

-
3. *Bart R.* Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika. M.: Progress, 1989.
 4. *Bodrijar Zh.* Sistema veschej. M.: Rudomino, 2001.
 5. *Gusev V. E.* Funkcii narodnogo iskusstva // Narodnoe iskusstvo. M.: Izdanie NII teorii i istorii izobrazitel'nyh iskusstv Akademii hudozhestv SSSR, 1991. S. 39–54.
 6. *Krivosogov V. P.* K sovremennoj etnicheskoj situacii u dolgan // JEO. 2000. S. 106–116.
 7. *Liotar Zh. F.* Sostojanie postmoderna. M.: Aletejja, 1998.
 8. *Inglhart R.* Postmodern: menjajuschiesja cennosti i izmenjajuschiesja obschestva // Polis. 1997. № 4. S. 6–32.
 9. *Nekrasova M. A.* Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury. M.: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
 10. *Potapov L. P.* Ocherki po istorii altajcev. M.: Nauka, 1953.
 11. *Reznik N. Ju.* Veschnyj mir postmodernizma // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2007. № 1 (6). S. 163–167.
 12. *Tjurkskie narody Sibiri.* M.: Nauka, 2006.
 13. *Hajdegger M.* Istok hudozhestvennogo tvoreniija. M.: Akademicheskij proekt, 2008.
 14. *Haritonova V. I.* Feniks iz pepla? Sibirskij shamanizm na rubezhe tysjacheletij. M.: In-t etnologii i antropologii im. N. N. Mikluho-Maklaja RAN, 2006.

М. Г. Племенюк

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Статья посвящена вопросам культурологического образования. Культурологическое образование анализируется в контексте межкультурных коммуникаций. Цель культурологического образования рассматривается в тесной взаимосвязи процессов воспитания и обучения и формулируется как становление особого типа индивидуального сознания, необходимость которого выявлена ситуацией межкультурных коммуникаций. Таким типом сознания является понимающее сознание, войти в которое возможно только через символы и жизнь которого раскрывается посредством семиотических структур. Способом развития понимающего сознания является культурологическое образование, построенное на основе различения формального и содержательного знания. В статье выявляется специфика проблемы соотношения «знания — познания» и «знания — понимания» в образовательном процессе.

Ключевые слова: культурологическое образование, цель культурологического образования, межкультурные коммуникации, понимающее сознание, символы, семиотические структуры, формальное знание, содержательное знание.

М. Plemeniuk

CULTURE-STUDIES EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS

The issues of culture-studies education are covered. The culture-studies education is analyzed in the context of intercultural communications. The goal of this education is regarded in its close inter-relation of the processes of up-bringing and teaching and defined as the development of a specific type of an individual consciousness, the necessity of which has been found out in the situation of intercultural communications. Such a type of consciousness is described as an understanding consciousness which may be constructed only through symbols, the life of which is opened by means of semeiotic structures. The method of an understanding consciousness development is the culture-studies education built on the basis of the distinction of formal and concep-

tual knowledge. A specific character of the problem of the correlation of «knowledge-cognition» and «knowledge — understanding» in the educational process is explained.

Keywords: culture-studies education, culture-studies education goal, intercultural communications, understanding consciousness, symbols, semeiotic structures, formal knowledge, conceptual knowledge.

Проблемы культурологического образования продолжают оставаться одной из актуальных тем современной педагогической теории и практики. Определяя культурологическое образование как «введение элементов систематизированного культурологического знания в структуры как общего так и специализированного образования, во все их уровни» [3, с. 5], мы тем самым фиксируем традиционный тип понимания образования как результата обучения. Однако процесс образования, хотя тесно связан с процессом обучения, но не сводится к нему. Усвоение знаний необходимое, но не достаточное условие образованности [4, с. 683]. Не менее важной составляющей любого процесса образования является процесс и результат воспитания. Следовательно, целью культурологического образования непременно должно являться не только приобретение знаний как результат обучения, но и развитие личности как результат достижения определенных воспитательных целей.

Рассматривая образование как социальный институт, представители педагогической науки писали на рубеже веков: «История педагогики — это длинная цепь зарождения, осуществления и отмирания целей воспитания, а также осуществляющих их педагогических систем. Из этого следует, что цели воспитания не являются раз и навсегда заданными, не существует и формально-абстрактных целей, одинаково пригодных для всех времен и народов. Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер.

