

ДИСКУССИИ

УДК 37. 012

Бенин Владислав Львович

кандидат философских наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа.

E-mail: benin@lenta.ru

НУЖНА ЛИ ПЕДАГОГИКЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ?

Аннотация. Цель публикации – продолжение дискуссии, начатой статьей Ю. В. Ларина «Образование в поисках принципа сообразности»¹, о современной методологии педагогической науки; определение критериев принципа культуросообразности и границ применимости постнеклассических подходов в гуманитарном знании.

Методы, использованные автором работы: анализ существующих точек зрения; формализация характеристик постнеклассической науки; рефлексия педагогического принципа культуросообразности.

Результаты: показано, что постепенная дефундаментализация науки создает предпосылки к размыванию ее методологических оснований. Нередко исследователь идет не от методологии, а от набора инструментария. В ситуации, когда предмет становится все более междисциплинарным, исследователь вынужден интегрировать методики и методы, что вызывает размывание методологии в еще большей степени.

Научная новизна: систематизированы и экстраполированы на гуманитарную сферу основные характеристики постнеклассической науки, на основе чего сформулирован вывод: по причине утраты методологической ясности и фундаментальности образования снижается качество подготовки исследователей; следствием агрессивных форм вульгаризации науки является стихийное развитие клиповой методологии.

Практическая значимость: использование результатов исследования позволяет активизировать теоретико-методологическую составляющую образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров как в аспирантуре, так и при самообразовании.

Ключевые слова: образование, культура, ценности, постнеклассическая наука, педагогика.

¹ См.: «Образование и наука» № 1, 2014.

Benin Vladislav L.

Candidate of Philosophy and Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Culture Studies and Socio-Economic Disciplines, Dean of the Faculty of Social Sciences and Humanities, Bashkir State Pedagogical University, Ufa.

E-mail: benin@lenta.ru

IS THERE A NEED FOR THE POST-NON-CLASSICAL METHODOLOGY IN PEDAGOGY?

Abstract. The publication continues the discussion, started by Yu.V. Larina in «Education in Search of the Congruity Principle» concerning the modern methodology of pedagogical science; and identifies the criteria of the given principle along with the limitations of the post-non-classical approaches to the humanities.

Methods: The methodology involves the analysis of existing view points, formalization of characteristics of post-non-classical science, and reflection of pedagogical principle of cultural conformity.

Results: The research outcomes demonstrate that the gradual undermining of the fundamental science results in erosion of methodological background. In case of interdisciplinary subjects, a researcher is forced to integrate different methods and techniques, which provokes further disruption of the methodology.

Scientific novelty: The author classifies and extrapolates to the humanities sphere the main characteristics of post-non-classical science; and makes a conclusion about the gradual decline of researchers' training quality due to the lack of methodological clarity, and aggressive forms of science vulgarization leading to spontaneous development of clipping methodology.

The practical significance: Implementation of the research findings can activate both theoretical and methodological aspects of teacher's training and self-education.

Keywords: education, culture, values, post-non-classical science, pedagogy.

В первых номерах нашего журнала за этот год меня особо заинтересовали две публикации. В первой коллега Ю. В. Ларин предложил рассмотрение культуросообразности в качестве ведущего принципа педагогики эпохи постнеклассической науки [9, с. 11]. В другой, ставшей продолжением темы коллега С. А. Гончаров уточнил, как при этом следует понимать культуру, поскольку Ю. В. Лариным «не поясняется, что подразумевается под культурой и под культуросообразностью» [4, с. 76]. Имея некоторое отношение к обоим аспектам заявленной проблематики¹, рискну высказать свою версию. А коль скоро речь идет о методологии науки, то начну с прояснения собственной позиции.

¹ См. напр.: Бенин В. А. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. 2012. № 6. С. 122–135; Бенин В. А. Педагогическая культурология // Образование и наука. 2011. № 2. С. 73–84.

Социально-гуманитарное знание, на мой взгляд, является не столько наукой в строгом (бэконовско-гоббсовском) смысле слова, сколько общественной формой саморефлексии. В нем столкновение различных точек зрения оказывается, в конечном счете, столкновением исходных, ценностно окрашенных установок. Принципиальная методологическая неустранимость ценностных компонентов делает разные социальные концепции эмпирически равноправными. Показательно, что известный отечественный методолог науки А. Никифоров в связи с этим предложил все, что касается познания в естественных науках, обозначать термином «истина», а для того, что относится к социально-гуманитарному познанию, ввести термин «правда» как соединение аксиологических и гносеологических характеристик познания [11, с. 116].

Иными словами, каждый из нас видит свою «мышку на ковре»¹ и имеет на то полное право. Потому и я не претендую на роль носителя истины в конечной инстанции, а лишь высказываю одну из возможных точек зрения. Как говорится, «*Dixi et animam salvavi*»².

