

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.30

Е. А. Киндлер

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ¹

В статье предлагается авторский профессиональный подход к компетенции учителя культурологии, а также рассматривается сущность эстетической компетенции. Приводится пример изучения иррациональной философии культуры, даются способы усовершенствования процесса подготовки культурологов, сочетающие исторические, культурологические и историко-философские знания, применяемые для анализа культуры.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетенции, учитель культурологии, эстетическая компетенция, иррационалистическая философия культуры, дискурсивное обучение.

In work the author's treatment professional is offered to competence of the teacher of cultural science, the substantial aspect of the aesthetic competence is considered and on an example of studying of irrational philosophy of culture is shown, how it is possible to modernize process of preparation of students, combining historical and cultural and historico-philosophical knowledge at the concrete analysis of culture.

Key words: competence, professional competence, teacher of culturology, aesthetic competence, irrational culture philosophy, discursive training.

Термины «компетентность» и «компетенция» в современной педагогике трактуются достаточно широко, что свидетельствует как о незавершенности теоретического осмысления проблемы, так и о новизне, многогранности и многоуровневости данных феноменов (см. фундаментальные разработки таких авторов, как Е. В. Сартакова, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, В. В. Нестеров, А. С. Белкин, И. А. Зимняя, И. Г. Сенин, В. Е. Ефименко, Е. В. Бондаревская). Сегодня обосновывается возможность использования компетентностного подхода в системе подготовки специалистов различных областей, на его основе разрабатываются модели профессионального обучения. Сложность представляют гуманитарные дисциплины,

¹ Работа подготовлена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы», проект № 5886.

в которых выделение компетенций специалиста находится в тесной связи с качественной оценкой, свойственной гуманитарным наукам. Применительно к специальности «Культурология» трудности увеличиваются, во многом и потому, что до сих пор идут споры о проблемном поле науки, ее границах и, как следствие, о специфике профессии культуролога в современной России. Определение набора базовых и профессиональных компетенций учителя культурологии должно быть увязано, с одной стороны, с общими и специальными компетенциями культуролога, а с другой стороны – с компетенциями педагога. Проблема усугубляется не только отсутствием единого представления о системе методологических основ деятельности специалиста-культуролога, но и неопределенностью в вопросе о взаимосвязи культурологических и педагогических компетенций.

Разрешение указанных проблем требует анализа и систематизации компонентов культурологического знания, целей и задач образовательного процесса по подготовке специалиста, перспектив практической деятельности, основанных на системе ценностей. Объектом нашей систематизации выступали требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы, идеи, сформулированные философами и культурологами (В. Виндельбанд, В. Вунд, П. С. Гуревич, А. Г. Драч, Г. Зиммель, С. Н. Иконникова, М. С. Каган, С. Я. Левит, В. В. Осетров, Р. Риккерт, Л. Уайт, Л. А. Черная) и изучаемые в процессе профессиональной подготовки культурологов, а также учебные программы кафедр культурологии Уральского государственного педагогического университета и Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.

Мы представляем компетентность учителя культурологии как систему базовых компетенций, в которую входят общие (социальные, личностные, индивидуальные), специальные культурологические и педагогические (обучающая, воспитательная) компетенции.

Опираясь на разработанные в педагогической науке подходы к пониманию общих компетенций, обозначим и проанализируем специальные компетенции учителя/преподавателя культурологии.

Мы выделяем пять культурологических компетенций: понятийную, методологическую, историческую, эстетическую, знаковую.

Понятийная компетенция есть овладение теорией культуры. Она может быть охарактеризована двумя способами, причем в этой двойственности нет, на наш взгляд, противоречия: с одной стороны, это комплекс знаний, умений навыков, ценностей, сформированный в результате овладения остальными компетенциями, с другой – база для овладения ими.

Методологическая компетенция предполагает практику использования понятийной базы в анализе истории культуры и ее целостности. Она включает в себя знаниевые компоненты философско-культурологических дисциплин, обеспечивающих методологическую основу интерпретации явлений культуры (философии, социологии, психологии культуры, истории культурологической мысли), и владение базирующимися на них методами исследования культурных практик.

