

В. А. Сулимов, И. Е. Фадеева

КУЛЬТУРОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ОСНОВАНИЯ И ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Содержательные и организационные изменения в современной системе общего и профессионального образования определяются, как минимум, тремя факторами: (а) информационным, означающим многократное увеличение объемов информации с одновременным усложнением интегрированного интеллектуального пространства культуры; (б) интерпретационным фактором, определяющим повышение роли текстовой деятельности; (в) когнитивным фактором, связанным с существенными изменениями индивидуального (и социального) сознания, с преобладанием в нем механизмов чувственно-символической, образно-метафорической, логико-парадоксальной или инсайтной направленности. В современной культуре создаются индивидуальные и коллективные культурные миры, текстовые/смысловые группировки (в том числе текстуальные империи (М. Эпштейн)), римейковые или типизированные схемы.

Обилие текстовой информации, часто неструктурированной и неравноценной по смыслу, поставляемой СМИ, Интернетом, социально-коммуникативными сообществами (научным, политико-экономическим, повседневным), порождает новые интеллектуальные практики и тренды. Такой поворот системы образования соответствует новому типу экономики — экономики знаний, — сменяющей распадающиеся экономические механизмы торгово-индустриального общества. Эти же перемены касаются и общественной системы целей и смыслов, по-новому связывая социальное и индивидуальное: «Обучающееся общество представляет собой социальную организацию, благоприятную для обучения и личностного развития, основанную на соотношении: обучающееся общество = общественный капитал + человеческий капитал = экономическое процветание. Обучающееся общество означает новую общественную семантику, где коллективные цели согласовываются с индивидуальными идентичностями» [1].

Новое образование требует новых качеств от педагога, которые касаются главных сторон его деятельности: квалификационной, общекультурной и собственно педагогической.

Современная педагогическая квалификация должна соответствовать общему культурологическому тренду в науке и образовании, который означает

(а) особый интерес к персонологическому аспекту знания, к личностным основаниям и мотивам научной и научно-педагогической деятельности, к человеку как особому и основному тексту культуры («человеку-в-культуре»);

(б) выдвижение новых, в том числе инсайтных, нелинейных способов получения знания, успех которых зависит от общего уровня интеллектуального и культурного развития личности, от доминирующих трансформационных механизмов сознания (когнитивных механизмов), от «встроенности» сознания в «большое» информационное пространство современности;

(в) прекращение внетезаурусных, внетекстовых форм и способов трансляции национальной культуры (основанных на миметических приемах усвоения социокультурной традиции, но замененных сегодня доминированием субкультур и массовых форм культуры);

(г) превращение квалификации педагога из статуса и уровня в перманентное коммуникативно-когнитивное состояние восполнения семиотических (текстово-кодowych) лакун, организации локального процесса семиотического обновления (семиозиса), построенного на процедурах производства/воспроизводства текстов культуры;

(д) преобразование культурологии как отрасли знаний о культуре и человеке-в-культуре из нарратива культурологического знания в пространство изучения, трансляции, моделирования, прогнозирования и даже проектирования культуры, то есть в собственно пространство культуры. В этом смысле можно говорить о повседневном характере современного культурологического знания.

