

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН «МИР ДЕТСТВА» В ВОПРОСЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

AXIOLOGICAL PHENOMENON "WORLD OF CHILDHOOD" IN THE ISSUE OF CONTINUITY OF GENERATIONS AND EDUCATIONAL INNOVATIONS

В контексте реализуемых инноваций в сфере образования и рассмотрения вопроса о преемственности поколений автором статьи придается принципиальное значение такому важному аксиологическому феномену, как «мир детства», его ценности для формирования персональной культуры личности и эволюции общества в целом. Приводится пример неоднозначности оценок и различных качественных характеристик современных поколений, их перспектив в социокультурной динамике. Отмечается, что «мир детства» остается фундаментальным базисом образовательных стратегий, и его подлинный смысл определяется единством воспитания и обучения. Подчеркивается, что процесс (если не таинство) раскрытия заложенных в человеке талантов, дарований и душевных качеств наиболее масштабно осуществляется именно в детские годы, особо значима культурогенная направленность этого процесса на ранней стадии личностного становления.

Ключевые слова: образование, преемственность поколений, духовная культура, «мир детства».

In the context of the implemented innovations in the field of education and consideration of the issue of continuity of generations, the author of the article focuses on the fundamental importance of such an important axiological phenomenon as the "world of childhood", its value for the formation of a personal culture of an individual and the evolution of society as a whole. It gives the example of ambiguity of estimates and various qualitative characteristics of modern generations, their prospects in sociocultural dynamics. It is noted that the "world of childhood" remains the fundamental basis of educational strategies, and its true meaning is determined by the unity of education and training. It is emphasized that this process (if not the sacrament) of unlocking innate talents, gifts and spiritual qualities is most widely carried out precisely in childhood, and cultural orientation of this process at an early stage of personal formation is especially significant.

Keywords: education, continuity of generations, spiritual culture, "world of childhood".

Актуализация инновационных процессов в сфере образования, которые обуславливали бы новые на сегодняшний день — компетентностные и «цифровые» — приоритеты обучения и перспективы глобальной, «сетевой» социализации личности, ее онлайн-идентичности, не только ставит под вопрос традиционные аксиологические критерии классического образовательного процесса как синтеза дидактики и воспитания, целостного духовного становления в антропологическом ключе, но и поднимает целый комплекс проблем, касающихся культурной самоидентификации человека в современном мире и его онтологической сущности. И более того — сущности ребенка и его места в современном мире, при этом, однако, дезавуируя в значительной степени собственно «мир ребенка», «мир детства»: его ценность и подлинность в контексте формирования персональной культуры личности и эволюции общества в целом.

С позиций философии и аксиологии образования эти фундаментальные вопросы затрагивают как саму природу человеческого существа, в частности не всегда «верифицируемую» природу его совести, потенциальной одаренности или феномена величайшего таланта, корни которого, как правило, уходят в годы детства и юности, так и специфику важнейших — инкультуративной и сигнификативной — функций культуры, отсылающих исследователя к ее исконным, «культурным» корням, к тезису о «возделывании» и преобразении разума культурной формой, о чем говорил еще П. А. Флоренский. В этой связи его известное проницательное

высказывание о том, что «гений — это сохраненное детство, а талант — сохраненная юность» [1, с. 6], остается своего рода аксиологической квинтэссенцией гуманистического принципа образования, и в частности отечественного педагогического наследия с его целеполагающей идеей всестороннего знания о человеке и первостепенной задачей воспитания его души: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, знать его тоже во всех отношениях» [2, с. 23], — задачей, фактически утраченной современными образовательными стратегиями, по большей части не включенными в контекст культуры, акцентирующими не системность и иерархичность знаний, а максимально широкий информационный контент.

В итоге происходит кардинальная трансформация основополагающих социокультурных смыслов. Апофеоз гуманистического воспитания: создающий в поиске гармонии «человек-творец», вершитель своей, это как минимум, судьбы, всецело ответственный за мир вокруг, — сменяется аполгетикой презентующего выгодные проекты «человека-креатива», утерявшего свою духовную сущность и культурную почву, но при этом максимально деятельного и осведомленного в отсутствие всяких принципов и убеждений.