Историческая компетенция есть комплексное знание истории культуры, которое может быть дифференцировано на знание всемирной хронологии, антропологии, этнологии, истории мифологии, религии, изобразительного, музыкального, словесного, выразительного искусства.

Эстетическая компетенция представляет собою комплекс способностей творчески интерпретировать художественные произведения, определять их философское, этическое и эстетическое содержание, практически использовать философские представления о культуре в анализе тенденций искусства, его памятников, а также нравственное отношение к эстетическим феноменам действительности.

Знаковая компетенция – особый способ прочтения культуры посредством применения содержания таких дисциплин, как семиотика, лингвокультурология, этносоциолингвистика, психолингвистика, классические и современные языки.

Понимая вслед за А. С. Белкиным педагогическую компетенцию как «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе» [3, с. 11], мы видим взаимосвязь культурологических и педагогических компетенций в установлении функциональной и методологической зависимости наук «культурология» и «педагогика».

Функциональная зависимость явствует уже из самого определения педагогики как науки о воспитании подрастающего поколения. Среди выделяемых в педагогической науке функций воспитания культурологическая составляющая занимает доминирующее место. Таким образом, педагогические компетенции расширяются через овладение культурологическими компетенциями.

Остановимся на методологическом аспекте. Основа методологии культурологии и педагогики наук – это принцип диалога. В первом случае содержание принципа раскрывается во взаимообучении учителя и ученика, во втором – во взаимообогащении культур. Таким образом, овладение педагогическими компетенциями ведет к овладению способностями обучать и воспитывать, а овладение культурологическими компетенциями – к активному включению специальных знаний и культуры личности в социальный контекст, их расширению через профессиональную деятельность.

Определив содержание общих и специальных компетенций, рассмотрим вопрос о ценностных основаниях компетенций. Современный словарь по профессиональному образованию определяет ценностные ориентации как «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [15, с. 345]. Уместно посмотреть на саму категорию «ценность» в философско-культурологическом аспекте, что, безусловно, поможет в определении необходимых ориентаций культуролога в обществе постмодернизма. Обратимся к сущности позиций В. Виндельбанда, В. Вунда, Г. Зиммеля, Г. Риккерта, которые выступают как дискурс в современной культурологии. В. Вундт определил легитимность ценности через метафизические установки. Родственной в этом плане оказывается позиция В. Виндельбанда, настаивавшего на трансцендентальном характере ценности. Г. Зиммель считал данную категорию фундаментальным отношением, которое оказывает влияние на все остальные общественные отношения. Г. Риккерт говорил о ценности как о смыслообразующей объективной реальности, проявляющей себя в реальном психическом акте – суждении.

Таким образом, ценность представляет собою духовную реальность, опосредующую восприятие бытия, его интерпретацию через накопление и передачу жизненного опыта. В структуре компетенции ценностные ориентации могут выступать как компонент, который, с одной стороны, формируется, расширяется и корректируется приобретаемыми знаниями, умениями, навыками, а с другой – корректирует их приобретение и трансляцию.

В разработанных Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию «Требованиях к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины»» в области культурологии отчетливо обозначены ценностные ориентиры, связанные с заботой о сохранении и приумножении национального и мирового культурного наследия. Это позволяет говорить о таких базовых ценностях культуролога, как толерантность и культурное самосознание. Они входят в состав исторической и знаковой компетенции культуролога, поскольку формируются через изучение достижений мирового искусства, верований, истории, обычаев, символов, кодов, языков различных культур.

Таким образом, компетентность учителя культурологии – это система знаниевых и операционных компонентов профессиональной деятельности, базирующаяся на конструктивных ценностных ориентациях, которая обеспечивает адекватное и всестороннее понимание феномена культуры, а также его трансляцию в образовательном процессе.

Особое место в ряду компетенций учителя культурологии занимает эстетическая компетенция.

Эстетическая компетенция – это комплекс способностей творчески интерпретировать художественные произведения, определять их философское и этическое содержание, практически использовать представления о культуре в анализе тенденций искусства, его памятников, – а также нравственное отношение личности к эстетическим феноменам действительности.