На наш взгляд, в современной социокультурной ситуации в системе педагогического образования культурология играет не меньшую роль, чем психология или собственно педагогика. Это определяется, в первую очередь, тем, что, ставя перед учителем задачу социализации, аккультурации и инкультурации индивида, культурология позволяет выработать методологические основания и эффективные педагогические технологии для смыслового и ценностного инкорпорирования учащихся в систему социальных отношений и практик. Можно, на наш взгляд, утверждать, что современная педагогика не может быть ни чем иным, кроме как практической культурологией. Педагогические технологии сегодня должны коррелировать с данными антропо-социокультурных исследований и мониторингов, включающих в себя замеры параметров социокультурного сознания, а также его аксиологических доминант и смысловых ориентиров. Именно культурология предлагает исчерпывающий выбор культурных практик, имеющих возможности применения в повседневной педагогической деятельности. Являясь по сути дела теоретической рефлексией современной картины мира в ее глубинных основаниях и многообразных проявлениях, культурология предоставляет незаменимые методологические и методические основания учебных программ и их реализации, а также программ воспитательной и просветительской деятельности школы. Основная задача культурологии (выяснение и объяснение закономерностей существования и изменения культуры и человека-в-культуре) закономерно совпадает с решением основной образовательной задачи — созданием и закреплением в сознании человека целостного образа мира (или научной, эстетической и аксиологической картин мира) в его соотношении с индивидуальными интеллектуальными и поведенческими приоритетами. Другими словами, культурология в учебном процессе не просто интегрирует образовательные дисциплины, имеющие культурологический компонент, она определяет само направление образовательной деятельности. В ситуации информационного взрыва и быстрого изменения социокультурных практик картина мира должна восприниматься учащимися не как абстрагированная статическая данность, а как мотивационная основа деятельности, побуждающая к постоянному информационному поиску, к активной

эстетической креативной деятельности, к моделированию и проектированию культурной реальности.

Таким образом, предметная, деятельностная и воспитательная области образовательного процесса именно в рамках культурологического подхода сливаются в единой предметно-квалификационной области. Квалификация современного специалиста вообще и педагога в частности является неразрывным единством профессиональных, мировоззренческих, личностных аспектов, мотивирующим личность на сложную и эффективную профессиональную деятельность, всегда (в любой отрасли и при любой предметной специфике) содержащую культурологический компонент. Особенно это значимо для педагога, становление которого — «движение от возможного к действительному» — основывается на индивидуализации картины мира и процессах культурной самоидентификации личности, включая в себя «историю и течение жизни, особенности мышления и характера, социального статуса, манеры общения, знания и опыт, присущие только данному человеку, для которого профессиональная принадлежность оказывается одной из приоритетных жизненных ценностей» [2]. Педагогическая составляющая культурологии как базового знания о бытии и возможных способах формирования человека-в-культуре, существенно возрастающая в условиях постиндустриального общества, становится основой интеллектуального «самопроекта жизни». Этот интеллектуальный самопроект, собственно говоря, и есть профессионализм в чистом виде, реальная исходная точка проектирования любых системных объектов: социальных, технических, теоретических, педагогических, институциональных и т. д.

Идея культурологического (а не технологического) детерминизма образовательных программ нашла отражение в списках культурологических, социальных и коммуникативных компетенций всех образовательных стандартов высшего и высшего педагогического образования, но не поддержана типовыми учебными планами, в которых культурологии отведено второстепенное место. Так, в примерных программах педагогического направления бакалавриата собственно культурологии отведено предельно незначительное место: две зачетные единицы (72 часа) в рамках гуманитарных профилей и полное отсутствие или присутствие в качестве дисциплины по выбору — в естественнонаучном или физико-математическом профилях¹. Однако, поскольку время, уделяемое курсам по выбору, обычно заполняется профильными дисциплинами (в силу катастрофического сокращения часов и, соответственно, ставок преподавателей), культурология и связанные с ней культурные компетенции оказываются образовательным фантомом. Знание истории и теории культуры, как и возможность интериоризации ее ценностей и смыслов, практическая реализация культурного уровня студента в будущей профессиональной деятельности являются сегодня не более чем благим намерени-

¹ Не менее странным представляется и отношение к культурологии в рамках направлений бакалавриата, непосредственно, казалось бы, связанных с культурологическими аспектами понимания современного общества. Речь идет о стандарте направления «040700 — Организация работы с молодежью», где в общегуманитарном блоке культурология отсутствует, а в профессиональном ограничивается строчкой «Молодежные субкультуры». При этом в перечне профессиональных компетенций называется такая, как готовность «осуществлять контроль соответствия разрабатываемых социальных проектов действующим общественным нормам экономических, политических и культурных отношений» (выделено нами. — *В. С., И. Ф.*) (http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm773-1.pdf)

