

М.И. Вишнеvский

**КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Социально-гуманитарное образование непосредственно связано с формированием теоретического и жизненно-практического мировоззрения личности через развернутое “представительство” культуры общества в содержании и организационных структурах образовательных программ. Наша исходная посылка состоит в утверждении, что современное состояние социально-гуманитарного образования, выражая стержневые идеи и интенции сложившейся культуры общества, активно влияет на ее дальнейшее развитие и во многом определяет ее будущий облик.

Начиная с эпохи Просвещения, выдвинувшей на первый план задачи развития образования и культуры, связь между этими задачами видится в том, что культура выступает в качестве всеобъемлющего источника содержания образования, образование же представляет собой один из основных элементов культуры и важный фактор ее прогресса. Правда, понятие культуры отмечено не только многозначительностью, но и удивительной многозначностью, даже некоторой размытостью, так что пользоваться им в конкретном исследовании весьма непросто. Не вызывает, однако, сомнений тот факт, что, размышляя о культуре, мы имеем в виду мир человеческого бытия. Более того, выбор определения культуры – это, как отмечает А.С.Кармин, по существу выбор определения “природы человека” [3, с.362]. Данное определение, как бы оно ни формулировалось, несомненно, должно учитывать фундаментальную роль деятельности в жизни общества и человека. Этим объясняется обосновываемое в работах А.С.Кармина вычленение в составе культуры, понимаемой как бытие смысла, трех основных разновидностей смыслов: знаний, регулятивов и ценностей. Знания показывают, *что* может быть сделано, если руководствоваться объективно установленными свойствами и связями вещей. Регулятивы, разнообразные нормы и правила, которыми мы руководствуемся в своей деятельности, устанавливают, *как* эта деятельность должна осуществляться. Ценности показывают, *для чего* или *с какой целью* люди что-либо делают. Взятые вместе, знания, регулятивы и ценности выражают, так сказать, культурный потенциал деятельности, ее смысл.

Если в жизни общества и в научном познании мира происходят кардинальные изменения, то они обязательно получают определенное преломление в культуре в целом и рано или поздно сказываются на состоянии образования. Такие изменения, охватившие современный мир, часто характеризуют как ситуацию постмодерна. При этом модерн обоснованно связывается с ясным видением важнейших путей общественного развития, вырастающим из опоры на научно-техническую рациональность, индивидуальную активность и ответственность. Постмодерн же, как полагают многие исследователи, отмечен отказом от идей всеобщей законосообразной и гармоничной упорядоченности бытия, его целостности, поступательности движения общества по пути прогресса. На место монистического миропонимания встает принципиальный плюрализм; утверждение самоценности порядка сменяется апологией созидательного хаоса; прежние сущности и смыслы бытия перестают быть предметом яростных дискуссий, ибо признаются чем-то малозначимым, лишенным всеобщности или вовсе мнимым [4]. И человеческая жизнь, и все окружение, в котором она протекает, утрачивают центри-

рующие, консолидирующие начала; соответственно исчезает и столь важное для культуры модерна отчетливое различие “ядра” и периферии, истинного и ложного, нормального и аномального.

С позиций доминирующей культуры эпохи модерна, давно уже ставшей по существу точкой зрения здравого смысла образованных людей, все это отнюдь не свидетельствует о благополучном состоянии общества, его духовной жизни. Но так есть на самом деле, и нужно определяться с тем, как выстраивать деятельность образования в этой новой социокультурной ситуации. При этом для нас не является обязательным жесткое различие модерна и постмодерна как особых стадий общественного развития. Полтора века назад капитализм вступил в полосу острого кризиса, и К.Маркс тогда сделал вывод о том, что время жизни данной формации подходит к концу. История, однако, показала, что у капитализма еще немало жизненных сил, и трудности роста не следует воспринимать как предсмертные судороги. Может быть, категорические утверждения о полной исчерпанности программы модерна тоже являются чересчур поспешными и Ю.Хабермас прав в том, что модерн представляет собой незавершенный проект. Во всяком случае, перемены налицо и нужно их осмыслить и учесть.