И если со времен Аристотеля, заявлявшего, как известно: кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот идет более назад, чем вперед, — именно единство воспитания и обучения, образование как процесс (если не таинство) раскрытия заложенных в человеке дарований

и душевных качеств, а также общая этическая и культурогенная направленность этого процесса — являлись важнейшими атрибутами системы традиционного европейского гнозиса, характеризующими его цивилизационный масштаб, то наличествующая логика «постмодерна» с его релятивистским компонентом социализации, исключая абсолютную ценность личного духовного опыта, сегодня ставит под сомнение целостность самого антропологического знания и разрушает в «экзистенциальном вакууме» внутренний мир человека, его нравственный мир, его «мир детства».

Спрогнозированная в свое время Й. Хейзингой (его «пурелизм культуры» от лат. *puer* — «мальчик») тенденция нарастающей «инфантилизации» социальной среды, продуцирующей в качестве гедонистического эталона стереотипы общества массового потребления и предоставления услуг, в том числе образовательных, наносит, как это ни парадоксально, самый тяжелый удар по аксиологии детства, обостряя в культурной сфере и современной воспитательной практике радикальные противоречия мировоззренческого характера, что само по себе является предвестником духовной деградации. Как бы то ни было, современное российское образование, декларирующее нацеленность в будущее и «образовательный драйв» молодого поколения, этой «главной надежды» для страны в новом тысячелетии [3], в действительности во многом потеряло «мир детства», «мир юности» как культурное достояние, воспитательную среду как уникал важнейшего для человека сущностного взросления, становления себя, появления потенциала нравственных возможностей. И в этой связи мысль о создании «МЧС по спасению детства и юношества», еще в годы перестройки предложенная известным актером и общественным деятелем Р. А. Быковым, по-прежнему не потеряла своего значения.

В свете вышеизложенного, вне концептуальной демаркации известной «теории поколений» В. Штрауса и Н. Хоува [4], однако в актуальной культурологической и инновационно-образовательной повестке сегодня можно констатировать наличие двух ключевых, хотя и противоположных точек зрения по поводу социокультурных, потенциально-когнитивных и иных качественных характеристик феномена детства в возрастных когортах трех последних десятилетий, а также весьма неоднозначную оценку их «ментального разрыва» с поколениями предыдущими. При этом необходимо подчеркнуть, что проблематика формирования ценностного сознания личности и критерий ее духовной самооценки в преемственности образовательных традиций и возможности их кардинальных инноваций касается гендерной специфики поколений напрямую [5].

Итак, первая точка зрения однозначно и достаточно жестко характеризует выросшее за десятилетия реформ в России новое поколение как «асоциальное и аномичное, для которого характерен полный разрыв с традициями и общественными ценностями»: «дети реформ», не имея социального опыта взрослых жить единым коллективом, превратилось в стадо биологических особей — аморальных, эгоцентричных, не способных к коммуникации — это поколение, выросшее на псевдоценностях маскультуры, ограниченной потреблением, это своего рода «поколение без детства», без «культуры детства» и, что трагично, безо

всякой аксиологической перспективы в глобальном образовательном и культурно-историческом контексте [6, с. 339]. Сторонники такой оценки ситуации настаивают на отсутствии прежде всего духовной преемственности поколений в образовательной среде и уходе из стен школы подлинного учителя как человека высокой духовной культуры, ее носителя: с ним утерян «мир детства и взросления», целая культура познания, творчества и мечты молодых людей — гуманитарный пласт эпохи.

Между тем принципиально иное мнение, сходное с предыдущим лишь в аналитике исходной социокультурной среды, однако совершенно полярное в оценке перспектив гендерной социализации, выводящее на аксиологическую автономность такие важные антропологические и образовательные категории, как детство и творчество, актуализирующее профессиональные критерии обучения и нравственный авторитет учителя, было озвучено 8 ноября 2017 г. в Совете Федерации известным писателем и педагогом-практиком Д. Л. Быковым. В его докладе «Российское образование в XXI веке: назревшие перемены и возможные вызовы» говорилось о появлении уникального, совершенно отличного по интеллектуальным и эмоциональным качествам поколения, для которого нет ничего невозможного. Отмечалась феноменальная эмпатия и резкий рост творческих способностей, личностное своеобразие детей, которых, по мнению Д. Л. Быкова, как можно раньше следует «интегрировать в решение реальных современных проблем» по примеру советского опыта привлечения школьников к решению научных и производственных задач. Делался вывод, что обществу необходимо озаботиться тем, чтобы не проиграть «гениальное поколение», у которого столь рано появились «критерии своего таланта, своих возможностей», а самое главное — чем, собственно, удивителен и необъясним «мир детства» — врожденный талант, инициативность и совесть, проекция духовных, а не приобретенных в процессе социализации качеств. Чтобы не утратить возможность их развития, необходима совершенно новая, этикоцентричная педагогическая практика и совершенно особый, экстремально-личностный уровень наставничества, обеспечивающий адаптацию таланта и неординарности в школьной среде [7].

