

предметной формы культуры (например, памятника), понятия, ведущей идеи и обобщенного знания. Такой подход обладает весьма продуктивным методическим ресурсом. Он позволяет педагогу разнообразить работу учащихся со знаниями, а именно: приобретать готовые и конструировать собственные, использовать знания в стандартных и нестандартных ситуациях, выстраивать индивидуальные образовательные маршруты. Принципиально важным при этом является сотворческая интенция педагога и ученика, утверждение диалога как способа индивидуальной само-

идентификации формирующейся личности в пространстве знаний, ценностей и смыслов. Важно построить учебно-воспитательный процесс как постоянно осуществляемую возможность свободного самоопределения и самотворчества учащихся на основе **образцов** культуры.

Принцип универсалий позволяет передать своеобразие того или иного типа культуры как образа мира и человека в нем. Отсюда и отечественная культура будет изучаться не обособленно от мирового культурного развития, а, напротив, в органическом единстве с ним.

*Ю. В. Чернявская (Минск),
преподаватель кафедры социологии и культуроведения
Белорусского государственного университета культуры*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ (диалогический подход)

Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием философских и педагогических идей, сформулированных в конце XVIII — начале XIX века Я. А. Коменским, И. Песталоцци, И. Гербартом, Ф. Дистервегом, Д. Дьюи и другими и в сумме составляющих “классическую” модель образования. В течение двух столетий она эволюционировала, но в основных принципах оставалась неизменной. Данная система при своем возникновении основывалась на традиции Просвещения, ставящей целью достижение человеком “морального совершеннолетия” (по И. Канту) и, с другой стороны, на идее эволюционного развития человека, на уверенности, что он всесилен в своей рациональности, и что наука

является путем улучшения человеческой природы.

Однако уже начало XX века ознаменовалось осознанием иной стороны рациональности, проявляемой, например, в порождении интеллектом специфически человеческих форм жестокости (что выражается как в насилии над людьми, так и в насилии над природой). Кроме того, выяснилось, что интеллект имеет границы, и особенно ярко это проявилось в наше время — при переходе культур к информационному типу общества. Если в индустриальном обществе информация “устаревала” примерно за семь лет, то сейчас — за два года, с чем даже самый развитый интеллект справиться не может.

Следовательно, классическая парадигма образования, основанная на развитии интеллекта и кумуляции предшествующего знания, в данных условиях является недостаточной. Так, одна из главных идей Я. А. Коменского, предполагающая, что “в основе обучения должно лежать познание вещей и явлений”¹, в наше время сталкивается не только с проблемой границ познания, но и с последствиями нашей уверенности в приоритете знания над моралью, над природой и, в конечном счете, над процессом мышления. Мы, педагоги, хорошо знакомы с ситуацией “вызубривания”, не дающего ни осознания, ни знания предмета, и, думается, уже совместно пришли к пониманию приоритетности иного типа мышления — творческого. Поскольку поток информации в силу своей насыщенности психологически не может быть усвоен сознанием индивида, основным становится умение ориентироваться, выделять из избытка информации главное. По мнению А. Тоффлера, технология завтрашнего дня требует не миллионов молодых людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, но людей, умеющих принимать критические решения, быстро устанавливать новые отношения с меняющейся реальностью. А это значит, что сегодня необходим переход к подготовке творчески мыслящего человека, способного к постановке и решению нестандартных проблем и задач во всех сферах жизни общества.

Это приводит нас к сути решения о том, кем и как этот переход будет осуществляться. И если на первый вопрос можно однозначно ответить — конечно же, в первую очередь, педагогом, то второй вопрос остается открытым.

Другой аспект проблемы, связанный с кризисом классической модели образования, проистекает из объективной ситуации, вовлеченными в ко-

торую оказались народы земного шара — в ситуации мировой культуры (а это не только ситуация, но и проблема, что стало особенно ясно в связи с террористическими атаками в США, России). В этом смысле перед нами встает вопрос о необходимости толерантного сосуществования разных парадигм мышления, а следовательно, и моделей образования и воспитания народов и культур.