О культуре как исходном пункте сообразности

Пафос позиции С. А. Гончарова состоит в утверждении: «Из ценностной природы культуры и значимости единства продуктивно-творческих сил человека и следует исходить в рассуждениях о состоянии дел и перспективах развития образования. Как невозможно разграничивать воспитание и обучение, так нельзя разъединять в образовательном процессе формирование общекультурных и профессиональных способностей; в противном случае первые делаются пустыми, а вторые – ценностно слепыми и безвдохновенными» [4, с. 82]. И мы всецело данную максимум разделяем, полагая (хоть и другими словами, но о том же), что компетентностный подход, о котором сегодня так много написано, гуманистически бесцелен. У культурологического подхода цель есть, но он неоперационален, поскольку у него нет реальных механизмов измерения меры достижения этой цели. Неформальное содержательное объединение компетентностного и культурологического

¹ – Где ты была сегодня, киска?
– У королевы у английской.
– Что ты видала при дворе?
– Видала мышку на ковре! (С. Я. Маршак).

² «Я сказал и тем спас свою душу» (лат.).

го подходов дает возможность компетентностному подходу определить цель, а культурологическому – выработать критерии ее достижения [2, с. 125].

Но что понимать под культурой? В литературе существуют разные подходы к толкованию этой категории. Не утруждая читателя их перечислением (желающий может получить «свежую» классификацию в материале Н. Г. Хорошкевич [14]), сразу скажем, что С. З. Гончаров разделяет ее ценностную трактовку. «Понятие культуры, – пишет он, – с самого начала указывало на доминирующее ценностное содержание и не позволяло относить к культуре в равной мере и оперный театр, и публичный дом. Не случайно это понятие, кроме “возделывания”, обладало еще и такой семантической нагрузкой, как *почитание*. А ведь почитают всегда лучшее, но никак не худшее» [4, с. 77]. Понимание культуры как ценностно-нейтральной реальности для С. З. Гончарова – вовсе не культура, а «паракультура» или «антикультура» [4, с. 76–77]. И глядя с такой позиции («нет оснований трактовать культуру широко – отождествлять ее со второй природой, с трансляцией социального опыта, с социальным вообще» [4, с. 76]), Сергей Захарович, безусловно, прав.

Но зададим проклятый учительский вопрос: «И что из этих рассуждений я могу взять на свои уроки?»

Видя свою «мышку на ковре», культуросообразность, очевидно, следует толковать как приобщение юношества ко всему наилучшему, что только есть в мироздании, а систему образования представлять как глобальный пансион «Небесные ласточки». И эмоционально такой «город педагогического Солнца» мне очень нравится! Разумеется, если оставить в стороне риторический вопрос «Как это сделать?».

Посему вернемся к толкованиям понятия.

В латинском языке слово «cultura» является абстрактным существительным от глагола «colère», у которого три основных значения: 1) обрабатывать, возделывать, 2) взращивать, 3) населять, обитать. Автор фундаментального труда «Константы: Словарь русской культуры» Ю. С. Степанов подчеркивал: «В исходном значении “двигаться, вращаться” этот глагольный корень означал действия, имеющие субъектом как вещь (отсюда “колесо”), так и человека – отсюда значение “находиться обычно в каком-л. месте” (по той же семантической модели, что и новое рус. *вращаться в каком-л. обществе*). В латинском языке стало развиваться именно это второе значение, разделившееся

на два взаимосвязанных: 1. “жить в каком-л. месте” – *colère, incolère*, 2. “обживать какое-л. место, обрабатывать землю в своем месте” и далее – просто “обрабатывать, культивировать”, – *colère, agricola* “земледелец”, *agricultura* – “сельское хозяйство, обработка земли”. Поскольку предметом заботы было не только само место, земля, но и божество, которое его охраняло, то развилось особое значение “почитание, ублажать бога”, откуда *cultus* – “попечение, забота о божестве”, “культ”; но и бог заботится о людях, проживающих в данном месте, – отсюда то же значение, но с субъектом “бог”: “покровительствовать, хранить (человека)” (ср. рус. *Да хранит тебя Бог!*) и второе значение латинского слова *cultus* (“культ”) – “попечение о человеке”.

Все эти исходные значения составляют древнейший комплекс латинского слова *cultura* – его концепт, сохранившийся на все дальнейшие времена: “обустройство того места, где живешь; прежде всего обработка земли, уход за землей; почитание богов – хранителей этого места; обережение богами людей, которые в таком месте живут и которые так хорошо поступают” [13, с. 15].

Столь объемная цитата показывает, что понятие «культура» не ограничивается только положительными ценностями, а включает, пользуясь словами С. З. Гончарова, как оперный театр, так и публичный дом, поскольку оба эти здания служат для того, чтобы «обживать какое-л. место». Разумеется, включает культура и столь милое сердцу коллеги-философа «идеалотворчество», и отмеченные им представления об истине, добре, красоте, и много чего еще, как материального, так и духовного, поскольку представляет собой концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении¹.

Заметим, кстати, что понятия истины, добра и красоты теряют смысл без альтернативных понятий ложного, злого и безобразного. Последнее утверждение тривиально для любого, кто читал «Мастера и Маргариту», но оно имеет богатые гносеологические следствия применительно к понятию антикультуры.

