М. Г. Племенюк

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Статья посвящена вопросам культурологического образования. Изучение культурологии анализируется в контексте междисциплинарной рефлексии. В статье выявляется специфика проблемы соотношения «знание—познание» и «знание—понимание» в образовательном процессе.

Ключевые слова: культурологическое образование, интертекстуальность, формальное знание, содержательное знание, интерсубъективность.

M. Plemeniuk

THE STUDY OF CULTUROLOGY IN THE AREA OF CROSS-DISCIPLINARY REFLECTION

The issues of culture studies education are regarded in the context of cross-disciplinary reflection. The specific character of the issue of the correlations «knowledge—perception» and «knowledge—understanding» in the educational process is described.

Keywords: culture studies education, intertextuality, formal knowledge, conceptual knowledge, and intersubjectivity.

Одним из важнейших следствий рассматриваемого вопроса является соотношение содержательного и формального знания в содержании учебного процесса по культурологии, представленного в виде учебного плана, учебной программы и собственно учебной литературы (учебников) по культурологии. Содержательное знание — это то, «как» и «почему» культура «говорит», а формальное знание — это «что» культура «говорит» нам.

Феномен взаимодействия текста с семиотической культурной средой в качестве интериоризации внешнего, то есть интертекстуальность современной социокультурной ситуации как важнейшее условие смыслообразования, не нашел достаточного теоретического обоснования в педагогической науке. Основной парадокс современного образовательного процесса заключается в том, что, осознавая междисциплинарность своего объекта исследования, декларируя личностно-развивающие модели и технологии, педагогика продолжает основываться на окраинах гуманитаристики, опираясь на практике на традиционные методики знание-ориентированной парадигмы. Так и культурология как учебная дисциплина, несмотря на свое метапредметное содержание, продолжает работать на накопление студентами знаний. Принципиально важным в этом вопросе является позиция Министерства образования и науки Российской Федерации. В частности, сохраняя за учебной книгой функцию основного средства обучения, им были сформулированы и опубликованы «Требования к современному учебнику как основному средству обучения», в которых обозначена цель учебной литературы: «получаемые знания должны стать в будущем для ученика инструментом, который он сможет использовать не только в узкопредметной сфере. Задача современной образовательной системы, отмечается в «Требованиях», — не напичкать ученика фундаментальными знаниями (большинство которых никогда не будет востребовано), а сформировать навыки успешной социальной адаптации, способность к самообразованию. Это осо-

бенно важно в условиях, когда идет быстрая смена информации. Традиционные учебники просто не смогут отражать происходящие перемены. Отсюда — и новое отношение к роли учебника как навигатора получения знаний». Углубляя представление о значении учебника в новых социокультурных условиях, были сформулированы и охарактеризованы принципы, определяющие содержание современного учебника: гуманитаризации, научности, целостности картины мира, культуросообразности, непрерывного общего развития каждого ребенка, наглядности, инструментальности, интерактивности. Отмечено, что «современное образование должно позволить быть разным учебникам — в зависимости от того, какие модели и практики обучения применяются» [14]. Вопросы соотношения «знания для познания» и «знания для понимания» не рассматривались. Данная позиция отражает, с одной стороны, современную тенденцию формирования содержания образования, ориентированную на компетентностный подход в образовании (знания — инструмент), и предполагает формирование прагматически ориентированных универсальных (ключевых) и профессиональных компетенций. С другой стороны, оставляет возможность целенаправленно осуществлять в процессе образования развитие самореализующейся творческой личности (учебник — в зависимости от применяемой модели и практики обучения).

Применяемая модель обучения культурологии в вузе остается неизменно традиционной по своим целям, содержанию, методам, средствам и результатам. Однако исходных моделей обучения культурологии, исходя из разных подходов к культуре и понимания смысла образования, может быть несколько. Так, придерживаясь точки зрения, что культура — это коммуникация (Э. Холл) [11], а «коммуникация — не просто культурный и социальный атрибут человеческой жизни, прежде всего базовый, а жизненно необходимый механизм как внешнего, так и внутреннего человеческого существования» (Ф. Л. Касмир) [9, с. 241–242], возможно представить модель обучения культурологии как общеобразовательной дисциплины, нацеленной на формирование не столько коммуникативной (что уже имеет место в анализе компетентностного подхода в современном российском образовании, осуществленном И. А. Зимней [2]), сколько герменевтической компетенции выпускника высшего учебного заведения как ключевой компетентности, входящей в набор компетентностей представителей любой группы профессий. В контексте межкультурной коммуникации с представителями других типов цивилизации реакция человека по отношению к чужой культуре может быть двойственной. С одной стороны, это негативное отношение, непонимание и неприятие того, что «не как у нас». В психологическом плане могут возникнуть такие реакции, как стресс, противоборство, скепсис, агрессия и даже так называемый «культурный шок». В рамки данной статьи не входит рассмотрение культурного шока как социально-психологического феномена. Однако необходимо отметить, что культурный шок — важная особенность межкультурного взаимодействия; он представляет собой первоначальную реакцию индивидуального или группового сознания на столкновение с инокультурной реальностью.