ем. В результате педагог остается человеком с отсутствующей культурной самоидентификацией (а также, соответственно, — гражданской, национальной, экзистенциальной и прочими, равно необходимыми для успешной реализации педагогического процесса). На наш взгляд, такая диспропорция обусловлена нечеткими представлениями о социально-культурных процессах и реалиях XXI столетия: несформированность основных понятий и концептов культурной антропологии современности не позволяет увидеть перспективы интеллектуальной, социальной, личностной эволюции человека. Вместе с тем рассмотрение культуры в ее антропологическом измерении дает возможность понять сущность общекультурных компетенций (в данном случае — и педагога, и его будущего ученика) как формирование индивидуального и социокультурного семиозиса, то есть перманентно осуществляемого процесса порождения и означивания смыслов и ценностей.

При этом очевидно, на наш взгляд, что реактивная (по существу и аспектам презентации) психология — без рефлексивной (по существу и формам реализации) культурологии — представляет собой смысловую пустышку, типичный «симулякр», не влияющий на сознание и способы повседневного поведения студента. Психолого-педагогическая подготовка специалиста, лишенная культурно-антропологического обоснования, вырождается в набор технологических приемов и «советов» по их использованию, безотносительно к социальному и/или социокультурному статусу личности (неважно: взятой в качестве субъекта или объекта). На самом деле культурология (а особенно в ее культурно-антропологическом и культурно-семиозисном аспектах) является метадисциплиной по отношению к таким «человековедческим» знаниям, которые призваны давать педагогика и психологии. Педагогика, в реальной деятельности учителя, оказывается практической культурологией просто в силу того обстоятельства, что имеет целью социализацию и аккультурацию индивида.

Являясь точкой отсчета профессиональной квалификации, культурология в ее содержательной, смысловой и презентационной формах становится единственно возможной интегрирующей основой школьного и вузовского образования. В этом смысле она занимает вакантную позицию «мировоззренческой науки», позицию, не обеспеченную ни естественными дисциплинами, ни историей, ни обществознанием, ни основами православной культуры или «светской этики», широко пропагандируемыми как некая образовательно-воспитательная панацея. На первый план выдвигается процедура социально-культурного и интеллектуального самообоснования личности, что предусматривает использование культурологического знания как индивидуального проекта развития личности (человека-в-культуре). В этом смысле можно выделить несколько аспектов организации культурологического компонента содержания образования: «Целостность содержания образования рассматривается в единстве следующих аспектов: культурологической сущности содержания образования, культурологического профессионально-личностного подхода к проектированию содержания высшего образования, дидактической принадлежности категории целостности содержания профессионального образования и системно-структурного способа ее рассмотрения» [3].

Наиболее концептуально обоснованной нам представляется предложенная С. Н. Руденко трехмерная модель «культурного пространства» высшего профессионального образования, в соответствии с которой «содержание высшего образования раскрывается на основе многовекторного и многоуровневого представления культуры в трех ее аспектах (артефактах, значениях и смыслах) для каждого из трех основных

компонентов культуры (духовного, социального и технологического) и трех основных форм ее смыслового постижения (когнитивной, ценностной и регулятивной) в процессе профессионально-личностного развития студентов» [4]. Достоинство этой модели — соединение артефактической, когнитивной и аксиологической сторон культурологического знания и закрепление за ними свойств идеационного методического центра образовательного пространства вуза, формирующего, особенно в условиях провинции, не только образовательное, но и социокультурное лицо города, территории, региона.