Действительно, в последние десятилетия неоднократно отмечалось, что в жизнь вступает новое поколение с принципиально иными свойствами личности, ценностными установками, жизненными ориентирами, с особой творческой одаренностью, пониманием духовной значимости человеческой жизни и своего внутреннего мира — это особые дети в техногенном мире, с особыми запросами на гуманизм в нем, на эмпирику гуманитарного знания, на созидательное, морально детерминированное, а не прагматично-креативное познание окружающей действительности. Вместе с тем поднимались и принципиальные вопросы о «жизнеспособности» такого поколения, возможностях его образования и критериях понимания окружающими его «мира детства» как «колыбели» личного таланта и залога культуросообразности общества, в которое оно вступает.

К примеру, доклад известного педагога, философа, социолога И. М. Ильинского «Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений» [8] стал знаковым для

общественности событием в 90-е гг. XX в., когда «образование перестраивалось на идеях гуманитаризации» и «было заявлено, что школа должна сменить менталитет личности», а «культура есть именно та среда, которая растит и питает личность» [9, с. 263]. В докладе концептуально излагались важнейшие педагогические и социологические идеи, касающиеся первичности воспитания, а не обучения в стенах школы, определяющие априорную значимость духовной культуры и профессионально-нравственной преемственности в сфере образования, был поднят вопрос о трагедии несостоявшегося таланта в наличествующей социальной среде. Определяющим критерием жизнеспособности поколений и нации в целом назывались культура, опыт, идеалы и ценности, подключающие человека к культурно-историческому и цивилизационному процессу в качестве его активного, творческого субъекта [10, с. 25].

Как известно, дальнейшие исследования И. М. Ильинского и его концептуальные положения легли в основу реализации молодежной политики 2000-х гг., а также развития и реформирования российского образования в условиях глобализации. По мнению ученого, тот факт, что проводимые реформы и инновации не одно десятилетие находятся в перманентном состоянии, выявляет первичную фундаментальную проблему: «неосознанность происходящего, иначе говоря, кризис понимания», и он касается сущностных смыслов образования как такового, т. е. образования человека. «Сегодня в кризисе понимания находит свое выражение системный кризис бытия человечества вообще», но выход, однако, есть: «главное условие преодоления кризиса понимания — образовательная революция, смысл которой не столько в совершенствовании форм и методов передачи знаний, сколько в переосмыслении миссии образования», «в определении новых областей знаний», «в расширении предметности обучения (которое сегодня сводится к овладению определенной суммой знаний, навыков и умений) за счет прибавления к этим целям обучения пониманию» [11, с. 21, 22, 26, 27].

Так или иначе, сколь глобальным бы не казался кризис современной онтологии и гностики, он «закольцован» на сущностной проблематике человека в мире и, следовательно, решаем «через нее», а это вновь центральная задача образования — возвращение к аксиологии детства, к человеку подлинному, к его первоначальному таланту универсального восприятия окружающего мира, который целостно проявлен, добродетелен, неповторим и непротиворечив именно в детский период, а в дальнейшем ожидает столь же целостного, системного и поэтапного осознания, наполнения ценностными смыслами — включения в культурный контекст. «Главное, что достигается с помощью образования и для чего оно предназначено... изобретение человека, строение человека, его ума и души, образа мышления и добродетелей». Тогда как «конечный смысл образования человека — понимание всего, что его окружает», вплоть «до понимания, как устроен звездный мир и Вселенная». Следовательно, «вопрос вопросов — образовывать человека понимающего, создавать понимающее общество, которое было бы способно к целостному и универсальному восприятию картины мира» [12, с. 5, 6, 9].