Как известно, суть культурного шока — ситуация конфликта между привычными для индивида ценностями, нормами, языком, правилами поведения, свойственными его родной культурной среде, и теми ценностями, нормами, языком, правилами поведения, что характерны для культурной среды, в которой он оказался.

Сила шоковой реакции определяется глубиной различий между прежней и новой культурами; психологическими характеристиками личности, ее способностями к быстрой адаптации к новым условиям, нали-

чием или отсутствием элементов старой культурной среды (например, семьи, друзей, профессиональных связей), которые индивид «переносит» с собой в новый культурный контекст; степенью открытости или закрытости представителей новой культуры, с которыми контактирует индивид, и т. д. Культурный шок также может иметь место на уровне группового сознания, когда в инокультурную среду перемещаются целые группы (например, в случае массовой эмиграции) или когда в результате интенсивного межкультурного взаимодействия возникает ситуация конфликта между старыми и новыми ценностями, нормами, моделями поведения, что постоянно происходит в ходе модернизации традиционного общества. С другой стороны, человек в чужой культурной среде может проявлять интерес к тому, что выглядит поиному, может стремиться узнать и понять своеобразие другой культуры, не отрицая оригинальность собственной. «Нет абсолютной истины, нет универсально-валидного или невалидного способа восприятия или мышления... каждая культура обладает уникальной логикой, особой системой правил», — считает Т. Сарал [13, с. 393]. Ф. Касмир пишет: «Мы можем стать жертвами своего желания открывать общезначимое или универсальное вместо того, чтобы согласиться с уникальностью и вариативностью как возможным базисом для человеческой коммуникации» [9, с. 255]. Отсюда возникают потребность в осознании культурных различий и необходимость познания нами специфики других культурных миров.

В то же время культурный шок имеет и положительную сторону: первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей, норм, моделей поведения и важен для саморазвития и личностного роста. Суть — в том, что человек внезапно ощущает, что может жить и без привычного знания и понимания мира, что они не универсальны, что люди вокруг живут по своим представлениям и нормам. Человек начинает понимать, что все, что он знал, во что он верил, в новой культуре не имеет особого смысла и надо переосмысливать весь свой опыт заново или замкнуться в себе, что предполагает резкое падение самооценки и негативные психологические состояния (стресс, депрессия и т. д.). «Проблема культурного шока — это проблема личного роста, ломки жизненных стереотипов, требующая громадной затраты личностных ресурсов» [4, с. 301]. Естественно, что каждый из нас является носителем той культуры, в которой он сформировался. Человек индивидуален, но на него накладывает определенный отпечаток та социальная группа или общность, в которую он входит (пол, раса, национальность, религия, семья, классовый слой, страна и т. д.). Зачастую люди склонны рассматривать себя в понятиях своего языка, психологии и культуры, при этом оценивая поведение людей с различными этнокультурными, политико-экономическими и социально-религиозными основаниями как странное, непонятное. Такая позиция может привести к этноцентризму. Необходимо отметить, что этноцентризм как культурно-психологическая установка, являющаяся защитной реакцией индивидуального и группового сознания, возникает в результате отсутствия адекватного межкультурного взаимопонимания. В то же время этноцентризм — следствие осознания субъектами межкультурного взаимодействия культурных различий в способах восприятия и понимания вещей и явлений действительности. Кроме того, этноцентризм — уверенность в правоте собственной культуры, склонность считать свою культуру лучшей, отвергая стандарты другой культуры как худшие, неправильные. В плане преодоления этноцентристских взглядов необходимо осознавать следующее: наша собственная культура задает нам определенную программу восприятия, оценки и познания мира. Если мы все время живем в одной