Современная школа выдвигает дополнительные требования к личности учителя. Прежде всего, это касается формирования его педагогического потенциала, обеспечивающего (а) предметную, (б) педагогическую и (в) культурологическую компетенции. Речь идет о возможности учителя выполнять сложные социально-прогностические и проектные функции, выдвигающиеся на первый план в связи с развитием гуманитарных наук. О проективном (технологическом) повороте в гуманитарном знании говорил в своей знаменитой телевизионной лекции М. Н. Эпштейн¹, об этом же пишет большое количество отечественных и зарубежных исследователей. При этом «тезаурусный способ» жизненной ориентации (в том числе — повседневной) выдвигается на авангардные позиции. Формирование индивидуальных тезаурусов как результат социальной реализации образовательной и информационной ситуаций XX в. определяет социальные параметры последующей эпохи. Часто отмечаемые явления социально-культурной атомизации, прекращения транслирования традиционных основ культур и фрагментация текстов культуры (распад «больших нарративов») оказываются отдельными проявлениями тезаурусного развития личности: «Следствиями тезаурусного способа жизненной ориентации являются, во-первых, несовпадение субъективных миров (их согласованность наблюдается лишь по ограниченному кругу параметров и в известных пределах); во-вторых, преимущественно ценностная регуляция социального поведения (преобразующая все факторы и детерминанты такого поведения); в-третьих, активность поведения социального субъекта в социальной среде» [5]. Есть и «обратное» соображение: тезаурусный способ жизненной ориентации делает обязательным дидактическую процедуру расширения тезауруса школьника в той степени, в которой это необходимо для включения субъекта в полноценный процесс информационного обмена и интеллектуально ориентированной коммуникации. Следовательно, тезаурус школьника (его когнитивно-интеллектуальный минимум) становится важнейшим критерием построения и оценки эффективности учебного процесса. Причем аксиологическая составляющая становится смыслообразующей основой системы школьного обучения.

Технологизация процесса тезаурусного развития школьника, включающая в себя программную и информационно-технологическую (аппаратную) составляющие, конечно, не могут обеспечить полноценный реальный переход на тезаурусный (ценностно ориентированный) принцип школьной дидактики. Эта дидактика должна абсолютно естественно включать в себя педагогический потенциал учителя как важнейшее условие формирования индивидуального тезауруса учащегося. Тогда тезаурусный принцип становится проектом личности, подкрепленным активным взаимодействием обучаемого и обучающегося на основании заданного педагогического потенциала: «Педагогический потенциал — это интегральное образование с выраженной прогностической на-

¹ Речь идет о телевизионной лекции М. Н. Эпштейна на канале «Культура» 13 октября 2010 г.

правленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования» [6]. Формирование педагогического потенциала выпускника педвуза осуществляется на основании реализации трех квалификационных требований:

(а) содержательного, включающего тезаурусные блоки историко-культурной трансляции, сопряженные с современными пресуппозиционными блоками, позволяющими ориентироваться в сложном информационно-интеллектуальном пространстве;

(б) коммуникативного, позволяющего формулировать высказывания и тексты в рамках очерченного выше дидактического тезауруса;

(в) аксиологического, поддерживающего личностно-ориентированные и телеологические аспекты знания, направляющего деятельность педагога на перманентное понимание сложных когнитивных механизмов и систем (большая часть которых не дана и не может быть дана в ходе вузовской подготовки).

Фигура учителя является одной из доминант любой культуры, независимо от конкретно-исторических форм деятельности и ее содержания, поскольку именно учитель играет роль основного транслятора культурных ценностей и смыслов. По сути, учитель осуществляет универсальную герменевтическую функцию, связывая тексты культуры, индивидуальное сознание учащегося и сферу коммуникации в единую интеллектуальную систему, для которой свойственно саморазвитие и самопроектирование. Поэтому обязательным компонентом педагогического образования должно стать формирование герменевтических компетенций как возможности интерпретации все более усложняющихся текстов культуры и ее кодов. Герменевтическая компетенция предполагает не только понимание смыслов явлений действительности, фактов или экспериментальных данных, но и умение видеть их в рамках исторически изменяющихся типов рациональности и языков их описания. Наиболее значимо формирование этой компетенции для учителя-гуманитария, но именно сегодня на фоне стремительно расширяющейся и модифицирующейся естественнонаучной картины мира очевидна ее необходимость для всех учителей-предметников и педагогов-воспитателей общеобразовательной школы. Учитель сегодня (и всегда) выполняет функции бога Гермеса, связывая вершины научно-информационной вертикали и еще только формирующееся индивидуальное сознание учащихся, «переводя» (интерпретируя) сложные языки современной науки и искусства на язык повседневной школьной практики. Поэтому современное педагогическое образование должно быть не усеченным образованием классического университета («образованием минус»), адаптированным к школе (роль адаптатора как раз принадлежит учителю), а расширенным университетским классическим образованием, обогащенным знанием современной социокультурной и антропокультурной ситуации, психологии ребенка, владением педагогическими технологиями. Иными словами, педагогическое образование сегодня должно стать «образованием плюс».