В нашем исследовании акцентируется внимание на эстетической компетенции – именно ее можно выделить как основу понимания других форм общественной реальности, поскольку само постижение культуры в образовательном процессе начинается, прежде всего, с интерпретации памятников искусства, а если смотреть более широко – со способности личности эмоционально-чувственно, а затем интеллектуально воспринимать мир через призму эстетического идеала.

Все же не представляется возможным феноменально отделить эстетическую компетенцию от других компетенций культуролога в силу исторической обусловленности эстетического, связи эстетики с философской методологией и символической природой данного феномена. Эти особенности обуславливают использование комплексного подхода.

Формирование эстетической компетенции в процессе преподавания философских дисциплин предполагает выявление педагогического потенциала философии, а также пути его реализации. Согласно позициям П. С. Гуревича и М. С. Кагана в структуре культурологического знания философия выступает как методология осмысления единства культуры во множестве ее проявлений. Соответственно педагогический потенциал философии может быть обозначен не только как общеметодологический, но и несколько уже – как позволяющий обучать студента теории и практике системного анализа социокультурных феноменов, предлагая способ осмысления эстетической реальности.

В качестве примера проанализируем педагогический потенциал иррациональной немецкой философии. Ее можно рассмотреть как одну из возможных форм для обучения теории и практике системного анализа социокультурных феноменов, позволяющую, с одной стороны, обращаться к парадоксальной эстетике XX в., а с другой – сочетать в анализе неклассическую и постнеклассическую парадигмы. В процессе педагогической интерпретации дискурса философии А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, значительно определившего социальную и эстетическую реальность новейшего времени, лежит метод, который условно можно было бы назвать *дискурсивным обучением (изучением)*.

Сегодня дискурс является одним из главных объектов философских исследований (У. Эко, Ж. Бодрийяр, П. Серио, О. Русакова, Ж. Деррида и др.). Обобщение работ по дискурсологии позволяет определить парадигмы данного феномена.

1. Наличие в дискурсологии узколингвистических трактовок дискурса как актов речевой коммуникации, особых способов использования языка и расширенного семиотического, культурологического понимания феномена как матрицы, конструирующей мировоззрение и социальные практики, выделяющего диалогичность в качестве сущностной характеристики духовной жизни общества.

2. Потребность в различных, иногда противоречивых подходах исследования, поскольку реальность не существует вне дискурса и является многоаспектной.

3. Обнаружение в самой реальности бесчисленного множества разнонаправленных и разноконтекстных дискурсов, имеющих встречные пункты, присутствующих один в другом (например, невозможно говорить о присутствии арт- и медиа-дискурсов без исследования дискурсов культурно-мировоззренческих, и наоборот).

Мы вернемся к этим выводам при определении аспектов дискурсивной модели изучения иррациональной немецкой философии после обоснования возможности и необходимости их разработки.

В программах высшего образования по культурологии иррациональная немецкая философия обозначена как особый раздел. Проблемы данного раздела рассматриваются в цикле общепрофессиональных дисциплин: теории, философии, социологии культуры, истории культурологической мысли, разорвать смысловое единство которых оказывается нецелесообразным и практически невозможным.

Напротив, интеграционистский подход к определению целей и задач культурологии признан приоритетным в сфере формирования профессиональной компетентности и заложен в государственном образовательном стандарте, так как соразмерен с самим предметом дисциплины – культуры как единого поля человеческой деятельности. Несмотря на методологическую обоснованность, практическая реализация задач интеграции гуманитарного образования встречает значительные затруднения как на уровне междисциплинарного единства (недостаточная определенность в вопросе о взаимосвязи истории и теории культуры), так и на уровне единства в отдельной дисциплине.

Дискурсивная модель изучения истории культурфилософской мысли, основанная на выявлении типологических и генетических связей, остается объектом специализированных исследований, а не объектом изучения

в высшем, а тем более в среднем профессиональном и школьном образовании. Многочисленным выводам исследователей о сущности культуры, о бытии отдельных эстетических феноменов, как правило, не уделяется должного внимания в процессе преподавания. Это не дает возможности создать у будущих преподавателей культурологии системное представление о смыслах, лежащих в основе культуры, о ее логике, закономерностях развития. Следовательно, не появляются основы для формирования мотивации в изучении предметов гуманитарного цикла у студентов средних профессиональных учебных заведений («Основы философии», «Культурология», «Социология») и школьников («Обществознание»). Во многом это обусловлено тем, что студенты и учащиеся не связывают приобретенные и приобретаемые знания с будущей профессией, со своей жизнью, с формированием и становлением собственной системы ценностных ориентаций.