культуре, то естественным для нас будет считать свою культуру стандартом, образцом. Как считает Н. М. Лебедева, «чтобы уменьшить этноцентризм, мы должны научиться ценить лучшее из того, что производится людьми, вне зависимости от того, где это делается. Нам следует научиться анализировать культуры, поэтому мы нуждаемся в культурном научении, чтобы понять механизмы социального поведения в других культурах и овладеть навыками, которые способствуют успешности взаимодействия представителей разных культур» [5, с. 23]. Ведущим условием взаимодействия и передачи знания (или — значимости опыта познания) о мире, существующем как объект индивидуальной рефлексии, становится, по Гуссерлю, интерсубъективность. «На основе интерсубъективного сообщества при рефлексии над тем, как Другой выстраивает «его» Других, формируется интенциональная общность, характеризующаяся направленностью на горизонт возможностей понимания и бесконечное пространство сообщества (по сути — преобразование идеала истинного человечества). Однако проблема выяснения корректности знания остается открытой, поскольку бесконечное самоуглубление — идеал, вещь-в-себе» [15].

Проблема соотношения «знание—познание» и «знание—понимание» в образовании, на которое проецируется жизнедеятельность человека в современной знаково-смысловой и информационной среде, а также анализ вопросов взаимодействия человека с различными аспектами семиосферы развивается в ряде современных исследований в контексте философии, антропологии, культурологии и других гуманитарных наук, но эта проблема недостаточно исследована в проблемном поле педагогики.

Выяснение факта, что то, что кажется нам привычным и «естественным», на самом деле представляет собой итог длительного культурного развития и оказывает глубинное влияние на тип сознания, — такое утверждение органически вытекает из анализа качественно новой и семиотически неоднородной информационной и социокультурной среды. Важно отметить, что научно-методические материалы, представленные в инновационно-образовательной программе РГПУ им. А. И. Герцена в рамках создания инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере (С. А. Гончаров, О. М. Гончарова, Н. Н. Королева, В. Х. Манеров и др.) [3, с. 34–35], содержат убедительные аргументы в пользу необходимости развития понимания, семиотической грамотности и становления нового типа сознания. Не случайно авторы сборника отмечают, что «жизнь в современном мире приводит к появлению особых характеристик структуры и содержания сознания человека в глобальном информационном пространстве. Многомерная полипарадигмальная предметная и социокультурная среда не может быть осознана как единое и непротиворечивое целое, она требует конструирования множества «образов мира», а точнее, различных «образов миров» — на уровне как индивидуального, так и общественного сознания. Одной из базовых характеристик сознания современного человека становится способность не только отражать действительность, разделять в рефлексивных процессах «мир» и «картину мира», объективный мир и его интерпретацию, но и конструировать различные модели мира, тем самым порождая множество субъективных реальностей — потенциальных либо реальных интерпретаций мира.

Сознание современного человека «виртуализируется». Личность характеризуется некоторым множеством сосуществующих в сознании реальностей, осуществление (актуализация) которых возможно с той или иной степенью вероятности, обусловленной системой ведущих смысловых образований. Мир, собственное сознание и созна-

ние другого раскрывается человеку посредством семиотических структур, образуя единое знаковое пространство человеческого бытия и сознания — семиосферу, включающую в себя субъективный опыт в синтезе с интериоризированным и трансформированным в сознании социокультурным опытом. Осмысление поликультурной и мультиинформационной действительности предполагает порождение множества интерпретационных моделей, имеющих семиотико-смысловую природу. Каждый интегральный контекст интерпретаций как субъективная реальность наделяется особым онтологическим статусом, который предполагает равновозможную актуализацию любой из них; происходит снятие оппозиции «реальное, объективное, действительное» — «вымышленное, субъективное, возможное». Каждая «реальность» в системе потенциально способна стать «подлинной», «настоящей» в определенный период, независимо от того, являет ли она собой отражение области объективного предметного мира либо полностью порождается сознанием. Субъективные реальности существуют в индивидуальном сознании как семиотические системы, включающие в себя знаки различной природы, которые, присваиваясь сознанием, приобретают новое системное качество — смысл. Центром семиосферы личности выступает «Я-реальность» — внутренний мир личности или самосознание, включающее в себя структуры групповой и личной идентичности, мотивационные установки и убеждения, рефлексивные процессы, смысложизненные ориентации.

Информационная и семиотическая насыщенность жизненного пространства требует от человека овладения разнообразными формами и средствами семиотической деятельности — действий и операций со знаками и знаковыми системами в рефлексивной, познавательной и коммуникативной активности. Жизненный мир человека информационной эпохи включает в себя различные типы знаковости, кодирующие и передающие разнородную информацию и отличающиеся по уровню абстрактности, отвлеченности от означаемых объектов [6].

Существенно подчеркнуть еще одну сторону вопроса о специфике субъекта культурологического образования и о культурологическом образовании как о процессе познавательной деятельности.