История общественного развития подтверждает, что произвольное выведение целей воспитания недопустимо. При выборе, постановке и формулировке целей вос-

питания необходимо опираться на объективные закономерности развития природы, общества, человека.

Установлено, что определение цели воспитания обусловлено рядом важных причин, комплексный учет которых выводит на формулировку закономерности формирования цели. Какие же факторы определяют ее выбор? Кроме традиционных факторов — политики, идеологии государства — важное значение имеют потребности общества. Цель воспитания выражает исторически назревшую потребность общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. При этом чрезвычайно важно определить, действительно ли эта потребность стала назревшей или только предполагаемой, кажущейся. Многие воспитательные системы терпели крах именно потому, что опережали свое время, принимали желаемое за действительное, не учитывали реальностей жизни, надеясь воспитанием преобразовать жизнь людей. Но лишенное объективности воспитание не выдерживает напора действительности, удел его заранее предрешен.

Потребности общества определяются способом производства — уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений. Поэтому цель воспитания, в конечном итоге, всегда отражает достигнутый уровень развития общества, им определяется и изменяется с изменением способа производства [5, с. 146].

Воспитание может быть реализовано на социетарном, институциональном, социально-психологическом, межличностном и интраперсональном уровнях, однако в любом случае «в качестве его результатов вы-

ступают личностные новообразования, связанные с осознанием и изменением системы мировоззрения, ценностных отношений, позволяющих выбирать образ жизни и стратегию поведения, ориентироваться в языке современной культуры. То есть в человеческом и социальном пространстве "добра—зла", "истины—лжи", "прекрасного—безобразного", "честности—беспринципности", "любви—ненависти", "дружбы—предательства", "прав и обязанностей" всегда оставаться человеком» [1, с. 40]. Таким образом, если рассматривать результат как осуществленную цель, целью современного воспитания являются определенные личностные новообразования, которые связаны со становлением особого типа индивидуального сознания.

Необходимость осмысления коренных социальных и культурных изменений, которые претерпевает наше общество на протяжении последних двух десятилетий, потребность понимания оснований межкультурных взаимодействий, осознание образования не только как социального института, но и в первую очередь как института культуры вызвало особый интерес к вопросам межкультурных коммуникаций и как следствие — к целям культурологического образования. Так, проблема понимания и понимающего сознания как цель культурологического образования, рассматриваемая с точки зрения межкультурных коммуникаций, в последние годы не только теоретически обсуждается учеными самых далеких друг от друга профессий, но и получает неожиданное развитие в чисто практических областях, связанных с решением насущных и вполне конкретных социологических, лингвистических, педагогических и экономических задач.

Метатеоретическому подходу к изучению сознания в контексте межкультурных коммуникаций посвящена работа М. Мамардашвили и А. Пятигорского [2, с. 109]. Рассматривая жизнь сознания через символы, авторы выводят понимание символа за

рамки семиотической трактовки «как знака чего-то другого» и рассматривают его как единственный способ войти в жизнь сознания. Суммируя некоторые общие соображения, относящиеся к оценке действительного положения вещей, прогнозируя и проектируя межкультурные коммуникации, М. Мамардашвили и А. Пятигорский ограничивают предмет исследования, отмечая, что «следует строго иметь в виду, что наше рассуждение не затрагивает таких проблем, как ассимиляция или амальгамация одной культуры другой или развитие гибридных, синтетических или креолизованных культурных комплексов. **Коммуникация** здесь представляется таким образом, как если бы она предполагала только трансляцию и ретрансляцию культурных фактов без какого-либо механизма, производящего (в порядке основной или побочной задачи) их селекцию для культурного комплекса в целом или их адаптацию одной из культур, входящих в комплекс. При всей дедуктивности построений представляется, что некоторые выработанные нами критерии теоретически могут иметь определенный смысл в *исследовании проблемы коммуникаций* разных культур (более точно: "культур с разными языками") в целом».