При этом в условиях культурно-исторической провинции (а это большинство регионов России) возникает перечень дополнительных квалификационных характеристик, восполняющих пробелы информационно-культурного пространства:

(а) креативного, направленного на создание (или трансляцию) текстов культуры и, соответственно, формирование интеллектуально-культурной повседневности;

(б) проективного, включающего разработку и внедрение культурологических и педагогических технологий, соответствующих характеристикам культурной среды;

(в) интегративного, направленного на вовлечение учащихся в общекультурное пространство России.

В современном информационном и интеллектуальном пространстве, осложненном именно для России ситуацией посттоталитаризма и постсоветскости, актуальным становится вопрос о перспективах и возможностях самообоснования человека. Рухнувшие идеологемы прошлого не могут стать формирующим и определяющим фактором, обеспечивающим как целостность индивидуального бытия, так и социальную и политическую целостность государства. Единственным центрирующим фактором остается культура в ее исторической преемственности и логической системности. При этом именно сверхсложность культуры как саморазвивающейся системы, становясь предметом изучения, анализа и, в конечном счете, понимания (на разных образовательных уровнях), обеспечивает возможность выстраивания индивидуальной картины мира уже на новых основаниях — не опирающихся на привычные идеологические штампы. Самостоятельное моделирование семантической вселенной обеспечивается изучением теории культуры, культурной антропологии, философии культуры — конечно, с учетом специфики каждого из уровней образования.

Погруженное в непрерывно увеличивающиеся информационные потоки сознание современного школьника нуждается в определенных точках отсчета, позволяющих выстроить индивидуальную оптику мировидения, индивидуального самообоснования, без которого невозможно понимание смысла собственного бытия. Экзистенциальный вакуум, который, по мысли В. Франкла, все более распространяется в современном мире, проявляется не только в виде скуки и апатии, но и в социально-деструктивных практиках и образцах поведения, в подростковой суицидальности и в других, часто катастрофических, формах, и именно образование призвано дать человеку возможность обретения смысла. Очевидно поэтому, что учитель должен обладать не только системой собственно предметных знаний, но и сформированным внутренним миром, а также индивидуальной картиной мира.

Формируя и лично обосновывая картину мира, будущий педагог должен определиться с источниками текстов культуры и их некоторой «спецификацией», выражающейся в наличии отобранных и подготовленных информационных кейсов. Это не просто программы и списки учебной литературы, а лично-ориентированные вариативные информационные поля, группировки и объединения, включающие:

(а) открытые и специально маркированные информационные каналы (действующие библиотечные ресурсы, оснащенные библиографическими электронными указателями, теле- и киноаудитории со специальными целевыми программами показа, рекомендованные и/или специально созданные в учебных целях интернет-сайты, постоянно действующие (и хорошо рекламируемые) институты открытых академических лекций и летних семинаров и школ);

(б) действующую систему эстетического воспитания молодого педагога: театральные и певческие площадки, художественные и дизайнерские мастерские, кино- и телестудии, компьютерные группы, музыкальные и художественные сейшены и биенале и др.);

(в) особую креативную атмосферу, основывающуюся на различных формах активной смыслоформирующей коммуникации: обсуждениях, круглых столах, дискуссиях, охватывающих большое количество актуальных и культуросообразных тем.