«Представление о субъекте познания как «чистом сознании», строго организованном уме накладывало отпечаток и на понятие субъекта образования, задача формирования которого в соответствии с идеалами адаптированного вольфианства рассматривалась как освобождение от иллюзий и «бремени страстей» — в целом от всего собственно человеческого. Когда сегодня пишут о необходимости «возвращения субъекта в образование», то, безусловно, имеют в виду в качестве субъекта целостного человека, а не только его рассудок, накапливающий теоретические и практические знания и навыки» [7, с. 439]. В современном понимании «субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, раскрывает уровни значений, скрывающихся за буквальными значениями. Эта деятельность мышления в процессе образования оказывается не менее значимой, чем обычное накопление знаний, которое она существенно дополняет» [8, с. 286]. Что же касается содержания культурологического образования в его широком педагогическом смысле «как результата реализации проекта взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося по развертыванию содержания обучения» [1, с. 56], то различные аспекты применения базовых операций познавательной деятельности (операции репрезентации, категоризации, интерпретации и конвенции), каждую из которых можно исследовать как феномен, включающий ценностные ориентации

субъекта, мы находим в работах Л. Микешиной. В ее работах представлена концепция рассмотрения ценностей как формы проявления социокультурной обусловленности научного познания. «Очевидно, что в истории культуры и познания есть опыт построения и исследования гуманитарного и социального знания, форм присутствующих в них ценностей, наработаны те или иные приемы осмысления этого типа рациональности и методы, не все из которых устарели» [7, с. 150]. Вопрос этот имеет большое теоретическое значение, поскольку позволяет перебросить мост из сферы формальной организации культурологического знания, где рациональные методы удерживают прочные позиции, в область педагогической интерпретации содержания культурологии как учебного предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
3. Знак, человек, смысл: пространства междисциплинарной рефлексии: Научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.
4. *Кочетков В. В.* Психология межкультурных различий. М., 2002.
5. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросскультурную психологию. М., 1999.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
7. *Микешина Л. А.* Эпистемология ценностей. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007.
8. *Наторп П.* Культура народа и культура личности // Избранные произведения. М., 2006.
9. *Casmir F. L.* A multicultural perspective of human communication // Intercultural and international communication / Ed. by F. L. Casmir. N.-Y.,1978.
10. *Hall E. T.* Beyond culture. N.-Y.: Anchor press, 1976.
11. *Hall E. T.* Hidden differences. Studies in international communication. Tokyo: Bungel shunju, 1987.
12. *Hall E. T.* The silent language. N.-Y.: Anchor press, 1959.
13. *Saral T. B.* Intercultural communication theory and research: an overview // Communication yearbook I / Ed. by B. D. Ruben. New Jersey, 1977.
14. http://www.apkpro.ru/images/stories/fsu/protokolprezidiuma6.pdf
15. http://slovari.yandex.ru/книги/история философии

REFERENCES

1. *Verbickij A. A., Larionova O. G.* Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii. M.: Logos, 2009.
2. *Zimnjaja I. A.,* Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: IC PKPS, 2004.
3. Znak, chelovek, smysl: prostranstva mezhdisciplinarnoj refleksii: Nauchno-metodicheskie materialy. — SPb.: OOO «Knizhnyj dom», 2008.
4. *Kochetkov V. V.* Psihologija mezhkul'turnyh razlichij. M., 2002.
5. *Lebedeva N. M.* Vvedenie v jetnicheskuju i kross-kul'turnuju psihologiju. M., 1999.
6. *Leont'ev D. A*. Psihologija smysla. M.: Smysl, 1999.
7. *Mikeshina L. A.* Jepistemologija cennostej. M.: Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJEN), 2007.
8. *Natorp P.* Kul'tura naroda i kul'tura lichnosti// Natorp P. Izbrannye proizvedenija. M., 2006.
9. *Casmir F. L.* A multicultural perspective of human communication // Intercultural and international communication / Ed. by F. L. Casmir. N.-Y.,1978.
10. *Hall E. T.* Beyond culture. N.-Y.: Anchor press, 1976.

11. *Hall E. T.* Hidden differences. Studies in international communication. Tokyo: Bungel shunju, 1987.
12. *Hall E. T.* The silent language. N.-Y.: Anchor press, 1959.
13. *Saral T. B.* Intercultural communication theory and research: an overview // Communication yearbook I / Ed. by B. D. Ruben. New Jersey, 1977.
14. http://www.apkpro.ru/images/stories/fsu/protokolprezidiuma6.pdf
15. http://slovari.yandex.ru/ knigi/istorija filosofii