Выстраивая социально-гуманитарное образование в современных общественных условиях, отмеченных масштабными, едва ли не всеобъемлющими трансформациями, следует учитывать, что степень ответственности здесь весьма высока. Неэффективность этой образовательной деятельности способна привести к тому, что новое поколение людей будет вступать в самостоятельную жизнь, плохо понимая существующие в обществе взаимосвязи, предъявляемые к участникам социокультурного процесса требования и последствия возможных ошибок. Поэтому первое побуждение составителей образовательных программ состоит в обеспечении исчерпывающей полноты их содержания – как научного, так и жизненно-практического. Применительно к обществоведческому знанию это означает необходимость учета наличия четырех основных сфер жизни общества – материально-производственной, духовной, политической и социальной – и раскрытия специфики каждой из них, а также их тесную взаимосвязь и взаимопроникновение, требующие в свою очередь философско-мировоззренческого осмысления. Каждая из этих сфер жизни, а также и “стыки”, переходы между ними исследуются соответствующими сложноструктурированными науками или даже обширными группами наук, и в рамках общего образования – как на уровне школы, так и на уровне вуза – совершенно невозможно охватить весь этот почти необозримый массив знаний и социального опыта.

Полнотой содержания приходится жертвовать – либо отбирая для рассмотрения материалы, относящиеся только к некоторым наукам об обществе, человеке, культуре, охватывающим отдельные стороны их бытия, либо производя жесткий отбор предлагаемого для изучения содержания всех этих наук и сохраняя таким способом, по возможности, представленность в образовательной программе всех сфер жизни современного общества, а также философии как теоретико-мировоззренческого “ядра” культуры. Оба варианта имеют свои достоинства и недостатки. Пойдя по первому пути и уменьшив количество обязательных учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе либо соответствующих тематических разделов учебных программ средней школы, можно добиться более обстоятельного освоения школьниками и студентами немногочисленных специально выделенных содержательных блоков в надежде на то, что на этой основе они смогут продолжать работать самостоятельно. Правда, проводимые исследования показывают, что на постсоветском культурно-образовательном пространстве высокая самостоятельность и результативность учащихся в выборе собственных образо-

вательных траекторий не имеет массового распространения и в целом существенно ниже, чем в странах Запада.

Так, В.В.Булкин констатирует, что “между народами России и США существует принципиальное различие в распределении психотипов, определяющих поведенческую мотивацию” [1]. Данный вывод получен на основе исследований, в которых выделялись четыре таких психотипа. Первый из них отличает самостоятельность, склонность изменять последовательность изучаемых предметов; таким людям преподаватель не нужен. Представители второго психотипа склонны критически относиться к учителю и желают работать самостоятельно; они верят в свои силы и идеи, проникнуты духом научного поиска, стремятся достичь компетентности, уровень которой оценивают сами. Третий тип составляют люди, которые признают авторитет учителя, руководствуются чувством долга, уважают традиции и стремятся к должностному росту. К четвертому психотипу относятся люди, уважающие личность преподавателя, но стремящиеся быть самими собой и при этом поддерживать гармоничные отношения с другими людьми. По данным исследований, представители первых двух типов составляют в США суммарно 50% населения; они ярче социально, тяготеют к субъект-субъектной парадигме образования, а также к асинхронному режиму учебного процесса, при котором учащийся может самостоятельно выбирать дисциплины и преподавателя, формировать удобную для него последовательность и график освоения учебных дисциплин. В России суммарная доля этих двух психотипов не достигает 20%; большинство же тяготеет к работе по установленным правилам.

Поэтому В.В.Булкин приходит к заключению, что асинхронная организация учебной деятельности не вполне соответствует российской национальной социокультурной среде. Даже если молодые люди заявляют о желательности для них асинхронного графика учебной работы, но при этом не приучены и не хотят самообучаться, то выполнение их пожеланий может привести к провалам в образовательной подготовке. Усиление самостоятельной работы учащихся в таких условиях должно сопрягаться с совершенствованием контроля преподавателей за ее выполнением. Если же надежды на плодотворное социально-гуманитарное самообразование учащихся не оправдываются, а предлагаемые им соответствующие образовательные программы фрагментарны и имеют значительные пробелы в содержании, то возникает опасность наличия концептуальных разрывов и рассогласований в складывающихся под влиянием такого образования индивидуальных картинах социально-культурной действительности. Все это в конечном итоге может способствовать формированию неблагоприятных в личностном и социально-культурном аспектах общемировоззренческих и жизненно-практических установок.

Более оптимальным представляется движение по второму пути, когда приоритетным признается обеспечение охвата содержанием институционализированного социально-гуманитарного образования в основном всего поля соответствующих научно-познавательных и жизненно-практических проблем. В белорусской высшей школе в настоящее время прорабатывается такая схема построения цикла социально-гуманитарных дисциплин, которая обеспечивает преемственную связь со школьным курсом обществоведения и вместе с тем обеспечивает качественно новый уровень интеграции и практической направленности данных дисциплин [2]. Предполагается членение этого цикла на четыре интегрированных модуля, кратко называемых “философия”, “экономика”, “политология”, “история”. В каждом из них выделяются дисциплины, обязательные для изучения (“Философия”, “Основы психологии и педагогики” – в первом, “Экономическая теория” и “Социология” – во втором, “Основы идеологии бе-

лорусского государства” и “Политология” – в третьем, “История Беларуси в контексте мировых цивилизаций” – в четвертом). Кроме обязательных для изучения дисциплин в состав каждого интегрированного модуля включается достаточно обширный набор специализированных, нередко междисциплинарных модулей, из числа которых вузы предлагают на выбор студентам не менее восьми, а каждый студент должен выбрать не менее четырех. Намечено существенно уменьшить количество аудиторных занятий и соответственно увеличить объем самостоятельной работы студентов.