Между тем с исходом парадигмы «логосоцентризма» современная социокультурная реальность многочисленных символических и «цифровых» значений достаточно раздроблена и противоречива: налицо фрагментаризация общекультурного пространства, появление анклавов параллельных аксиологических смыслов, локализация культурных ареалов, транслирующих различную повестку ценностей. Поэтому назрела чрезвычайная необходимость инноваций, связанных не с какой-либо образовательной моделью и определенной техникой, ускоряющей процесс обучения, а фокусировка всего образовательного потенциала на сущностном начале человеческого бытия, сокровище духовного «я» человека, реальности его внутреннего образа, раскрываемого в детские годы: «мир детства» как этап нравственного становления ребенка и раскрытия его творческих задатков, заложенного в нем призвания — важнейший для формирования онтологической и социокультурной субъектности личности и ее персональной свободы, ее подлинного творчества, манифестирующего парадоксальное, невозможное, необычное, интуитивно-чувственное и, наконец, чудесное как реальность.

Именно в этой связи И. С. Кон настаивал на необходимости «рассмотреть мир детства не только как продукт социализации, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую собственным языком, структурой, функциями» [13, с. 63]. Однако он лишь продолжил традицию описания этого аксиологического феномена, который был фактически признан таковым еще в 1900 г. В педагогическом труде Э. Кей «Век ребенка» были даны его сущностные характеристики и тем самым состоялась концептуальная заявка на планомерное построение личностного контента в области образования, сохранявшего и усиливавшего гуманистические тенденции на протяжении всего XX в.: «У ребенка есть свой собственный бесконечный мир, который ему надо одолеть, осмыслить, сроднить со своей фантазией, мир, в котором ребенок мог бы свободно расти предоставленный самому себе — вплоть до границы, где начинаются права другого» [14, с. 77, 78].

К этому остается добавить, что «мир детства» предстает не только экзистенциально ценностным феноменом, но и определенным кластером трансцендентных смыслов и «предельных» гностических потенций, особым ментальным и культурогенным модусом, неоднократно проявляющимся, словно отпечаток идеального, в персонально-психической и социокультурной реальности индивидуума на протяжении всей его жизни. Именно поэтому вдвойне важно акцентировать и сохранить этот аксиологический феномен в образовательной практике, и, по большому счету, только в этом случае «школа определяется... качеством формирования человека» [15, с. 350]. В то же время «мир детства» становится фактически тем единственным воплощением духовной глубины человеческого существа, реальной возможностью его трансцендирования, которое становится внятными и аксиологически значимыми для представителя любой социокультурной эпохи. Именно «мир детства» по своей сути «всегда вечен» и фундаментален в любой подлинной образовательной практике, этически сближая поколения и обоюдно проецируя качества наставничества на

родителей и учителей, ценностно сближая их судьбоносные роли. Наконец, это период, вероятно, максимально полной свободы творческого воображения и, что особенно важно, потенциально созидательных, а не просто изобретательных возможностей, время раскрытия таланта, пробуждения когнитивного резерва интуиции, способности дарить и любить.

Неоднозначное развитие современного общества требует многообразия в нем индивидуальных и уникальных качеств человеческой личности, и традиционно при этом «почвой, выращивающей их, выступает система образования и воспитания, открытая для творческой инициативы и проявления человеческой индивидуальности», создающая особую среду «для пробуждения личностей, способных к творческому, целостному восприятию мира» [16, с. 165–166, 169]. В этой связи важно напомнить, что западные образовательные стратегии еще в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. стали существенно обновляться: на фоне подготовки к обучению поколения «миллениума» начали появляться педагогические методики, пробуждающие «моральное воображение», актуализирующие «внутреннюю жизнь» детей, обосновывающие естественное рождение их нравственности как, по сути, их «второе рождение» [17] и, наконец, столь же естественно сочетающиеся в учебном процессе «логику и любовь» [18].

