

Гуманитарные проблемы образования

У свой час рымскі філосаф Марк Аўрэлій, апісваючы драматычнасць чалавечага існавання, на пытанне «Што можа вывесці на шлях?» даў наступны адказ: «Нішто, акрамя філасофіі». Перафразаванні выказвання адносна не менш драматычнай адукацыйнай сітуацыі, можна сказаць: «Нішто, акрамя філасофіі адукацыі»...

Так пачынаўся артыкул кандыдата філасофскіх навук У.Р.Бондарова «Філасофія на службе адукацыі, альбо Аб новых задачах «старой» навукі», змешчаны ў адным з першых нумароў «АiВ». Публікацыя прыцягнула ўвагу да пласта праблем, якія тады, у пачатку 90-ых гг., былі яшчэ мала распрацаваны беларускімі вучонымі-педагогамі. Матэрыялы на дадзенай тэматыцы аб'яднала рубрыка «Філасофія, метадалогія» — цяпер адна з вядучых у часопісе.

Адзін з нашых аўтараў доктар філасофскіх навук В.П.Старжынскі запісвае, што «...філасофія і метадалогія адукацыі — два бакі аднаго медала; іх можна рэпрэзентаваць у выглядзе адзінага канцэптуальнай і інструментальнай мадэлей як спосабу канструктыўнага вырашэння праблемы». Гэтыя словы трапілі перадаць змест і накіраванасць матэрыялаў рубрыкі.



Д.В.Ермолович, кандидат філасофскіх навук, прэподаватэль кафедры псіхалогіі Акадэміі последипломнага адукацыі

Кажуцца завершанасць абмеркавання праблемы гуманітарнага адукацыі, зніжэнне інтарэса к пытанням перспектыв, форм, рэзультатывнасці адукацыі патрабуюць увагі к заяўленай у артыкуле тэме. Каб пабудавана эфектыўна працуючую адукацыйную сістэму, пераду ўсёга неабходна разабрацца з сацыякультурнымі і міравоззренчэскімі асновамі развіцця чалавека і тэхналогіямі самопознання і гуманізацыі.

Сістэма гуманістычных цэннасцей, пріорытэтаў, дасягненняў павінна быць адкрыта і вядома не толькі педагогу, грамадству і дзяржаве, але і вучэню, яго бацькам, сям'е. Паэтым логіка і тэхналогія ачалавечвання (сацыялізацыі і індывідуалізацыі), свабодныя ад прэдрасудкаў і прывіцыялізма, не могуць копіравацца, а павінны іскацца, адкрывацца і праяўляцца ў аўтарскіх праграмах развіцця і фарміравання чалавеческіх якасцяў, быць сарыентаванымі на індывідуальнае і прадуктыўнае ўзаемадзеянне вучэня і настаўніка.

Альтэрнатывой закрытым грамадствам, калі чалавек (у яго

сацыяльным разуменні, т.е. асабістасць) адкрыта для маніпуляцыі са староны грамадскіх інстытутаў, так і сабе падобных, выступае гуманізацыя чалавеческага жыцця (перажыванняў, разуванняў, адносін). Двіжэнне ад маніпулятыўнага спосабу ўзаемадзеяння, існуючага на ўсіх этапах грамадскага жыцця, к спосабам актывнага (поістыне гуманістычнага) ўзаемадзеяння прывядзе к трансфармацыі адносін чалавека і грамадства, калі грамадства для чалавека стане патаенцыяльна адкрытым, чалавек жа будзе асознавацца грамадствам к патаенцыяльна закрытым феноменам і ўспрымацца не к сродкам, а к мэта развіцця.

От формализации к содержательности, от технизации к культуре, от алгоритмизации к диалектике, от экономизации к чувству меры, от политизации к морали, от средств к целям, не подменяя одно другим, — вот действительный путь восхождения к Человеку.

Общее определение понятия гуманитарного образования

В истории мира гуманизм начинается с декларации проблемы человека. Эта проблема — объект изучения всех гуманитарных наук, и каждая рассматривает её с позиции своей специфики. Научная концепция человека имеет исторические ступени открытия его сущности, которые выражаются, в конце концов, в соответствующих логических формах самопознания с выдвиганием в качестве основной взаимоотношения человека и окружающей его реальности. Поднимаясь по ступеням познания сущности человека, наука последовательно выделяла следующие уровни самопознания, обнаружения человеком себя на фоне мироздания.