Данный поход представляется и нам потенциально эффективным с позиций исследования проблемы культурологического образования как способа формирования понимающего сознания. Характеризуя (но не определяя) культуру как особый способ использования языка в коммуникативной ситуации, авторы описывают методологию исследования и исходные представления через следующие положения. Во-первых, предложенный «способ рассмотрения культуры (т. е. всякой отдельной эмпирически данной, воображаемой или воображимой культуры) является немодельным, так как модельное представление о сложных объектах несет на себе слишком явные признаки конкретной культуры (т. е. современной западной), чтобы его можно

было использовать в абстрактных интеркультурных и метакультурных исследованиях» [2, с. 109]. Во-вторых, условием наблюдения, изучения любой культуры является использование ею естественного языка и вступление ее в коммуникативную (или «потенциально коммуникативную») ситуацию. Некоторым образом культурологическое образование как процесс изучения культуры может быть рассмотрено как своеобразная ситуация коммуникации, в которой обучающийся индивид находится в метакультурной позиции. В-третьих, «естественный язык рассматривается авторами как: материальная, порождающая основа для всех искусственных видов сигнализации; идеальная основа для интерпретации естественно сложившихся видов сигнализации в качестве паллиативных языков; иммагинативная основа представления заведомо неязыковых объектов в качестве языковых. При этом подчеркивается, что, по существу, здесь имеется дело с тремя способами употребления языка, характерными для современной западной культуры и никак не связанными с собственно языковой материей. ...Естественный язык используется культурой и в целях чисто рефлексивных, т. е. в отключенности от реальных коммуникативных ситуаций» [2, с. 110]. В этом контексте цель обучения культурологии может рассматриваться как обучение пониманию языка культуры. В-четвертых, «к культуре, в смысле межкультурной коммуникативной ситуации, семиотическая оппозиционная методика может применяться только условно и эвентуально, поскольку такая методика сама входит в способ употребления языка и не транслируется в качестве содержания. В то время как во внутрикультурных коммуникациях оппозиции культуры выступают именно как содержание и по этой причине могут быть недоступны постороннему наблюдателю» [2, с. 111]. В-пятых, «информация», понимаемая в точном терминологическом и техническом значении, не может иметь

отношения к этой проблеме, поскольку в межкультурных коммуникациях, строго говоря, невозможен «прием» или «ввод» информации как конкретно замыкающийся на конкретном субъекте. Более того, при подходе, о котором идет речь, коммуницирующий индивид транслирует и принимает содержание, индивидуальная значимость и смысл которого не установимы. Дело наблюдателя — установить, что он узнает, "что знает" и "что понимает". Так, например, знание «принимающим» того факта, что то, что он принимает, "есть язык", выступает как содержательное знание, в то время как такое же знание во внутрикультурной коммуникации есть знание формальное и, как таковое, оно может быть доступно постороннему наблюдателю» [2, с. 111]. И с этой точки зрения принципиально важным в любой межкультурной коммуникации, отмечают М. Мамардашвили и А. Пятигорский, является *взаимотношение содержательного и формального знания*. Содержательное знание выступает как понимание. «Понимание» здесь иллюстрирует «мгновенное» (или, во всяком случае, «непроцессуальное») овладение некоторыми начальными условиями, порождающими конкретный способ употребления языка в данной коммуникативной ситуации. Говоря иными словами, «"понимание" здесь есть понимание того, "как и почему эта культура сейчас себя ведет именно таким (т. е. таким внешне наблюдаемым) образом"». Методически — это конкретизация понятия «понимание», абстрактно трактуемого выше [2, с. 111].

Таким образом, именно понимание является начальным условием, порождающим конкретный способ употребления языка в данной конкретной коммуникативной ситуации. И это методологическое положение также должно найти свое отражение в контексте культурологического образования. И наконец, седьмое методологическое положение, на которое опираются авторы в исследовании проблемы меж-

культурных коммуникаций, это положение о двух ипостасях функционирования всякой конкретной культуры — «внутренней» и «внешней». Авторы полагают, что внешний механизм трансляции может быть никак не связан логически или причинно со способом употребления языка как определяющей характеристикой культуры. Таким образом, *содержательное знание — это то, «как» и «почему» культура «говорит», а формальное знание — это «что» культура «говорит» нам.* Далее авторы отмечают, что «отдельные культуры внутри себя и для себя начинают использовать и употреблять язык таким образом, как если бы они его употребляли в межкультурных коммуникациях. Частным следствием этого является «перенос» так называемого «надкультурного рефлекса», то есть наблюдаемого со стороны влияния языка культуры на внутрикультурные коммуникации. Этот «рефлекс» превращается в своего рода инструмент знания об употреблении языка. И, таким образом, «знание» внутри данной культуры начинает вытеснять «понимание» (которое, как было отмечено выше, схватывает не языковой способ, а порождающие его предметные условия, т. е. внеязыковое содержание культуры).