При этом все указанные виды и способы информационно-культурной трансляции совершенно немисливо оставлять на периферии педагогического образования, или, тем более, относить к так называемой «воспитательной работе со студентами». На самом деле только таким, комплексным способом организации информационного про-

цесса в вузе можно достичь реализации культурологического подхода в образовании, «который направлен на поворот от всех компонентов образования к целостному содержанию культуры и человеку как ее субъекту, способному к саморазвитию» [7].

Между тем технократически ориентированное, замкнутое не на содержании, а на технических формах существования информационной среды образование не может выполнить эту задачу, поскольку, не являясь текстоориентированным, оно практически исключило тексты культуры из образовательных практик.

Программа школьного образования имеет дело только с одним видом текстов культуры — литературным текстом. Литературный текст в школе в определенной степени изучается на фоне культуры (это художественные направления, элементы больших стилей, историко-культурная проблематика при анализе конкретных произведений). Однако за пределами школьного филологического образования остается система обобщений художественных форм и практик, культурно-антропологических свойств личности, эволюции системы ценностей. Кстати, в советской школе роль обобщения и ценностного осмысления выполняла идеологизированная система первичных понятий (народность, классовость, партийность), основанная на прогрессистском и эволюционистском понимании истории. После недолгого увлечения религиозно-христианской интерпретацией литературного текста в филологическом школьном образовании открылась лакуна. В результате литературный текст в его содержательных или психологических аспектах стал самоцелью, утратив связь с историко-литературным и историко-культурным процессом, что привело к существенной потере общей мотивации. Сегодня дело осложняется еще двумя факторами. Первый фактор — это интеллектуальная сложность современных литературных текстов, что не позволяет ученику выстроить единую оптику их понимания и интерпретации. Во-вторых, даже тексты классической литературы, помещенные в новый контекст, обретают в процессе их анализа часто неожиданные коннотации и новые смыслы, возникающие на пересечении разнонаправленных контекстов и векторов понимания.

Иными словами, именно сегодня ключевой становится проблема понимания и интерпретации, определяющих возможность дальнейшего самообоснования учащихся в сложном и многомерном мире, что оказывается невозможным без обращения к интеллектуальному пространству современной культуры. При первом приближении развитие интеллекта учащихся связано с усвоением языков культуры и ее многослойных контекстов, что определяет возможность осуществления коммуникативной ситуации как в рамках педагогического процесса («учитель — текст — ученик»), так и собственно художественной коммуникации («автор — текст — ученик»). Контекст культуры, однако, не может быть понят как простое ознакомление учащихся с историческими реалиями или усвоение ими семантики устаревших слов. Контекст должен быть найден и/или сконструирован не до восприятия и интерпретации текста, а в процессе понимания, причем множественность контекстов связана с художественной неоднозначностью, смысловой открытостью. Следует отметить (повторяя мысль М. М. Бахтина), что простое освещение текста «внетекстовой вещной (овеществленной) действительностью», которое имеет место «при биографическом, вульгарно-социологическом и причинных объяснениях (в духе естественных наук), а также и при деперсонифицированной историчности» [8], не помогает пониманию и интерпретации, а становится для них препятствием. Интеллектуальная насыщенность и интертекстуальная спрессованность современных текстов определяет необходимость не только (1) знания предшествующей художественной традиции или исторических процессов и деталей, но и, что более зна-

чимо, (2) формирования у учащихся возможности порождения/конструирования собственного смыслового поля — возможного контекста, объединяющего разнородные смысловые пласты, факты, эстетически переживаемые формы.

Исходя из этого, можно противопоставить две когнитивные модели культурологической парадигмы школьного и, соответственно, педагогического образования в области литературы. С одной стороны, это иллюстративная модель, реализуемая по принципу «литературный текст — иллюстрация»; при этом иллюстрацией может быть как историко-культурный комментарий, так и визуальный или аудиальный художественный ряд, а также — в предельных случаях — опыт повседневной жизни учащихся. С другой стороны, это креативная по своей природе модель концептуализации эстетического опыта, основанная на формировании когнитивных стратегий и навыков.