С эпохи Античности таким соотношением становится человек — мир (космос), а связь выделенных полюсов (человек, космос) опиралась на античное же понимание культуры — логос (некоторый, в принципе не раскрываемый человеку. Закон мироздания). В римской, арабской и средневековой европейской цивилизациях понимание мира акцентируется, соответственно, то ли на обществе, то ли на природе, то ли на Боге. Знание же, собственно говоря, ещё не было гуманитарным, ибо целью познания являлось объяснение Закона мироздания как такового, а человек рассматривался ещё только как неясный по замыслу продукт мироздания (общества, природы или Бога). Образование поэтому было элементарным (“продуктовым”, утилитарным и негуманитарным). Заслугой эпохи можно признать выделение проблематики человека наравне с глобальной проблематикой.

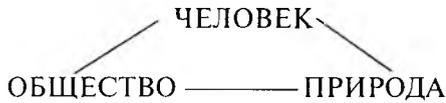
Для эпохи Возрождения это соотношение вида человек — природа. Тогда у образованного человека (бывшего космополитом и знавшего мировой язык — латинский) был только один “противник” — природа, а связь выделяемых наукой полюсов (человек, природа) основывалась на технике (понимаемой и как цель — осуществлённый результат, по Гегелю, и как средство реального воздействия на действительность). Возникновение образовательной теории (Я.Коменский) есть результат естественным путём выделяемых образовательных

технологий. Претензия человека творить “по образу и подобию” была привнесена и в педагогику. Образованный человек становится учителем и воспитателем (по своему образу и подобию), а формирование человека посредством передачи ему соответствующего гуманитарного знания выступает основным принципом педагогики (не софистика уже, а соответствующее времени гуманитарное образование). То есть гуманитарное знание и гуманитарные науки сохранили своё значение, а вот понятие гуманитарного (пансофического, универсального, энциклопедического) образования порождено самой педагогикой как квинтэссенцией некоторых “человеческих” технологий, что, собственно, и является заслугой эпохи.

С Нового времени, когда природа ещё с лёгкостью удовлетворяла любые материальные потребности, а религия уже не справлялась с удовлетворением духовных потребностей, человек был вынужден обратиться к другой реальности. И здесь это уже соотношение вида человек — общество (причём последнее — место не просто фактического обитания человека, но и его устремлений), а связь общества с человеком основывается на культуре (понимаемой как механизм самоактуализации человека). “Человеческие” технологии начинают обогащаться идеологическими, националистическими принципами: космический, планетарный характер человеческой природы разрушается. Гуманитарное образование сначала стандартизируется (под монопольные стандарты конкретного сообщества), а затем и дифференцируется (т.е. перестает быть гуманитарным) в угоду конкретным потребностям государства. Однако по мере обобществления (а то и стандартизации, дифференциации) человека и поэтому усиления его роли природа начинает испытывать только сейчас известные нам трудности. Гуманитарное знание при этом не только не потеряло своей особой роли, но и захватывает всё новые и новые области — благодаря растущей межпредметности в условиях дифференциации наук. Гуманитарное же (в классическом понимании) образование вступает в состояние глубокого кризиса и требует пересмотра не только своих приоритетов и “технологической” логики, но и цели формирующего воздействия.

Для современности (и далее) это соотношение вида природа — человек — общество. Последний уровень самопознания уже нельзя понимать как выделение индивидом себя из окружающего мира. Здесь место человека может быть определено не как внутреннее по отношению к систе-

ме природы и общества, а как результат их взаимодействия. Теперь для выяснения сущности человека потребуется знание не только о его взаимодействии с природой и обществом, но и о взаимодействии двух последних между собой. То есть предположение о тех или иных связях в схеме



зависит от представления о роли и месте человека в “научной картине мира” и должно преследовать цель построения “научной картины мира человека”.

Исходя из трёхмерного (по основанию) внутреннего мира современного человека как проекции трёхполюсного (по основанию) действительного мира, можно предположить некоторую основу для построения не произвольной, а научной картины мира человека:



Здесь под *культурой* понимается известный человеческой практике механизм самоактуализации, при этом связь человека и общества рассматривается как факт очеловечивания посредством культуры; под *экологией* — механизм очищения внешней человеку и внутренней (человеческой) природы, поэтому связь человека и природы выступает как факт “выживаемости” посредством экологически определяемого взаимодействия; *техника* понимается не только как средство, орудие воздействия на природу, но и как самоцель — умение этими орудиями пользоваться (т.е. как социальный опыт, адаптации), и потому связь **общества и природы (для человека)** будем рассматривать как факт адаптации человека к обществу и природе посредством техники и самосовершенствования.