Итак, обращаясь к фундаментальным инновационным возможностям образования XXI в. и учитывая неизменный лейтмотив нравственной традиции отечественной педагогики, важно акцентировать внимание на первичности константы трансцендентного бытия человеческого существа, что особенно явственно запечатлено в детском образе, наполняет «мир детства» наивысшим спектром когнитивных возможностей, уникальных способностей и глубочайшей эмпатией к миру. В этот период внутренний духовный рост формирующейся личности наиболее очевидно воспринимается как естественный эволюционный процесс, как «закон человеческой природы, обусловленный фактором наличности сознания в человеке» [19, с. 88], которому и должны быть подчинены все воспитательные и образовательные методики. Очевидно, что традиция отечественной педагогики сформировала постоянное «смысловое поле» для проявления человека подлинного, она доносит до нас свое сущностное начало, «детский взгляд» на окружающее: предельно четкую актуализацию бытия человеческого духа, реальность «прорыва» к его глубинам, сущностное видение и понимание себя и мира как единого целого.

Переориентированное на сущностные, непреложные ценности, образование должно раскрывать внутренний потенциал человека, извлекать росток его духа и быть направленным в будущее, иметь «пространство непознанного» для своего динамичного качественного развития. Именно категория детства заставляет переосмыслить сущностные философские вопросы образования, вопросы общечеловеческого, непреходящего содержания, сопряженные с фундаментальными проблемами нравственности и культуры.

И если современностью остро востребована личность «пассионарная», человек-созидатель, то и начинать следует

с истока созидания, с понимания того факта, что сущность многих цивилизационных и социокультурных проблем, стоящих сегодня перед человечеством, сфокусирована как раз в человеке: в его мировоззренческих и глобальных гностицистических смыслах, его коммуникативно-культурных установках и ценностных запросах, сформированных в детские годы, а точнее — рожденных в «мире его детства».

1. Флоренский П. А. Ближе к жизни мира // Советская культура. 1988. 3 нояб. С. 6.

2. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 10 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук, 1950. 776 с.

3. Путин В. В. Россия сосредотачивается — вызовы, на которые мы должны ответить // Известия. 2012. 16 янв. URL: <https://iz.ru/news/511884> (дата обращения: 23.07.2019).

4. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y. : William Morrow & Company, 1991. URL: <https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStraussNeilHowe> (дата обращения: 23.07.2019).

5. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30–35.

6. Бережко С. Н., Шемякина-Розумная Е. В. Особенности реализации основных принципов взаимоотношений поколений в начале XXI века // Научные исследования: тенденция, анализ, прогноз. 2009. Кн. 26. С. 328–341.

7. 7 главных тезисов Дмитрия Быкова об образовании и современных детях // Мел. Медиа про образование и воспитание детей : [сайт]. URL: https://mel.fm/pedagogika/3457162-bykov_soviet (дата обращения: 25.07.2019).

8. Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений : доклад Комитета Российской Федерации по делам молодежи / авт. кол.: И. М. Ильинский [и др]. М. : [б. и.], 1995. 256 с.

9. Пуйлова М. А. Проблема подготовки учителя к общекультурному гуманистическому развитию детей // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. Воронеж : ВГПУ, 2008. Кн. 16. С. 257–269.

10. Ситаров В. А. Воспитание жизнеспособных поколений: позиция И. М. Ильинского // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 24–28.

11. Ильинский И. М. О «правильном образовании» для России XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 3. С. 5–31.

12. Ильинский И. М. Куда идем, родимое образование? (Беглые заметки по поводу законопроекта «Об образовании в «Российской Федерации») // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 3–26.

13. Кон И. С. Ребенок и общество. М. : Академия, 2003. 336 с.

14. Кей Э. Век ребенка. М. : Изд. Д. П. Ефимова, 1905. 296 с.

15. Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. М. : Эксмо, 2008. 448 с.

16. Ильин А. Н. Онтологический смысл юродства. М. : Наука : Информ ; Воронеж : ВГПУ, 2013. 298 с.

17. Coles R. The Moral Intelligence of Children. N. Y. : Gardners Books, 1997. 80 p.

18. Fay J., Funk D. Teaching with Love and Logic. Colorado : The Love and Logic Press Inc., 1995. 339 p.

19. Гершензон М. О. Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России : сб. ст. 1909–1910. М. : Молодая гвардия, 1991. С. 85–108.