¹ Кстати сказать, нечто аналогичное во взглядах на культуру читается и в словах зачинателя дискуссии Ю. В. Ларина: «культуру следует понимать не как “культурность” и даже не как одну из сфер жизни общества, но как порожденную и непрестанно порождаемую человеком основу своего бытия и относительно самостоятельную онтологическую реальность, равномошную и природе, и обществу и опосредующую все без исключения отношения и к тому, и к другому» [9, с. 12].

В контексте аксиологической позиции, с которой выступает С. З. Гончаров, выделение последней оправдано и вполне логично, поскольку «культура и антикультура общества и человека тесно связаны с ценностными ориентациями и социальными установками последних» [12, с. 9]. Но стоит несколько изменить ракурс рассмотрения и допустить правомерность нашего видения, как «антикультура» превращается в нонсенс.

Если представлять культуру как процесс и результат социальной жизнедеятельности человека, т. е. накопленный опыт его социального бытия, то, думается, очевидно, что антиопыта быть не может. Таковой опыт может быть социально-позитивным и социально-негативным, но и будучи социально-негативным он остается опытом, т. е. конкретной формой культуры. С этих позиций любая суб-культура прежде всего – КУЛЬТУРА, даже если это субкультура социального дна¹.

Не затрудняя читателя дальнейшим философствованием, редуцируем рассуждения до обыденных. Перед нами два яблока. Одно спелое, другое гнилое. Теряет ли гнилое яблоко свой статус яблока в связи с тем, что его нельзя есть? Ответ очевиден. При помощи множества силлогизмов некий теоретик сможет доказать, что гнилое яблоко – это анти-яблоко (контр-яблоко, пара-яблоко *etc.*). Но сие доказательство останется в его текстах, а дачники по-прежнему будут закладывать в компостную яму не анти-яблоки, а привычные гнилые яблоки.

Рассмотрение культуры как накопленного опыта социальной жизнедеятельности человека (что, разумеется, включает и милые сердцу С. З. Гончарова представления об истине, добре, красоте, с идеалотворчеством в придачу!) конкретизирует и разговор о культуросообразности образования. Объединяя старших и младших в единый поток истории, культура связывает поколения, передавая от одних другим социальный опыт. Ходят ли люди в джинсовых костюмах, в сюртуках или с набедренной повязкой, едят ли ложкой, палочками или особым образом сложенными пальцами – везде они делают это в соответствии с требованиями культуры. Из каждого времени культура отбирает те крупницы социального опыта, которые имеют непреходящее значение. Благодаря наличию у культуры функции трансляции социального опыта каждое новое поколение получает как бы централизованный опыт прошлого.

¹ Предвижу вопрос: уж не предлагает ли автор нести и такую субкультуру в школу? Смотря в какую школу. Если это Высшая школа МВД, то обязательно, ибо «чтобы бить врага, надо знать его оружие». Аналогично, знание молодежной субкультуры необходимо тем, кто с молодежью работает, педагогам в том числе.

Есть ли некая модель культуры, освоив которую человек мог бы сказать, что он в принципе интериоризовал ее? Такая модель есть. Разумеется, как и любая модель, она проще и примитивнее реального явления. Культура всегда богаче и разностороннее своей модели. Ее моделью являются программы общеобразовательной средней школы, основная задача последней как раз и состоит в том, чтобы приобщить очередное подрастающее поколение к культуре того общества, в которое этому поколению предстоит вступить.

В этом утверждении я не одинок. У меня есть давние единомышленники. О необходимости того, чтобы имеющее место субъективное проектирование образовательной модели и ее реализация были конгруэнтны признакам культуры и естественно сопрягались с ее основными атрибутами, писала И. Е. Видт [3, с. 24]. В разрыве между образованием и культурой, образованием и наукой, образованием и обществом усматривал причины кризиса отечественной системы образования К. М. Левитан [10, с. 3]. На сущностно значимые для образования три аспекта культуры (культура как система непреходящих ценностей, культура как механизм передачи этих ценностей и культура как способ трансляции и умножения ценностей) указывал В. И. Загвязинский [6, с. 12]. В. В. Краевский так определял содержание образования: «Для нас базовым является определение, разработанное в рамках культурологической концепции содержания образования, трактующей его как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, то есть аналогичным по структуре (конечно, не по объему) социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры» [8, с. 48–49].

С таким пониманием культуры переходим мы к рассмотрению культуросообразности в качестве ведущего принципа педагогики эпохи постнеклассической науки.

О педагогике в эпоху постнеклассической науки

Высказанные на страницах «Образования и науки» претензии педагогике в том, что она во многом осталась на позициях классической методологии Нового времени и не вписывается в каноны современной неклассической, а тем более постнеклассической науки [1, с. 131], отнюдь не явились завершением моих рассуждений на этот счет. Благо-

даря обращению к имеющимся публикациям (особо следует отметить статью В. А. Игнатовой [7]) я пришел к выводам, которые в контексте ранее мною написанного можно назвать отчасти парадоксальными.

Коллега из Тюмени построила свою статью «в познавательных моделях постнеклассической науки. К ним относятся, прежде всего, модели всеобъемлющего характера: теория систем, теория самоорганизации (синергетика) и теория управления» [7, с. 111]. Опустим то, что теория систем появляется на рубеже XIX и XX веков и принадлежит неклассической науке. Не будем спорить и о том, что не «все авторы единодушно признают, что культура – это ядро цивилизации, ее своеобразный генетический код и способ социальной самоорганизации» [7, с. 108]¹. Рассмотрим другое.