При внимательном рассмотрении становится ясно, что обе эти проблемы есть две стороны одной медали. Чем более будут взаимодействовать народы на пути к мировой культуре, тем с большей “переключкой” ценностей, идеалов и идеологий разных народов (в виде непрерывного потока информации) нам предстоит столкнуться — иногда со страшными последствиями непонимания между ними. Возможность не допустить эти последствия связана с воспитанием человека, способного не только к толерантному восприятию иных моделей мировоззрения, но и к умению творческой трансформации их элементов в феномены собственной культуры: не в варианте “подмены” модными заимствованиями своих культурных ценностей, а в варианте расширения разнообразия своей культуры путем взаимодополнения “иным” при сохранении ее исконного фундамента.

При такой постановке проблемы мы неизбежно приходим к проблеме Диалога. “Диалогические отношения ... это — почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог”². Диалог обуславливает не только речь, но и саму возможность человеческого мышления, так как любая идея всегда возникает как ответ на другую идею, существует лишь “в условиях живого кон-

такта с чужой мыслью, воплощенной в чужом голосе, то есть в чужом, выраженном в слове сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея”³. Не случайно, сама этимология слова “сознание” трактует его как “знание с кем-то”. В этом смысле сознание есть предпосылка понимания, благодаря которому возможно любое творчество, в том числе творчество себя и “Другого” как личности в понимающем диалоге с людьми и их творениями. Более того, как показала практика обучения слепоглухонемых детей⁴, в процессе контакта — даже на уровне тактильности — возникает “диалогичность” предметного действия: “Я” и “Другой” через совместное действие (например, совместное с педагогом поднесение ложки ко рту ребенка). Это значит, что в основе не только нашего сознания, но и действия лежит “микродиалог”, как определил его М. Бахтин.

Другой полюс диалога — “макродиалог”. Если микродиалог разворачивается в сознании человека, то макродиалог — условие коммуникации культур. “Понимание каждой культуры... как Собеседника, как одного из участников диалога по “последним вопросам человеческого бытия”, — такого участника, который в общении с иными образами культуры обнаруживает и впервые формирует новые свои смыслы, формы, устремления, к этому иному образу обращенные, — такое понимание и сводит воедино все определения диалога как всеобщей сути гуманитарного мышления”⁵.

Очевидно, что с этой точки зрения процесс образования возможен, во-первых, лишь как воспитание человека, способного усваивать “образы других культур” как информацию и перерабатывать их ценности с целью введения наиболее значительных и необходимых из них в пространство

собственной культуры. Для этой цели “человек знающий”, на воспроизводство которого была направлена классическая педагогика, недостаточен. Скорее, нужен “человек понимающий”, интерпретирующий и способный к выбору, то есть “человек творческий”. Во-вторых, в этом процессе диалог необходим не только на уровне “макро” (как диалог между культурами), но и на уровне “микро” (как обоюдно необходимый и полезный диалог Учителя и Ученика).

Подход к образованию со стороны “макродиалога”, на наш взгляд, должен базироваться на культурологии как системе наук, предполагающей понимание и исследование мира как целостного, “рукотворного”, артефактного образования и одновременно изучающей условия жизни и свободы личности и человечества в нем. В этом смысле наиболее важными для изучения студентов представляются сравнительное культуроведение (в зависимости от специальности студентов делающее упор на различных сторонах жизни обществ); футурология, обучающая студентов прогнозированию возможных ситуаций, исходя из реалий современной мировой действительности; культурно-философская антропология, представляющая собой исследование феномена человека и базирующаяся на общечеловеческих ценностях, по-своему преломляющихся в культурах различных народов и эпох.

Со стороны “микродиалога”, этот подход предполагает обоюдную творческую работу педагога и студентов. Как представляется, “обоюдность” должна выражаться не только в усвоении студентом данных преподавателем знаний, но и в совместной творческой работе, обогащающей обоих. Эта идея не нова и даже стала одним из “общих мест” педагогики. Но так ли часто она воплощается на практике? И почему мы вновь повторяем это именно сейчас?