© Сухоруких А. В., 2020

Н. В. Федорова

N. V. Fedorova

УДК 316.75

Науч. спец.: 09.00.13

DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-35-39

ТРАНСФОРМАЦИЯ НОРМЫ И НЕНОРМАЛЬНОГО В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье на основе периодизации культуры Л. Н. Гумилева рассматривается проблема нормы и ненормального в становящейся культуре. Исследуются изменения, происходящие в культуре в период ее становления, и их влияние на нормы общества, которые трансформируются соответствующим образом. Выделены некоторые особенности нормы и ненормального этого периода, их характеристики.

Ключевые слова: норма, ненормальное, периодизация культуры, становление культуры.

TRANSFORMATION OF THE NORM AND THE ABNORMAL DURING CULTURE FORMATION

The article on the basis the periodization of L. N. Gumilyov considers the problem of the norm and the abnormal in the emerging culture. It studies changes occurring in the culture during its formation and their influence on the norms of the society, which are transformed accordingly. Some features of the norm and the abnormal of this period, their characteristics are highlighted.

Keywords: norm, abnormal, periodization of culture, the formation of culture.

Любое явление своей жизни человек стремится не только понять и описать, но и найти ему место в структуре мироздания. Особенно актуально такое стремление для науки. Практически во всех науках присутствует большое количество классификаций и периодизаций по тем или иным признакам, структурирующим все, что окружает самого человека и результаты его жизнедеятельности. Каждая новая классификация отменяет, изменяет или дополняет предыдущую. Автор каждой периодизации находит аргументы в пользу тех критериев, которые стали основой для его труда, доказывая таким образом не только право на ее существование, но и ее приоритет перед другими.

Данная тенденция сохраняется и при изучении культуры в философии. В попытках определить понятие «культура» появилось большое количество трактовок, раскрывающих те или иные аспекты понятия. В попытках систематизации различных культурных периодов появились теории культурных циклов (О. Шпенглер, А. Тойнби, К. Ясперс, М. С. Каган и др.), дополняющие и исключаящие друг друга.

Мы в своем исследовании будем опираться на идею понимания культуры как социокода, надстраивающегося над биогенетическим кодом и взаимодействующего с ним. Такое понимание широко распространено в философско-культурологической литературе [1; 2]. Конкретизируя данное понимание, за основу примем представление В. С. Степина о культуре как иерархии программ деятельности, об их дифференциации в соответствии с возникающими в ходе эволюции подсистемами культуры (обыденное сознание, литература и искусство, религия и миф, политическое и правовое сознание, философия, наука), о наличии общих для всех этих культурных подсистем фундаментальных жизненных смыслов и ценностей, выраженных в мировоззренчес-

ких универсалиях, пронизывающих все сферы культуры [3]. По мнению автора, в своем сцеплении и взаимодействии эти универсалии функционируют в качестве генома социального организма. Таким образом, нам представляется логичным рассматривать культуру как дифференциацию нормы и ненормального во всех возможных проявлениях, которые автор называет подсистемами.

Накапливаемый и получаемый от предыдущих поколений опыт обогащается, развивается и трансформируется, что не дает культуре застаиваться, и знаком развития культуры является связь традиций прошлого и новаторства. По мнению М. С. Кагана, в процессе культурогенеза у человека сформировалась потребность выходить за пределы повторения созданного, за пределы репродуцирования известного, за пределы традиционных форм поведения и созидать новое, совершенствовать усвоенное, разгадывать неизвестное [4]. Именно эта потребность делает человека не просто человеком, функционирующим в заданных пределах, а человеком культуры, который преобразует окружающую его действительность.

Автор также утверждает, что в разных типах культуры удельный вес и авторитет творчески обновляющей и сохраняющей созданное активности человека существенно меняются, что, на наш взгляд, объясняет разновременность наступления тех или иных этапов культуры в тех или иных культурных пространствах. По этой же причине нам представляется сложным построение единой универсальной классификации культуры, а содержание традиционной культуры различно у разных народов.

Рассуждая о необходимости универсальной периодизации, Л. Н. Гумилев утверждает, что в ее основе должно быть не языкознание, а история [5, с. 45]. Соглашаясь с автором, мы также принимаем во внимание, что тот или иной