Почему, анонсируя понимание природы социокультурных процессов с позиций познавательных моделей постнеклассической науки и декларируя, что культура, культурогенез и социокультурная динамика не могут быть изучены с помощью какого-то одного направления [7, с. 109], коллега Игнатова в итоге приводит читателя к утверждению о рождении «новой метакультуры, которая носит название экологической» [7, с. 117], т. е. сама возвращается все к тому же изучению названных феноменов в рамках только одного направления?

В статье озадачило уже первое предложение: «Природа, цивилизация, культура и образование увязаны в единый нерасторжимый узел» [7, с. 108]. Как вечная природа и отнюдь не вечные цивилизация, культура и образование могут быть «увязаны в единый *нерасторжимый узел*? Если это так, если узел действительно нерасторжим, то не только культура немислима без природы, но и природа невозможна без культуры, что дезавуирует грустную и верную констатацию автора: «Сегодня вектор отношений общества и природы стремительно разворачивается в сторону их взаимного отчуждения. По оценкам ведущих специалистов, мировая цивилизация ускоренными темпами движется к точке невозврата, за пределами которой – полное разрушение среды обитания человека» [7, с. 116]. Как видим, попытка «*опостнеклассичить*» все и вся порой играет с нами злую шутку.

Читаем далее (текст приводится в сжатом виде). В пространстве каждой культуры выделяются ядро, мантия и периферия. Главные

¹ Желаящие могут сравнить эту позицию со взглядами таких классиков науки о культуре, как Н. Бердяев, С. Булгаков, Л. Морган, П. Сорокин, А. Тойнби, О. Шпенглер... Перечень не полон.

функции ядра – противодействие росту энтропии системы, самосохранение культуры. Мантия – это своеобразная мембрана, которая, с одной стороны, отбирает и фильтрует информацию, поступающую извне, а с другой – выделяет ту, которую необходимо выбросить из ядра в периферийную область, чтобы снизить энтропию и приостановить разрушительные тенденции. Периферия – самая протяженная область культуры. Перекрывающиеся периферии разных культур составляют ту межкультурную среду, в пространстве которой разворачивается основное действие ее трансформирования [7, с. 113–114].

Вы что-либо (кроме кокетства естественнонаучной терминологией) поняли? Как формируется ядро? Где его границы с мантией и по каким показателям последняя фильтрует информацию? Где критерии отнесения «того» к мантии, а «сего» к периферии? И главное – почему все это в итоге центрируется на одном-единственном экологическом выводе? Тайна сия велика есть...

Дабы избежать упреков в том, в чем не виновен, подчеркну. Мне глубоко симпатичен пафос коллеги В. А. Игнатовой в борьбе за выживание человечества и ее искренняя озабоченность экологической проблематикой. Двумя руками подпишусь под ее словами: «современному человеку нужно не просто быть готовым к экологическому стилю жизни, а уже сегодня выстраивать свои жизненные стратегии и программы, личную жизнь и профессиональную деятельность в соответствии с его позициями» [7, с. 118]. Но, простите, все указания на то, что **«культура – система “живая”, подвижная, находящаяся в постоянном развитии, связанная с природой и обществом множеством прямых и обратных связей»** [7, с. 109] прекрасно укладываются в старый добрый диалектический принцип всеобщей связи и развития. Аналогично экологический кризис есть лишь одна из иллюстраций действия старого доброго закона перехода количественных изменений в качественные. Кстати, в те же законы диалектики неплохо укладывается и описание всего развития культуры, которая верно (хотя и заужено до теории самоорганизации) трактуется В. А. Игнатовой как «подвижная, динамичная система, изменяющаяся в пространстве и времени» и в которой «сосуществуют, взаимодействуют и противостоят традиции и новаторство, прогрессивные и регрессивные тенденции, приобретенный и накопленный положительный опыт» [7, с. 114–115].

Теперь позволю себе крамольный вопрос: а без постнеклассических «случайных флуктуаций, часто приводящих к хаотизации, повышению энтропии и снижению устойчивости» [7, с. 115] то же самое

о развитии культуры и необходимости перехода «к образованию в интересах устойчивого развития» сказать было нельзя? Думается мне (грешен!), что можно.

Что характерно для постнеклассической науки? Для ответа на этот вопрос ее основные (отмеченные в литературе¹) характеристики представим в виде таблицы.