Причина этого состоит в самой специфике нашего времени — времени “трансценции” (А. Тоффлер⁶). Быстротечность протекающих процессов приводит человечество к “футорошоку”, то есть к стрессу и дезориентации человека в непрогнозируемом мире. М. Мид еще в 60-е годы определила этот тип культуры как “префигуративный”, в котором не только молодежь учится у старших, но и старшие должны все больше прислушиваться к молодежи. Если раньше взрослый мог сказать юноше: “Ты должен слушаться меня, потому что я был молодым, а ты не был взрослым”, то сегодня он рискует услышать: “Но вы не были молоды в том мире, в котором предстоит жить нам, и потому ваш опыт нам не подходит”⁶. В этих словах есть доля правоты: мир во многом изменился, и молодежи, по своим психологическим характеристикам гораздо более мобильной, проще в нем ориентироваться. Так что процесс взаимообогащения впервые имеет основания не просто в этической сфере, но и в практической.

Каким же образом можно достичь совмещения “макро-” и “микродialogа” в практике культурологического обучения?

Прежде всего, как условие его достижения мы подчеркиваем необходимость культурологического образования во всех вузах, включая технические, что связано с современным расколом культуры на гуманитарную и техническую. Особенно явственно это видно на примере сети Интернет, при огромных культурно-образовательных возможностях которой она остается, в основном, уделом технически ориентированных специалистов, в результате чего подчас поражает ее культурная “бедность” и “всеядность”.

При выполнении этого условия мы считаем возможным предложить не-

которые варианты совместной культуротворческой деятельности, которые, безусловно, нуждаются в дополнении и обогащении другими вариантами.

1. Создание сети культурологических спецкурсов на всех гуманитарных факультетах всех высших учебных заведений страны, целью изучения которых явились бы современные проблемы сравнительного культуроведения. Например: “Цивилизации Востока и Запада: преодоление противоречий”; “Информационный взрыв и современная культура”; “Национальные проблемы современности: этнос, нация, цивилизация”; “Диалог как условие макро- и микрокультурной коммуникации”; “Основные проблемы культурно-философской антропологии” и др.

2. Создание постоянных спецсеминаров по социологии и культуроведению. В спецсеминары на добровольных началах приглашаются студенты, начиная с третьего курса. Направленность спецсеминаров обязана быть постоянной, и каждое заседание должно разрабатывать новый аспект проблемы путем выступлений студентов и прений, так что за годы обучения они смогут уже четко специализироваться в избранной ими сфере социокультурного знания. Спецсеминары следует проводить еженедельно в вечернее время, иногда в качестве “выездных” — например, с совместным выходом в театр, музей, на концерт и с последующим обсуждением. Темы спецсеминаров могут перекликаться с темами спецкурсов, но в более расширенном или, наоборот, более конкретизированном виде (например: “Этнические основания современной культуры”; “Мировая культура: диалог этносов, наций, цивилизаций”; “Религия и культура: от мифа к современности”; “Философия культуры: становление и развитие”; “Герменевтика и понимание”; “Феномен человека в культуре” и т. д.). Особен-

но интересными и плодотворными, думается, были бы темы, связанные с одновременным подведением итогов прошлого тысячелетия и футурологическим “выходом” в будущее (например: “Парадигмы будущего: аспекты прогнозирования развития культуры и цивилизации третьего тысячелетия”). Различие между спецкурсом и спецсеминаром состоит в том, что семинар под руководством преподавателей проводят сами студенты, разрабатывая поставленные педагогом темы. Лучшие выступления в течение года выносятся на конференции, олимпиады и т. д. Таким же образом в значительной степени облегчается работа над курсовыми и дипломами: наработки, оформленные в выступлениях на спецсеминарах, обсужденные членами спецсеминара и преподавателем, становятся основой курсовых и дипломных работ. Таким путем не только углубляются и специализируются знания студентов, развиваются их творческие способности, но и обретаются навыки самостоятельной научной работы. Кроме того, уже с третьего курса преподаватель может четко определить способности студента к научной работе, что может явиться основанием к рекомендации его кафедрой к дальнейшему обучению в магистратуре и аспирантуре.