Иллюстративная модель, являясь необходимой на начальных этапах интерпретации текста, становится недостаточной при решении не только важных образовательных задач, но и целей формирования личности учащихся, поскольку она основывается на механизмах тавтологии и/или удвоения повседневного сознания. В результате герменевтика текста оказывается не эвристической процедурой «езды в неизвестное», а интеллектуальной тавтологией, симметризирующей повседневное и художественное, собственно историческое — и эстетическое. Аналогия становится путем не к пониманию (а значит, к расширению границ «я» учащегося, его самопознания и самоидентификации), а путем к иллюзии понимания, то есть к непониманию, приводя к тавтологическому удвоению личного опыта его подобиями в текстах культуры. Но, обладая чертами «интеллектуальной личности» [9], текст не столько отражает действительность, сколько опережает ее, создавая проекцию возможного будущего и соединяя непересекающиеся линии в поле конструируемого горизонта. Поэтому один из основных постулатов интерпретации текста — понимание в контексте — требует специального комментария, если речь идет о подготовке будущего учителя. Понимание культурного контекста предполагает выход за пределы фона, окружения текста, а значит, выход за пределы непосредственно данного (изученного ранее): контекст становится полем герменевтического конструирования. Это предполагает открытие учащимися гипертекста культуры, целостное, «инсайтное» восприятие ее интеллектуального пространства, конструирование на уроке культурно-антропологического портрета той или иной эпохи посредством формируемых интеллектуальных практик. Мы полагаем, что герменевтические процедуры интерпретации литературного текста в культурологическом измерении могут быть описаны посредством триады «текст — контекст — гипертекст», что соответствует выделяемым нами обеспечивающим эти процедуры интеллектуальным практикам. Именно они (интеллектуальные практики) обеспечивают производство, воспроизводство и понимание сложных текстов культуры, и их роль существенно возрастает по мере увеличения информационного и текстового потока в старших классах школы и в вузе, где сам выбор деятельности все более вариативен. Поэтому осознание возможности их применения как раз и составляет одну из задач и школьного, и высшего (педагогического) образования.

Проблема, однако, заключается в неразработанности методик формирования интеллектуальных практик, как и в отсутствии их исчерпывающего содержательного описания, типологии и систематизации. Мы предлагаем следующий принцип их выделения и формирования. По степени абстрагированности результата интеллектуальные практики, на наш взгляд, могут подразделяться следующим образом:

1. Интеллектуальные практики выделения (дивергенции).

2. Интеллектуальные практики контекстуализации (конвергенции).

3. Интеллектуальные практики интерпретации (трансвергенции).

К интеллектуальным практикам выделения (дивергенции) относятся выделение (объекта, предмета, признака), выделение с одновременным отграничением (поиском и определением границ), вычленение (освобождение от контекста, объективация), квалификация (приписывание значимого признака), классификация (распределение выделенного по кластерам на основании одного или нескольких признаков) и иерархизация (вертикальная градация выделенных объектов на основании проявления признака/признаков). Эти практики позволяют выделить и удержать некоторый фрагмент когнитивного континуума (в том числе логический, образный, культурный, ценностный и т. д.), сопоставив его с другими выделенными фрагментами. Объективированный фрагмент ментального мира есть основа того, что мы часто называем реальностью или, если точнее, картиной мира.

Интеллектуальные практики контекстуализации (конвергенции) необходимо, на наш взгляд, осмысливать как операцию включения выделенного фрагмента в историко-культурный, тезаурусный или ситуативный контекст, выдвигающую на первый план ассоциативно-образные элементы сознания. Контекстуализация создает возможности для интеллектуального самообоснования личности. Она может быть (в упрощенном виде) сведена к «встраиванию» себя в «большой» культурно-гуманистический контекст, выстраивая в себе ощущение культурно-исторической сопричастности, которая ведет в том числе к национально-культурной самоидентификации личности (каким бы сложным не был этот процесс в условиях очевидной глобальности). Гендерные, когнитивные, экзистенциальные самоощущения реализуются в той степени, в которой освоена индивидуумом интеллектуальная практика контекстуализации.