Основные характеристики постнеклассической науки

Основоположники	<ul style="list-style-type: none"> ● философское осознание недостатков классической и неклассической науки (А. Бергсон, М. Хайдеггер, К. Ясперс); ● эволюционно-синергетическая парадигма (И. Р. Пригожина, Г. Хакен, Э. Янч, У. Матурана); ● экологическая парадигма (А. Нэсс, Дж. Сешенс, Б. Каликотт, Б. Токкар, Ю. Харгроув); ● программа унитарных калибровочных теорий (С. Вайнберг, Ш. Глэшоу, А. Салам); ● формулировка и введение в научный оборот понятия «постнеклассическая наука» (В. С. Степин)
Характеристики объекта	<ul style="list-style-type: none"> ● саморазвивающийся; ● неравновесный; ● с ним сложно или невозможно экспериментировать; ● является открытой системой; ● предполагает преодоление разрыва объекта и субъекта
Характеристики субъекта	<ul style="list-style-type: none"> ● комплексные исследовательские группы специалистов различных областей знаний; ● широкая ассоциация математических, естественнонаучных, гуманитарных, технических отраслей в междисциплинарных исследованиях; ● стремление в процессе взаимосвязи заимствовать методы и язык иных наук для исследования своего объекта; ● осознание коэволюционности, т. е. согласованного развития природных процессов и целесообразной деятельности человека

¹ См.: Гайденок П. П. Проблема рациональности на исходе XX века // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 3–14; Грушевицкая Т., Садохин А. Концепции современного естествознания: учеб. пособие. Москва: Высшая школа, 1998. 383 с.; Кара-Мурза С. Г. Наука и кризис цивилизации // Вопросы философии. 1990. № 9. С. 3–15; Кирилин В. А. Страницы истории науки и техники. Москва: Наука, 1986. 512 с.; Круглый стол, посвященный обсуждению книги В. С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1. С. 3–30; Моисеев И. И. Современный рационализм. Москва: МГВП КОКС, 1995. 376 с.; Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Орел: ОГУ, 2010. 289 с.; Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18; Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.; Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. Москва: Едиториал УРСС, 2000. 462 с.

Ключевые идеи	<ul style="list-style-type: none"> ● нелинейность; ● коэволюция; ● самоорганизация; ● синхронистичность; ● системность
Основные подходы	<ul style="list-style-type: none"> ● идеи эволюции и историзма как основа целостной картины развития природы и человека; ● макротенденции самоорганизации; ● выход за рамки линейных причинно-следственных связей; ● осознание пределов эффективности и плодотворности науки; ● признание возможности и результативности нерациональных способов освоения действительности
Принципы	<ul style="list-style-type: none"> ● неисчерпаемость материи вглубь; ● неточность и нестрогость современной науки; ● глобальное всеединство, нелинейность, самоизменение и саморегулирование систем; ● включение аксиологических факторов в состав объясняющих предположений; ● методологический плюрализм
Особенности	<ul style="list-style-type: none"> ● широкое распространение идей и методов синергетики – теории самоорганизации и развития сложных систем любой природы; ● широкое применение принципа коэволюции, т. е. сопряженного, взаимообусловленного изменения систем или частей внутри целого; ● укрепление парадигмы целостности, связанное с осознанием необходимости глобального всестороннего взгляда на мир; ● осознание ограниченности, односторонности любой методологии; ● усиление математизации теорий и уровня их абстрактности
Основные результаты	<ul style="list-style-type: none"> ● использование сложных и дорогостоящих приборных комплексов, приближающих науку к промышленному производству; ● теория нестационарной вселенной; ● компьютеризация науки, дающая принципиально новые возможности получения, обработки и хранения информации; ● развитие генных технологий, выводящих на изменения ДНК (естественнонаучный и нравственный аспекты); ● использование естествознанием методов гуманитарных наук, в частности приема исторической реконструкции

При всей своей примитивности, таблица наглядно демонстрирует, что основные характеристики постнеклассической науки разработаны применительно к области естествознания. Сказанное вытекает уже из того, что перед гуманитаристикой никогда не стояла проблема

преодоления разрыва объекта и субъекта. Это естествоиспытатель до поры мог позволить себе место стороннего наблюдателя. Поскольку законы аэродинамики универсальны, форма «Конкорда» похожа на форму «Ту-144» как однойцевые близнецы. Но «Наполеон» Е. В. Тарле абсолютно не похож и не может быть похож на «Наполеона» П. А. Жилина!

А коли так, то переход на позиции постнеклассической науки грозит гуманитаристике (и педагогике в том числе) эпигонским уподоблением естествознанию. Показательно, что В. А. Игнатова огорчается именно «трудностями математического моделирования социокультурных процессов, строгое описание которых возможно лишь в отдельных, наиболее простых случаях» [7, с. 120]. Но верна ли логика «Нематематизированное – значит не научное»?

Проблема современной науки (и естественной, и гуманитарной), на мой взгляд, состоит в ее предельной зашоренности собственной «кочкой зрения». Принцип дополнительности ритуально упоминается, но в действительности не выступает реальной методологической парадигмой. Это видно уже в школе, где педагоги физико-математических дисциплин смотрят свысока на гуманитариев, а те платят им хоть и реже выражаемой, но полной взаимностью. Излишне говорить, что это отношение перенимается «от старших братьев» – вузов и академических структур. Но не может ли быть так, что пиетет части гуманитариев перед постнеклассически-математизированными методами и терминами есть своего рода выход их «комплекса научной неполноценности», сложившегося в эпоху НТР на фоне успехов коллег из «точных» цехов?¹

Самая простая из существующих науковедческих схем различает искусство, гуманитарное знание и знание в области естественных и технических наук. Это деление несовершенно, но в нашем случае дает возможность наглядно представить промежуточное и связующее положение гуманитарного знания между различными сферами совокупной культуры.