3. Создание “Школы юного культуролога” (при БГУ культуры), слушателями которой явились бы старшеклассники (10-11 кл.), намеревающиеся связать свою судьбу с университетом, а преподавателями — студенты старших курсов (что при условии хорошей работы явилось бы преимуществом при поступлении в магистратуру и аспирантуру), а также магистранты и аспиранты. Темы занятий призваны существенно расширить школьный курс МХК с ориентацией на современные проблемы и тенденции культуры, а не просто на перечисление культурных достижений,

с чем часто сталкиваются преподаватели даже в работах старшекурсников. Это начинание, на наш взгляд, было бы полезным с двух сторон: во-первых, оно давало бы возможность развития педагогического опыта студентов, а во-вторых — формировало бы хорошо подготовленную прослойку абитуриентов.

4. Организация неформальных творческих клубов, студий и мастерских студентов в дополнение работы кафедр. Особенно важным здесь представляется создание дискуссионного клуба, где дебатировались бы важнейшие культурные проблемы современности. В этом вопросе мы основываемся на идее С. Л. Рубинштейна о том, что мышление начинается там, где создана проблемная ситуация, то есть та, где есть выбор из нескольких не всегда очевидных возможностей. Совместный поиск решения проблемы предполагает фундаментальную подготовку (чтение литературы, предварительное обсуждение и т. д.) каждого из заседаний дискуссионного клуба, так как в противном случае они могут ограничиваться элементарной “болтовней”, что уничтожает саму идею дискуссионного клуба.

5. Создание специального студенческого печатного органа (журнала), где в различных рубриках публиковались бы отобранные редколлегией (включающей педагогов, аспирантов, магистрантов) научные работы учащихся, обзоры, рецензии, дискуссионные материалы, очерки жизни молодежи, эссе, произведения малых форм, страничка культурных новостей мира, готовить которую могли бы юные специалисты по информационным технологиям (Интернет). Это помогло бы отбору одаренной, трудоспособной и активной молодежи с целью дальнейшего обучения, а в целом — формированию деятельных, “энциклопедически” образованных и творческих молодых специалистов.

Эти предложения, на наш взгляд, могут служить некоторыми отправными пунктами, отталкиваясь от которых можно не только еще более усовершенствовать культурологическую (общую и специализированную) подготовку студентов, но и впоследствии сослужить более значительную служ-

бу: выковывая и формируя креативно мыслящих и инициативных молодых специалистов, будет возможно улучшить саму культурную ситуацию в нашей стране — как в столице и областных городах, так и в поселках и деревнях, куда будут направлены на работу наши выпускники.

¹ Подласый И. П. Педагогика: Новый курс. В 2 кн. М., 2000. Кн. 1. С. 15.

² Библер В. С. М. М. Бахтин или поэтика культуры. М., 1991. С. 71.

³ Там же. С. 147.

⁴ См. об этом чем подробнее в книгах Ф. Т. Михайлова "Загадка человеческого Я", А. И. Мещерякова "Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения", О. И. Скороходовой "Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир".

⁵ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1982. С. 28.

⁶ Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997.

⁷ Мид М. Культура и преемственность: Исследование конфликта между поколениями // Культура и мир детства. М., 1988.

*Д. М. Зайцев (Минск),
преподаватель культурологии Белорусского
государственного университета (МГВРК),
аспирант Института философии НАН Беларуси*

ИДЕЙНО-ФИЛОСОФСКИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ НА ПРИМЕРЕ БЕЛАРУСИ, УКРАИНЫ, РОССИИ XVI—XVII ВЕКОВ

В сравнительно-теоретическом плане проблема взаимосвязи и взаимовлияния религиозно-философской и общественно-политической мысли Беларуси, Украины, России XVI—XVII веков, несмотря на ее актуальность, еще не достаточно исследована. В работе Г. Я. Голенченко "Идейные и культурные связи восточнославянских народов в XVI — середине XVII в." в основном представлена их событийная, историческая канва.

Между тем идейное взаимодействие восточнославянских народов оказывало существенное влияние на

формирование духовной культуры, специфическое развитие их мысли и национального самосознания каждого из них, и, в конечном счете, на ход истории в восточноевропейском регионе. Взять хотя бы тот факт, что результатом идейного взаимодействия мыслителей Беларуси, Украины, России XVI—XVII столетий было возникновение таких фундаментальных философско-культурологических направлений в общественной жизни и мысли Беларуси, Украины и России, как западничество и славянофильство. Можно даже сказать, что неко-