the Ideology and Technology of Educational Process, *Observatory of Culture*, 2018, vol. 15, no. 6, pp. 644–657. DOI: 10.25281/2072-3156-2018-15-6-644-657.

### References

1. Jung C.G. *Dusha i mif: shest' arkhjetipov* [Soul and Myth: Six Archetypes]. Moscow, Kiev, Port-Royal Publ., Sovershenstvo Publ., 1997, 384 p.
2. Borev Yu.B. *Estetika* [Aesthetics]. Moscow, Politizdat Publ., 1988, 496 p.
3. Valeeva E.V. Analog Model of Modern Education, *Observatoriya kul'tury* [Observatory of Culture], 2014, no. 1, pp. 96–101 (in Russ.). DOI: 10.25281/2072-3156-2014-0-1-96-101.
4. Valeeva E.V. Universal Educational Metaphors, *Observatoriya kul'tury* [Observatory of Culture], 2015, no. 4, pp. 18–24 (in Russ.). DOI: 10.25281/2072-3156-2015-0-4-18-24.
5. Kulikova L.V. (ed.) *Diskursivnye praktiki sovremennoi institutsional'noi kommunikatsii: monografiya* [Discursive Practices of Modern Institutional Communication: monograph]. Krasnoyarsk, Sibirskii Federal'nyi Universitet Publ., 2015, 182 p.
6. Goldsmith O. *The Citizen of the World, or Letters from a Chinese Philosopher, Residing in London, to his Friends in the East*. Moscow, Nauka Publ., 1974, 384 p. (in Russ.).

7. Parsons T. *The Structure of Social Action*. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2000, 880 p. (in Russ.).
8. Eliade M. *Aspekty mifa* [Aspects of Myth]. Moscow, Invest-PPP Publ., ST “PPP” Publ., 1996, 240 p.
9. Losev A.F. *Istoriya antichnoi estetiki* [The History of Ancient Aesthetics]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1963, vol. 1, 584 p.
10. Mark M., Pearson C. *The Hero and the Outlaw: Building Extraordinary Brands Through the Power of Archetypes*. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 336 p. (in Russ.).
11. Markov B.V. *Khram i rynek. Chelovek v prostranstve kul'tury* [The Temple and the Market. Man in the Space of Culture]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 1999, 304 p.
12. Foucault M. *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti* [The Will for Truth: Beyond Knowledge, Power and Sexuality]. Moscow, Kastal' Publ., 1996, 448 p.
13. Descartes R. *Sochineniya : v 2 t.* [Works: in 2 volumes]. Moscow, Mysl' Publ., 1989, vol. 1, 654 p.
14. Kant I. *Sochineniya : v 6 t.* [Works. In 6 Volumes]. Moscow, Mysl' Publ., 1966, vol. 5, 564 p.
15. Fichte J.G. *Sochineniya : v 2 t.* [Works in Two Volumes]. St. Petersburg, Mifril Publ., 1993, vol. 2, 798 p.
16. Voltaire. *Bog i lyudi: stat'i, pamflety, pis'ma. V 2 t.* [The God and People: articles, pamphlets, letters. In 2 volumes]. Moscow, Akademii Nauk SSSR Publ., 1961, vol. 1, 442 p.
17. Darwin Ch. *On the Origin of Species*. Moscow, Biologicheskoi i Meditsinskoi Literaturny Publ, 1937, 832 p. (in Russ.).
18. Kuparashvili M.D. *Lektsii po sovremennoi filosofii: Modernizm* [Lectures on Modern Philosophy: Modernism]. Moscow, Librokom Publ., 2014, 336 p.
19. Dreiser Th. *The Financier*. Moscow, Eksmo Publ., 2009, 730 p. (in Russ.).
20. Huizinga J. *Homo Ludens*. St. Petersburg, Ivana Limbakha Publ., 2011, 416 p. (in Russ.).
21. Fortunatova V.A. Gameology in the Context of Education as a Scientific Concept and Methodology, *Obrazovatel'nye tekhnologii* [Educational Technologies], 2016, no. 3, pp. 27–35 (in Russ.).

РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ БИБЛИОТЕКА ИСКУССТВ (РГБИ)

представляет издания



**«Национальный театр в контексте многонациональной культуры : архивы, библиотеки, информация** : Десятые Международные Михоэлсовские чтения / Рос. гос. б-ка искусств; сост. А.А. Колганова. Москва : РГБИ, 2018. 280 с.; вкл. 12 с.

Сборник материалов Десятых Международных Михоэлсовских чтений, посвященных проблемам национального театра в контексте других национальных культур. Особенностью Чтений являются информационные, библиотечные и архивные аспекты исследований. Материалы о жизни и творчестве великого актера и режиссера С. Михоэлса, об истории еврейского театра стали обязательными для этого научного форума. Ряд публикаций освещает новые факты из биографии режиссера.

В статьях российских и зарубежных авторов рассматриваются межнациональные театральные связи и малоизвестные события из истории национальных театров, в том числе белорусского театра. Исследователи обращаются к изучению истории постановок и сценических решений, эпистолярного и мемуарного наследия театральных деятелей.