Искусство – это сфера культуры, в которой фактически нет жестко структурированного знания и лишь весьма незначительная его часть поддается артикуляции. Единственным видом искусства, который иногда полагают артикулируемым, является художественная литература. Но и здесь речь, прежде всего, может идти о «фабуле» произведения.

¹ «Что-то физики в почете, / Что-то лирики в загоне. / Дело не в простом расчете. / Дело в мировом законе» – четверостишие неизвестного автора, популярное на физических факультетах в 60-е годы XX века.

Гуманитарное знание (о чем бегло говорилось в начале статьи) занимает связующее положение между искусством и знаниями в области точных, естественных и технических наук. От искусства такое знание отличается исключительно вербальной формой изложения, от естественных наук – тем, что последние содержат знания лишь о хорошо воспроизводимых явлениях, тогда как общественное бытие человека единично и невозпроизводимо. Это не позволяет структурировать гуманитарные знания так же хорошо, как естественнонаучные. Здесь артикуляции поддается большая часть знания, чем в искусстве, но роль неартикулируемого, в том числе интуитивного, компонента еще очень велика.

В области *естественных и технических наук* соотношение неартикулируемого знания и артикулируемой информации резко смещается в сторону последней. Эти науки изучают явления и процессы, которые могут быть легко воспроизводимы, моделируемы и прогнозируемы при условии достаточного уровня развития технологии (повторю пример с «Конкордом» и «Ту-144»), что и определяет четкую структурированность и полную артикулируемость знаний данного рода.

Не сползаем ли мы в новые вариации старого механицизма, призывая на помощь гуманитариям методы естественников? Может быть, и не нужны педагогике эти заигрывания с постнеклассической методологией? Однозначного ответа на эти вопросы у меня нет. Но то, что Ю. В. Ларин прав, подчеркивая значение для педагогики именно принципа культуросообразности, для меня очевидно.

О педагогическом принципе культуросообразности

Ретроспективно взглянув на развитие педагогической науки, Ю. В. Ларин делает следующие предположения: «Принцип природосообразности в образовании соответствует классическому этапу состояния педагогики; ориентация на принцип социосообразности позиционирует ее неклассическую стадию; притязавший на то, чтобы наконец-то утвердиться в настоящее время в качестве основополагающего на сколько-нибудь обозримое будущее, принцип культуросообразности знаменует постнеклассический этап педагогики, который начинает разворачиваться на наших глазах» [9, с. 11]. И это выглядит вполне логично. Но, как известно, «нет ничего нового под солнцем» [Экклесиаст, 1,7]. В сущности, все названные принципы природосообразности, социосообразности, культуросообразности – это идеи, порожденные не столько динамикой развития наукознания (от истоков до постнеклас-

сического периода), сколько взаимодействием практики познания и практики обучения (именно обучения, а не образования).

Природосообразность восходит к грекам. Первым вопрос о природосообразности воспитания поставил Демокрит, хотя нам привычнее начинать с Гоббса и Гольбаха. Обращенный на заре оформления педагогической мысли к миру человеческого воспроизводства, этот философский принцип был легко воспринят обывателями как руководство в практике воспитания и обучения («Взгляните на птиц небесных...» [Матф., 6:26]), тем более что его непритязательная возможность реализации прекрасно сочеталась с расцветом рационализма как парадигмы витальных практик и облегчала педагогический труд своей наглядностью.

Идея социосообразности также идет от греков, от единства триады «техне», «эйкономии» и «политии». Однако очевидными и наглядными ее сделало то, что к началу XIX в. в процессы образования активно включаются как государство, так и складывающиеся производственно-финансовые корпорации, а классно-урочная система демонстрирует себя как «слепок» с отраслевой системы, сложившейся в результате промышленной революции. Показательно, что рождение в недрах профессиональной подготовки и переподготовки кадров компетентностного подхода (апогей развития принципа социосообразности) – это реакция на экономический кризис 30-х гг. XX в., когда впервые возникла необходимость в формировании социально-профессиональной мобильности.

Аналогично и корни культуросообразности произрастают из греческой «пайдеи». Однако Дистервег озвучивает ее «в полный голос» именно тогда, когда в Европе завершается сложный процесс оформления наций-государств. Жители Бретани, Анжу и Лангедока осознают себя французами, как саксонцы и швабы – немцами. Этот новый этап самоидентификации опирался на национально-религиозные и ментальные основы культуры.

Как видим, названные принципы развивались параллельно с развитием методологии науки.

Экономико-политические процессы XX века, рождение медийных корпораций приводит к вытеснению науки из сферы влияния на мировоззренческое воспроизводство общества (массовая культура и вульгарная популяризация науки лишили ее статуса «властителя дум»). Теперь наука носит, прежде всего, не гносеологический, а производственно-прикладной характер как источник новых технологий.