Трёхмерный внутренний мир **человека**, находящийся в полюсах **культуры, экологии и техники**, в свою очередь, имеет двойственную природу, которая проявляется в различных аспектах, таких, как потребление и производство (потребление себя и мира, производство себя и мира), как мужское и женское начала, как право и обязанность, как социальное и биологическое в человеке и т.д., и всё это

объединяется основанием, определяющим уже не исторические ступени самопознания человека, а ступени его индивидуального развития и саморазвития. **Гуманитарное образование** поэтому должно быть связано с **сущностью человека — универсальностью**, ядром же человеческой личности является его мировоззрение, и потому технология человекообразования не может не быть интегративной и мировоззренчески ориентированной как по форме, так и по содержанию.

Гуманитарное образование — процесс и результат осознания сущности человека и человеческого опыта, самопознания и обнаружения себя на фоне мироздания. Благодаря гуманитарному образованию раскрывается универсальность человеческой природы, индивиду предоставляется возможность быть творцом истории и своей судьбы.

Трансформация гуманитарного образования в системе гуманитарных и образовательных технологий (аспекты эволюции и развития)

Поиск проекций культуры в технологиях образования с целью выяснения связей образования с культурой и определения самих образовательных технологий возможно повести от известной стилизации культуры (“окультуривания”, “очеловечивания”). Итак, *античность* как стиль в культуре, искусстве, производстве (технологии) представим тремя характеристиками: синкретичность, мифологичность и авторитетность, — здесь легко найти аналогию с “Материнской школой” Коменского. *Средневековье* как стиль характеризуется теологичностью, символическостью (первичной, спекулятивной, абстрактной, а потому мистической) и аскетичностью — это начальная школа, и данный этап на пути к вершинам образования также неизбежен. Названные два стиля имеют синтетический характер. Далее наступает *возрождение*: дуализм, научность (первичная — на уровне описаний) и эпикурейство (антиаскетизм) — это уже аналитический стиль, когда неясность индивидуальности порождает кризис, называемый индивидуализмом. Аналитический же стиль *реформации* как поиск “золотого века” (поиск выхода из кризиса, но поиск не вперёд, а назад) опять сменяется синтетическим стилем — *барокко*, характеризующимся идеализацией (преобладанием формы над содержанием), стремлением к элитарности и своеобразным аллегоризмом в отображении действительности, что ведёт к персонифи-

кации себя и действительности, а смысл такой персонификации заключается в расширении пространства, поиске дополнительной устойчивости. *Просвещение* как стиль можно было бы уже отнести к универсальному типу, если бы не довлеющая над всем академичность (в смысле формальности и просвещённой ограниченности); ему свойственны антирелигиозность, классицизм (поиск и утверждение системного понимания действительности) и гуманизм (пока только социально окрашенный в противовес персонально окрашенному). За просвещением (в прямом и рассматриваемом смысле) начинается *реализм*. Он должен окантоваться универсальным стилем — реализм критический, общественно ориентированный. Хотя реализм не одна образовательная реальность, одновременно присутствуют (и это особенность времени, ранее приоритет нового стиля был непререкаем и продуцировался в действительность через моду) *не-реализм* (романтизм, сентиментализм, импрессионизм, футуризм, примитивизм и т.п.) и *анти-реализм* (релятивизм, символизм, натурализм, кич, модернизм, сюрреализм и т. п.). Всё это касается общего и специально гуманитарного образования.

Проблемы, перед которыми сегодня стоит человек, диктуют новые требования ко всем формам его образования: практичность, надёжность, конкретность, непрерывность, комплексность. Особенностью современного образования становится ярко выраженная гуманитарная направленность. В связи с этим к специфическим чертам новых образовательных программ и технологий можно отнести авторизованность и инновационность; вариативность; интегративность; открытую и расширяющуюся традиционность; конкретную, активную и результативную направленность образования; диалогическую, индивидуальную и мировоззренческую ориентированность отношений сторон педагогического взаимодействия.