На наш взгляд, *именно этот процесс мы можем зафиксировать в подходе к изучению культурологии, представленной общеобразовательным курсом в высших учебных заведениях. Культурология как «инструмент знания» об употреблении языка той или иной культуры характеризуется «возрастанием чисто сигнальной функции естественного языка (т. е. внутри языка) и, следовательно, редукцией его неязыковой референтно-символической компоненты (что нередко дополняется и социально-этико-ценностной деградацией этой компоненты).* С другой же стороны, сам естественный язык начинает «разъестествляться», нормируясь и институционализируясь наподобие сигнальной системы. И как ко-

нечное следствие этого начинает совершаться спонтанно (т. е. никак не в порядке нормирования или даже моды) *переориентировка культуры с понимания на знание* (в смысле некоммуницируемого сознательного содержания). ... Для нашего же времени наиболее существенным в этом отношении является то, что из центра культуры вытесняются именно такие сложные (т. е. несводимые к языковым, хотя бы в самом широком смысле) объекты, для знания которых необходимо предварительное их понимание. И все более возрастает значение объектов, знание которых не требует предварительного понимания. Если подходить к проблеме «понимания» с самой абстрактной точки зрения, то никак не будет преувеличением сказать, что любой естественный язык является тем сложным объектом другой культуры, знание которого требует предварительного понимания (так, во всяком случае, дело обстоит со знанием своего собственного языка). В порядке разъяснения этого положения авторы подчеркивают, что речь идет о спонтанно действующих механизмах языка, а не о конечных продуктах работы этих механизмов (т. е. о текстах в узком смысле слова). В этой связи очень важно иметь в виду, что само понятие «дешифровка» всегда относится только к конечным продуктам работы этих механизмов и, таким образом, по этому признаку скорее связано с сигнализацией, не обладающей спонтанностью языка и не требующей «понимания» (понимания не я з ы к о в ы х по своей материи условий).

Сопоставляя и анализируя механизмы познания и понимания древних текстов, М. Мамардашвили и А. Пятигорский приходят к заключению о бесконечной вариативности употребления языка в реальной коммуникативной ситуации, принцип которой лежит вне языковых механизмов и «может быть только понят», тогда как само беспредельное разнообразие языковой материи не может быть познано. Из этого

разъяснения следует, что, когда речь идет о языке, тексте и сигнализации, дело не в том, что именно может или не может быть понято или познано, а в том, что именно может иметь отношение к познанию или к пониманию. Так, например, совершенно очевидно, что текст, понимаемый в своей

чисто сигнальной функции, не предполагает понимания не только потому, что эта функция исключает случай трансляции понимания (по своей прагматике), но и потому, что понимание здесь положительно мешает ситуативному восприятию текста (т. е. опять же «знанию»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000.
2. *Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М.* Символ и сознание // Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Прогресс-Традиция; Фонд Мераба Мамардашвили, 2009.
3. *Мосолова Л. М.* Итоги и проблемы культурологического образования в России // Культура и образование в условиях информационного общества. СПб., 2005.
4. *Каган М. С.* Педагогические проблемы воспроизводства российской интеллигенции // Избранные труды: В 7 т. СПб.: ИД «Петрополис», 2007. Т. III: Труды по проблемам теории культуры.
5. *Подласый И. П.* Педагогика: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996.

REFERENCES

1. *Bordovskaja N. V., Rean A. A.* Pedagogika: Uchebnik dlja vuzov. SPb: Piter, 2000.
2. *Mamardashvili M. K., Pjatigorskij A. M.* Simvol i soznanie // Metafizicheskie rassuzhdenija o soznanii, simbolike i jazyke. M.: Progress-Tradicija; Fond Meraba Ma-mardashvili, 2009.
3. *Mosolova L. M.* Itogi i problemy kul'turologičeskogo obrazovanija v Rossii // Kul'tura i obrazovanie v uslovijah informacionnogo obschestva. SPb., 2005.
4. *Kagan M. S.* Pedagogičeskie problemy vosproizvodstva rossijskoj intelligen-cii // Izbrannye trudy: V 7 t. SPb.: ID «Petropolis», 2007. T. III: Trudy po problemam teorii kul'tury.
5. *Podlasyj I. P.* Pedagogika: Uchebnik dlja studentov vysshih ped. ucheb. zavedenij. M.: Prosveschenie: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1996.