Постепенная дефундаментализация науки создает предпосылки к размыванию ее методологических оснований. Сегодня нередко исследователь идет не от методологии, а от предмета и набора инструментария, интуитивно нащупывая подходящие методологические принципы¹. В ситуации, когда предмет все в большей степени становится междисциплинарным, исследователь вынужден интегрировать методики и методы, что в еще большей степени вызывает размывание методологии. При такой методологической «ватности» на фоне резкого прироста фактологической базы традиционная методология научного исследования разрушается, что явно проявляется в социально-гуманитарном знании, где с конца XIX в. ее медленно, но верно подменяет идеология.

Снижение по причине утраты и методологической ясности, и фундаментальности образования качества подготовки исследователей, сопряженное с агрессивными формами вульгаризации науки, приводит к стихийному развитию клиповой методологии. В ней обязательно присутствует обращение к фрагментам «хорошо забытого» старого, выпавшим из учебников и потому соблазнительно привлекательным, и предельно нового, передового и модного. Образно говоря, если большой гуманитарный коллаيدر создать нам не дано, то уж точку бифуркации у нас не отнять! Однако содержание как старых, так и ультрановых принципов и дефиниций перелицовывается и содержательное деформируется, создавая еще большую методологическую сумятицу.

О принципе культуросообразности Ю. В. Ларин пишет: «Содержательное наполнение данного принципа во всей его творческой продуктивности пока далеко не явственно, и горизонты его воплощения в реальность в настоящий момент отнюдь не безоблачны. Но ... он может и должен стать не просто частным, касающимся, скажем, только гуманитарного образования, не просто дополнительным, еще одним наряду с природосообразностью и социосообразностью, а непременно главным и всеобщим, причем диалектически компенсирующим предшествующие подходы и принципы, при бережном сохранении и развитии всего того положительного, что их посредством было и еще может быть достигнуто, однако теперь уже на более глубинной основе» [9, с. 11].

¹ Выступая осенью 2010 г. перед коллективом Башгоспедуниверситета, руководитель рабочей группы РАО по разработке новых образовательных стандартов А. М. Кондаков поведал публике о том, с чего началась работа названной группы. Он посетил министра А. А. Фурсенко и спросил: «Вы какую школу хотите? Демократическую? Сделаем. Коммунистическую? Сделаем. Православную? Сделаем» [1, с. 126–127].

Не знаю, как насчет «главным и всеобщим», но что до «диалектически компенсирующим предшествующие подходы и принципы» при бережном их сохранении и развитии, тут, думается, коллега прав. Проблема образования сегодня связана с «работой на опережение». Скорость старения информации столь высока, что молодой человек, выходя во «взрослую» жизнь, сталкивается с реальностью, отличной от «родительской». Многовековой дидактический принцип «делай, как я» в этих условиях не срабатывает. Нужны более фундаментальные основания («делай, как мы»), а это не что иное, как совокупный опыт поколений – т. е. культура.

Поэтому, думается, что принцип культуросообразности, даже если и не имеет прямого отношения к постнеклассике, для образования (особенно школьного) необходим. «Понятие “культурологическое”, – правомерно отмечает Е. Д. Жукова, – отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле» [5, с. 50].

Специфика педагогики как социогуманитарной области познания и практики обуславливает необходимость использования культурологического подхода для исследования педагогических проблем. Культурологический подход является тем инструментом, который позволяет осмыслить контекст уже разработанных концепций и теорий, установить границы их применения, целенаправленно задать правильный контекст разработки новых концепций, поиска и разрешения педагогических проблем.

С эпохи Нового времени в развитии наук естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса, что на рубеже XXI века на гносеологическом уровне привело к усилению тенденций научно-мировоззренческого изоляционизма и ограниченности. Перед современным образованием встала проблема восстановления культурной целостности, что предполагает культурологическую компетентность для соответствующего подхода субъектов образовательного процесса.

Неоспоримо то, что «в “природе человека” выделяются как минимум три относительно самостоятельные и взаимодействующие “на-

чала”: природное (биологическое), связанное с самоопределением своего бытия в мире в качестве индивида; социальное, проявляющееся в самоопределении собственного бытия в мире как личности; культурное, раскрывающееся в самоопределении бытия человека-индивидуальности» [9, с. 11]. Они неразлучны, как Святая Троица, и будут существовать до тех пор, пока будет существовать их носитель. Стоит ли искать главенствующее, дабы назвать *главносообразность* отличительной чертой науки постнеклассического периода? Не лучше ли вспомнить азы диалектики (там, где плохой мыслитель ставит союз «или», хороший ставит союз «и») и главносообразность определять не одну на всех, а в каждом конкретном случае, исходя из целей и задач исследования? Ведь при всех новациях постнеклассика диалектику все же не отменяет.