Выстраивая содержание социально-гуманитарного образования, нужно учитывать, что если достижения культуры имеют преимущественно инструментальный характер и могут эффективно использоваться самыми разными социальными субъектами, каковы бы ни были их устремления, интересы и цели, то при образовательной трансляции таких достижений, как правило, нет нужды вести специальный разговор о личностях творцов и об особой направленности или же об истоках их замыслов. Но бывает и так, что определенные культурные ценности приобретают символическое значение, становятся как бы рубриками, позволяющими четко выделять и разграничивать принципиальные позиции, фиксировать ключевые вехи в развитии, какие-то особенно важные достижения. Каждый школьник знает или хотя бы что-то слышал о законах Ньютона и теории относительности Эйнштейна; “на слуху” и многие другие имена, вносящие в наши представления о культуре существенные элементы персонификации. И дело не просто в указании авторства, а в том, чтобы выделить в содержании культуры самое главное, подчеркнув при этом, что его творцами являются определенные личности, прокладывающие своими свершениями новые пути всему человечеству. Такие примеры воодушевляют и как бы призывают к активному творческому созиданию. Наоборот, сводя принципиальные особенности, которые правомерно связывают с соответствующими именами, на уровень рядового своеобразия, мы рискуем исказить суть дела и ввести учащихся в заблуждение относительно действительной важности определенных свершений в науке и в целом в культуре.

Социально-гуманитарное образование потому и носит такое название, что в нем общекультурное содержание неотделимо от личностных аспектов бытия культуры. На всех уровнях образования здесь содержится обращение к личности учащегося, которому легче и естественнее воспринимать общее и существенное в их, так сказать, человеческосоизмерности. Общее, выраженное только в абстрактных понятиях, ненаглядно и по-человечески не весьма убедительно. Неслучайно люди, имеющие значительный жизненный опыт, оправданно не доверяют абстрактно-общему; они ощущают его формальный характер и неоднократно сталкивались с тем, что отвлеченные, чисто умозрительные рассуждения бывают по существу безответственными и способны маскировать грубые упрощения или своекорыстные устремления. Если же теоретические построения, относящиеся к общественному бытию, излагаются как выражение определенной позиции, выработанной или даже выстраданной в соответствующих реальных обстоятельствах, несущей на себе следы как эпохи, так и личности автора, то воспринимаются они совсем по-другому. Хотя здесь сразу становится ясно, что автор этот – человек, а не Бог, и он вовсе не всеведущ и не всеблаг, в связи с чем его рассуждения и выводы не являются истиной в последней инстанции, однако мы вправе считать, что они имеют определенные основания и заслуживают внимательного изучения, которое позволило бы понять их особую, специфическую истинность.

Казалось бы, такие конкретизации невозможно совместить с требованием экономить учебное время и удалять из содержания социально-гуманитарного образования все лишнее, необязательное. На деле же целостное изложение определенной концеп-

ции, сопровождаемое должными комментариями относительно ее истоков, границ применения, социально-культурных влияний и последствий, позволяет в дальнейшем просто сослаться на уже сформированный образ данной целостности и устранять повторы. Это особенно очевидно при организации изучения философии, которая связывает воедино различные виды знания и социального опыта и является формой теоретического мировоззрения.

Современные ситуации в философии и в искусстве во многом похожи. Сегодня почти никто не пишет в стиле классики, но классические произведения ценятся очень высоко. Странно было бы встретить в книжном магазине произведение современного философа, создавшего новую всеобъемлющую систему понятий о человеке и мире его бытия. Но мы, как и прежде, внимательно вчитываемся в работы Канта, Гегеля, Маркса, не обязательно соглашаясь с ними, но оправданно ожидая, что их размышления, выводы и даже просто мнения окажутся поучительными. Нас при этом не смутит то обстоятельство, что мы имеем дело именно с мнениями – хорошо продуманными, но во многом вовсе не обязательными для человека, по-иному истолковывающего окружающую действительность. Все попытки придать какому-либо философскому построению исчерпывающую научную строгость и общеобязательность, а их было немало, неизменно оказывались безуспешными. Более того, строгая наука, на которую равнялись многие философы, за последнее время отчасти утратила былую однозначность и безапелляционность, приблизившись тем самым к философии и искусству, а может быть, и к жизни.