Выделяя сверхзадачу образования, воспринимая ее как “конечную причину” (по-аристотелевски), т.е. предельный критерий образовательного процесса, можно говорить о таких параметрах, как способность к творческой результативности в практической деятельности; синтетическая направленность в выборе подходов, принципов, смыслов деятельности; ориентация на истинностные цели познания, отражения действительности вообще, свободное владение наличными средствами познания, отражения и преобразования действительности.

Поэтому, рассматривая процесс образования как один из видов человеческой *деятельности*, выделим несколько этапов последней.

1. Информационный:

содержание этапа — формирование устойчивого перцептивного (чувственного) образа; выполняемые действия — обнаружение, различение, опознание;

влияющие факторы — сложность воспринимаемой информации, организация информационного поля, информационные характеристики.

2. Оценочный:

содержание этапа — формирование посредством переработки имеющейся информации оперативного (содержательного) образа;

выполняемые действия — сопоставление заданных и имеющихся информационных параметров и характеристик системы субъект-объектных отношений; анализ и обобщение текущей информации;

влияющие факторы — способы представления и динамичность информации, степень сложности информационных моделей.

3. Целеобразующий:

содержание этапа — принятие решения о содержании целесообразных действий на основе преобразования исходной информации;

выполняемые действия — поиск, выделение, классификация и обобщение проблемной информации; построение концептуальных моделей; коррекция моделей; выбор или построение эталонной гипотезы; принятие принципа и программы действий; формирование профессиональных технологий; прогнозирование;

влияющие факторы — класс решаемых задач, многовариантность решений, неформализуемость логических условий.

4. Производительный:

содержание этапа — реализация принятого решения, использование профессиональных возможностей для этого;

выполняемые действия — преобразование принятого решения в систему последовательных целесообразных действий; организация управления процессом решения посредством формирования необходимого числа обратных связей; профессиональная реализация плана действий;

влияющие факторы — условия (социально-культурные, материально-технические, экономические, эргономические и др.) организации рабочего места, вертикальные и горизонтальные связи и отношения, совместимость индивидуальных и социальных ориентиров профессиональной реализации и др.

То или иное предпочтение при сочетании этапов может быть использовано для различения и стандартизации образовательных технологий: начальная будет связана преимущественно с информационным; базовая — с информационным и особенно с производительным; “специальная” — с информационным, производительным и особенно с оценочным; академическая — с информационным, оценочным, производительным и, в наибольшей степени, с целеобразующим.

Процесс обучения должен обеспечивать готовность к постановке и решению эмпирических, теоретических и методологических задач в соответствии с уровнем требований конкретной степени образования:

исходный уровень (лицей, полная средняя школа) обеспечивает “формальную причинность” образования — способность к постижению действительности (т.е. наблюдение и установление фактов действительности), различению “знаемого” и “незнаемого”, готовность к постановке и решению задач бытового уровня. Это подготовительный уровень, не имеющий профессиональной квалификации;

практический уровень (колледж) предполагает “материальную причинность” образования — “прикладное постижение” действительности (т.е. установление новых фактов действительности и на их основе формулирование эмпирических закономерностей), различение “полезного” и “бесполезного”, готовность к постановке и решению задач эмпирического уровня. Это уровень, квалифицирующийся по профессиональности и профессионализации;

академический уровень (университет) обеспечивает “действующую причинность” образования — “теоретическое (“нет ничего практичной хорошей теории”) постижение” действительности (т.е. выдвижение и формулирование основных, общих закономерностей действительности, позволяющих объяснять уже открытые факты, а также предсказывать, предвидеть будущие события), различение “хорошего” и “плохого”, готовность к постановке и решению задач теоретического уровня. Это уровень, квалифицирующийся по специальности и специализации;

методологический уровень (аспирантура, докторантура) развивает “действующую причинность” образования — “методологическое постижение” действительности (т.е. на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы анализа явлений, построения теорий), различение “дол-

жного” и “иного”, готовность к постановке и решению задач методологического уровня. Это квалифицирующийся по степеням и званиям уровень.