Кода

В древнем Китае все научные трактаты открывала ритуальная фраза: «Я понимаю, что в данном вопросе я полный невежда и ничего в нем не смыслю, но я все-таки пишу этот текст, дабы умные люди, критикуя мои ошибки, смогли найти истину». Я не китаец. Мой текст данная фраза завершает.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром культурологии, проф. И. Я. Мурзиной*

Литература

1. Бенин В. А. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. 2012. № 6. С. 122–135.
2. Бенин В. А., Фролов О. В. Культурная составляющая компетентного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 117–125.
3. Видт И. Е. Культурологические основы образования. Тюмень: Тюменский университет, 2002. 164 с.
4. Гончаров С. З. Культура – креативная основа образования // Образование и наука. 2014. № 2. С. 73–84.
5. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образование. Вып. 4. Уфа: БГПУ, 2002. С. 45–52.
6. Загвязинский В. И. Основные контуры стратегии развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты // Образование и наука. 2000. № 2. С. 8–15.
7. Игнатова В. А. Социокультурная динамика и образование в контексте постнеклассической науки // Образование и наука. 2012. № 6. С. 107–121.

8. Краевский В. В. Проблема разработки образовательных стандартов в контексте модернизации образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Оренбург: ОГПУ, 2002. Ч. 1. С. 44–55.
9. Ларин Ю. В. Образование в поисках принципа сообразности // Образование и наука. 2014. № 1. С. 3–28.
10. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 272 с.
11. Никифоров А. Революция в теории познания? // Общественные науки и современность. 1995. № 4. С. 113–116.
12. Орлова З. Н. Культура и антикультура в процессе социализации личности: дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2004. 185 с.
13. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Москва: Академический проект, 2001. 990 с.
14. Хорошкевич Н. Г. Исследование понятия «культура» в словарной литературе // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Памяти профессора А. Н. Когана: материалы XVII Международной конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2014. С. 332–339.

References

1. Benin V. L. Pedagogika jepohi postneklassicheskoj nauki [Pedagogy of postnonclassical science era]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and science]. 2012. № 6. P. 122–135. (In Russian)
2. Benin V. L., Frolov O. V. Kul'turnaja sostavljajushhaja kompetentnostnogo podhoda [Cultural component of the competency approach]. *Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija*. [Conceptual apparatus of pedagogy and education] Vol. 7. Ekaterinburg: SV-96, 2012. P. 117–125. (In Russian)
3. Vidt I. E. Kul'turologicheskie osnovy obrazovanija. [Cultural foundation of education]. Tyumen: Tyumen university, 2002. 164 p. (In Russian)
4. Goncharov S. Z. Kul'tura – kreativnaja osnova obrazovanija [Culture – creative education foundation]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and science]. 2014. № 2. P. 73–84. (In Russian)
5. Zhukova E. D. Kul'turologicheskaja kompetentnost' kak osnovnaja sostavljajushhaja processa socializacii lichnosti pedagoga. [The cultural competence as the main component of the process of socialization of the teacher]. *Kul'tura i obrazovanie*. [Culture and science]. № 4. Ufa: BSPU, 2002. P. 45–52. (In Russian)
6. Zagvyazinsky V. I. Osnovnye kontury strategii razvitija rossijskogo obrazovanija v nachale XXI veka i regional'nye obrazovatel'nye proekty [The basic contours of the strategy of development of Russian education in the early twenty-first century, and regional educational projects]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and science]. 2000. № 2. P. 8–15. (In Russian)
7. Ignatova V. A. Sociokul'turnaja dinamika i obrazovanie v kontekste postneklassicheskoj nauka. [The socio-cultural dynamics and education in the context of post-nonclassical science]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and science]. 2012. № 2. P. 8–15. (In Russian)
8. Krajewski V. V. Problema razrabotki obrazovatel'nyh standartov v kontekste modernizacii obrazovanija. [The problem of the development of educational standards in the context of the modernization of education]. *Modernizacija obrazovanija: problemy i perspektivy*. [Modernization of education: problems and prospects]. Part 1. Orenburg: OSPU, 2002. P. 44–55. (In Russian)

9. Larin Y. V. *Образование в поисках принципа сообразности*. [Education in search of the principle of congruity]. *Образование и наука*. [Education and science]. 2014. № 1. P. 3–28. (In Russian)

10. Levitan K. M. *Pedagogicheskaja deontologija*. [Pedagogical deontology]. Ekaterinburg: Business book, 1999. 272 p. (In Russian)

11. Nikiforof A. *Revoljucija v teorii poznanija?*. [The revolution in the theory of knowledge?]. *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*. [Social Sciences and Modernity]. 1995. № 4. P. 113–116. (In Russian)

12. Orlova Z. N. *Kul'tura i antikul'tura v processe socializacii lichnosti*. [Culture and anti-culture in the process socialization of the person]. Cand. diss. Nizhny Novgorod. NSPU. 2004. 185 p. (In Russian)

13. Stepanov Y. S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Academic Project, 2001. 990 p. (In Russian)

14. Horoshkevich N. G. *Issledovanie ponjatija «kul'tura» v slovarnoj literature* [The study of the concept of «culture» in the dictionary literature]. *Materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii «Kul'tura, lichnost', obshhestvo v sovremennom mire: metodologija, opyt jempiricheskogo issledovanija. Pamjati professora L. N. Kogana»*. [Proceedings of the XVII International Conference «Culture, identity and society in the modern world: methodology, experience of empirical research. Memory of Professor Kogan»]. Ekaterinburg: UFU, 2014. P. 332–339. (In Russian)