Религиозный ренессанс, наблюдаемый на постсоветском пространстве, а также утвердившаяся общедоступность различных видов информации, имеющей при этом почти неустранимую и для большинства пользователей вполне приемлемую “клочковатость” (фрагментарность и бессистемность), ведут к падению авторитета последовательного понятийно-логического мышления, в том числе и мировоззренческого. Повсеместно распространяется “детское” сознание и мировосприятие – легковерное, падкое на сенсацию и яркие картинки, не склонное к ответственному самоконтролю и критическому анализу. В этих условиях миссия философии и ее высокая, хотя и далеко не всеми осознаваемая актуальность состоит в поддержании и, по возможности, развитии (сообразно с современными обстоятельствами) таких феноменов культуры, как доказательность, последовательность и ответственность рефлексивной мировоззренческой мысли, нацеленность на концептуальный мировоззренческий синтез.

Выстраивая содержание социально-гуманитарного образования в целом, мы просто обязаны четко выделять те немногочисленные концепции и идеи, незнание которых ведет к невосполнимым потерям в общем понимании сути изучаемых дисциплин, а вместе с тем и сути явлений, процессов окружающей нас общественной жизни. Это базовое содержание нужно рассматривать основательно и без спешки. Все остальное целесообразно передать для самостоятельного изучения студентами. Возможно, наши сегодняшние представления о наиболее важном и сравнительно менее важном в багаже социально-гуманитарных наук в последующем будут пересмотрены и откорректированы. Делать это будут в том числе и наши сегодняшние ученики; через них пройдет в будущее волна перемен, актуальность которых обсуждали их учителя, отмечая при этом высокое общекультурное значение врачебного принципа “Не навреди”.

В заключение отметим, что социально-гуманитарное образование – это действительно одна из ключевых форм самоформирования, саморазвития современной культуры. Идеи и устремления, определяющие содержание социально-гуманитарного образования, связаны с необходимостью подготовить получающих его людей к жизни в изме-

няючому світу, де опора на вже сложившуся культуру сопрягається з готовністю і здатністю здійснювати конструктивні перетворення, нести відповідальність за зроблений вибір і його реалізацію.

Список літератури: 1. Булкин В.В. Соціокультурна російська освітня середовище і її сумісність з асинхронним навчальним процесом // *Alma Mater*. – 2010. № 5. – С.35. 2. Вишневський М.І. Питання оптимізації змісту соціально-гуманітарної освіти в університетах // *Вища школа*. – 2011. – №6. – С.19-22. 3. Кармін А.С. На шляху до теорії культури // *Фундаментальні проблеми культурології: В 4 т. - Т.1. Теорія культури*. – СПб.: Алетейя, 2008. – С. 362. 4. Можейко М.А. Становлення теорії нелінійних динамік в сучасній культурі: порівняльний аналіз синергетическої і постмодерністської парадигм. – Мінськ: БГЭУ, 1999.

Bibliography (transliterated): 1. Bulkin V.V. Sociokul'turnaja rossijskaja obrazovatel'naja sreda i ee sovmestimost' s asinhronnym uchebnym processom // *Alma Mater*. – 2010. № 5. – S.35. 2. Vishnevskij M.I. Voprosy optimizacii soderzhanija social'no-gumanitarnogo obrazovanija v vuzah // *Vyshhejskaja shkola*. – 2011. – №6. – S.19-22. 3. Karmin A.S. Na putjah k teorii kul'tury // *Fundamental'nye problemy kul'turologii: V 4 t. - T.1. Teorija kul'tury*. – SPb.: Aletejja, 2008. – S. 362. 4. Mozhejko M.A. Stanovlenie teorii nelinejnyh dinamik v sovremennoj kul'ture: sravnitel'nyj analiz si-nergetičeskoj i postmodernistskoj paradigm. – Minsk: BGJeU, 1999.

М.І. Вишневський

КУЛЬТУРОТВОРЧА МІСІЯ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

У статті автор розкриває особливості соціально-гуманітарної освіти, в якій загальнокультурний зміст тісно пов'язаний з особистісними аспектами буття культури. Зокрема зазначається, що саме соціально-гуманітарна освіта є формою саморозвитку сучасної культури.

M. Wisniewski

CREATING A CULTURE MISSION OF MODERN SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION

The author reveals the features of the social and humanities education in which general cultural content is closely linked with the personal aspects of life culture. In particular, notes that it is the social and humanities education is a form of self-development of modern culture.

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.03.2012