Гораздо более высокой степенью логической абстракции обладают наиболее эффективные интеллектуальные практики интерпретации или трансвергенции, которая невозможна без развитых практик дивергенции и конвергенции. Именно здесь и происходит «открытие» гипертекста культуры в его личностной значимости (то есть фактически самообоснование личности учащегося). Фокусирование знания в операционной точке логических преобразований осуществляет стратегия концептуализации, позволяющая представить сложный объект (модель, последовательность, систему) в виде смыслового единства.

Можно утверждать, что радикальность культурологического поворота в интеллектуальных образовательных практиках заключается не в том, что текст может быть понят посредством обращения к художественной, исторической или социокультурной феноменологии, уже включенной в горизонт понимания учащегося (или даже расширяющей его), а в том, что «я» учащегося становится результатом самопознания посредством понимания текста. Задача должна быть поставлена противоположным образом: не от «я» к тексту, а от текста — к новому «я». Причем это новое «я» становится полем интериоризированного диалога, интеллектуальной и художественной рефлексивности (и, как следствие, толерантности, ответственности, креативности). Осознание собственного «я» как «я-в-культуре» — первоочередная цель культурологии в школьном образовании, и проблема национального и гражданского самообоснования личности может быть решена исключительно посредством культурного самообоснования.

Таким образом, культурология, в отличие от других естественных и гуманитарных дисциплин, не только должна стать обязательным школьным предметом, но и обязательной метанаукой по отношению к изучению собственно текстов культуры в шко-

ле. Задача культурологии — способствовать возможности понимания и интерпретации текстов современной культуры, пониманию собственного «я» в пестром калейдоскопе информационных потоков, текстов, впечатлений, симулякров и подлинных ценностей.

И последнее. В ситуации глобализации и в то же время мультикультуральности именно культура является единственным фактором целостности и политической стабильности государства. Обучение культуре и воспитание человека-в-культуре становится важной составляющей национальной безопасности. И ценность профессии учителя, очевидно подвергшаяся сильнейшей девальвации в советский и, особенно, в постсоветский период, должна быть восстановлена посредством понимания ее социокультурной, смыслообразующей (а не только и не собственно обучающей) и государствовосхраняющей роли. Именно эту роль и должна выполнять культурология в педагогическом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Биржеа Сезар*. Образование для демократического гражданства: перспектива обучения на протяжении всей жизни: Доклад комиссии Совета Европы. Страсбург, 20 июня 2000 г.
2. *Вульфов Б. З.* Квалификация педагога: реализуемое отношение // Мир образования — образование в мире. 2007. № 4. С. 84–96.
3. *Руденко С. Н.* Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Интернет-ресурс www.edfilos.ru 16/10/ 2010
4. Там же.
5. *Луков Вал. А.* Тезаурусная концепция социального проектирования // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / [www.zpu-journal](http://www.zpu-journal.ru) / 17.10.2010
6. *Божинская Т. Л.* Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований // Теория и практика общественного развития. 2010. № 2 (Философские науки). С. 24.
7. *Мосолова Л. М.* Культурологические задачи новой школы // Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: культурологическое измерение: Материалы ежегодного всероссийского Выборгского культурологического семинара «Школа и учитель в культуре региона» (24–25 сентября 2010 г.). Вып. 2. — СПб.: Астерион, 2011. С. 12.
8. *Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. С. 363.
9. *Лотман Ю. М.* Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю. М. Избранные статьи. — Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 129–132. С. 132.

Н. В. Рудская

ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Нет сомнения, что для народов всего мира в XXI в. первостепенно важными будут оставаться вопросы научно-технического, экономического и социального развития. Однако очевидно, что энергию для любого вида человеческой деятельности возможно почерпнуть только в духовной сфере. Поэтому успешное разрешение этих вопросов для нашего государства будет во многом зависеть от того, насколько гармонично мы сумеем вписать их в духовные параметры самобытной цивилизации России и всего русского мира.