Критерии специальной образованности связаны с *возможностью* не только *востребованности* (абстрактный, общий критерий готовности к воспроизводству знаний), но и *используемости* (конкретная и результативная составляющая всякой деятельности — приёмы, навыки, умения). С другой стороны, различаются механизмы *интериоризации* и *экстериоризации* (*субъективизации*: распрямления, “идеализации”, свёртывания, погружения и рефлексирования и *объективизации*: опредмечивания, “материализации”, актуализации своего “Я”) в процессе формирования специальных навыков, проявляющиеся через те или иные предпочтения. И наконец, необходимо учитывать показатели *интегративной* или *дифференциальной* ориентации как образовательных воздействий, так и индивидуально усваиваемых компонентов специального образования.

Отличие просто гуманитарного образования от всякого иного — в приоритете интеграции (интегрирующих знание компонентов: принципов, подходов, методологии и технологии) над дифференциацией, когда синтетическое видение образовательной проблемы стоит выше её аналитического видения. Другими словами, фиксируя (тем или иным образом) интеграцию и дифференциацию как тенденции образовательных технологий, можно выделить четыре их типа: *синкретическая* технология (ознакомительная и заданная, безынтеграционная и бездифференцированная, вводящая необходимое понимание человеческой природы и гарантирующая гуманитарный минимум (“минимум человека”) — синтетичность здесь заложена в “минимуме”); *производственная* как интеграция дифференциации (синтетическое, интеграционное объединение специальных дифференциальных компонентов специального образования); *потребительская* (потребление духовное как понимание) как дифференциация интеграции (специальное, дифференцированное объединение интегральных (конкретно “засинтезированных”) компонентов специального образования) и, наконец, *высокая* образовательная технология (собственно теоретически ориентированная технология, надынтегральная и наддифференцированная, где интегральность и дифференцированность присутствуют в некотором универсальном, диалектически снятом виде).

Рассуждая далее о возможном построении ступеней гуманитарного образования, я всё-таки увязываю их с конкретными образовательными технологиями, ибо достижение целей того или иного образования обеспечивается соответствующими средствами (технологиями). Тогда можно говорить об *общем* гуманитарном образовании, *прикладном* (понятие “прикладное” возникло в связи с прикладным искусством в эпоху Возрождения, когда искусство иногда понималось как особая “наука”, и сейчас характеризует собой некое соединение искусства и науки) гуманитарном — дизайн, журналистика, некоторые направления психологии и т.п.; *специальном* гуманитарном — филология, история и т.п. и *академическом* (высоком, теоретическом) гуманитарном образовании — культурология, эстетика, этика, теоретические филология, лингвистика и т.п.

Современная педагогическая аксиоматика

Результатом такого понимания развития человеческих качеств в истории и культуре может стать выделение некоторой императивной и специальной аксиоматики современной педагогики.

Педагогический императив: целью человека является другой человек, средство достижения этой цели — непосредственные человеческие отношения.

Исходя из антропоцентристской, а не детоцентристской позиции, выделим соответствующую педагогическую аксиоматику.

Культурологическая аксиоматика:

- аксиома основания: человек становится для себя тем, что он есть в себе, через то, чем он является для других;

- аксиома причины: истинными учителями являются ученики (учение — процесс двусторонний, т.е. без ученика нет учителя);

- аксиома гуманности: с человеком необходимо обращаться по-человечески (т.е. так, как ты хотел бы, чтобы обращались с тобой).

Экологическая аксиоматика:

- аксиома избыточности: средств для достижения цели должно быть больше, чем требуется, ибо их всегда не хватает;

- аксиома защиты: педагогическое воздействие должно быть опосредованным (прямое воздействие опасно; только через социум и в социуме, через культуру и в культуре, через предмет и предметно);

- аксиома авансирования: чтобы сделать человека таким-то, надо обращаться с ним так, как будто он уже такой.

Технологическая аксиоматика:

- аксиома взаимодействия: человеческие отношения есть диалог (разговаривать нужно не на языке собеседника, а на понятном ему языке); понимание появляется из взаимопонимания (т.е. знание образуется из объяснения);

- аксиома тождества: чтобы сформировать личность, необходима личность; чтобы сформировать индивидуальность, необходим индивидуальный подход;

- аксиома воздействия: контраст, наглядность, доступность и посильность, систематичность и последовательность, прочность усвоения.

Таким образом, педагогическая аксиоматика выступает предпосылкой гуманитарной технологии, воспроизводящей человеческую культуру, но только в том случае, если сама технология будет успешно реализована.