Тенденция предельной персонификации, основанная на принципе системной интерпретации философского наследия автора, или метод локализации проблемы, являющиеся, как правило, характерными для вузовского образования, если и оказываются функционально оправданными в решении задачи приобретения студентами общих знаний о предмете и объекте философии культуры, то встречают значительные затруднения при достижении цели – овладении методологической компетенцией. Студент усваивает схему философских идей какого-либо автора, но не в силах применить ее для осмысления многочисленных социокультурных проблем. Очень скоро в связи с неприменимостью забывается и сама схема.

Схематизация посредством предельной персонификации и локализации проблемы ограничивает и разрушает естественную логику аккумуляции смыслов в философской культуре, так как не учитывает двух аспектов: наличия разнородных, подчас противоречивых мировоззренческих принципов на различных этапах жизни и творчества автора и аксиологическую полипарадигмальность, противоречия внутри общественной реальности, социально-исторические изменения – все то, что порождает великое множество интерпретаций одного философского текста.

Многочисленные попытки вписать иррациональную философию в систему формальной логики остаются нереализованными, теория культуры А. Шопенгауэра и Ф. Ницше – впрочем, как и многих других авторов – не сводима к главным и второстепенным темам, принципиальным позициям по тем или иным вопросам.

Дискурс строится не на ограничении, а на расширении означаемого, его включении в новые контексты. Смысл дискурсивного выражения определяется через интерпретацию его контекстов, хотя и не равен ни одному из них. В связи с актуализацией герменевтической методологии

в педагогике и особенностями ситуации плюрализма в открытом обществе необходим выход к пониманию смысловой действительности в концепциях мыслителей, культурфилософских школ, направлений, т. е. понимание того, *каким смыслом оказывается наполнен мир философа в контексте культурного существования, как соотносятся разнонаправленные смыслы и как возможно установление диалога между ними.*

Названный основополагающий принцип дискурсивной модели тесно связан с одним из главных принципов профессионального обучения культуролога – принципом преемственности и последовательности (В. В. Осетров).

Но вернемся к ранее сделанным выводам относительно природы дискурса и обозначим аспекты дискурсивной модели изучения иррациональной немецкой философии как средства реализации ее педагогического потенциала.

1. Следуя лингвистическим трактовкам дискурса как акта речевой коммуникации, особого способа использования языка, можно установить зависимость между текстами работ иррациональных философов и философскими, художественными текстами XX в. Предельная субъективность, использование слова в непривычных смыслах, эквилибристика понятий, игра выразительными средствами, интертекстуальность, символичность, афористичность, отказ от архитектурного построения работы (особенно отчетливо выраженные в работах Ф. Ницше) и другие особенности стиля немецких философов стали характерными чертами поэтики модернизма и постмодернизма. Преемственность в данном случае не сводится только к подражанию, хотя многие авторы стремились воспроизвести их манеру письма (например, Л. Шестов). Изучение дискурса в этом контексте связано, прежде всего, с овладением знаковой компетенцией, которая дает возможность нового прочтения ранее известного студенту текста.

2. Рассмотрение дискурса А. Шопенгауэра и Ф. Ницше в расширенном культурологическом смысле открывает многочисленные возможности для осмысления студентом эстетической реальности: прочтение изобразительных, музыкальных текстов, написанных под влиянием иррациональной философии; понимание особенностей индо-буддистского типа культуры (А. Шопенгауэр), античности (Ф. Ницше) и христианской культуры. Иными словами, оно является одним из способов формирования эстетической и исторической компетенций.

3. Положение дискурсологии о многоаспектности реальности, требующей различных, иногда (или – как правило) противоречивых подходов исследования совпадает с содержанием иррациональной философии, в которой постулируется отказ от возможности единой логической интерпретации бытия, и отражает ситуацию с текстами А. Шопенгауэра и Ф. Ницше

в критической литературе – наличие широкого спектра оценок, подчас опровергающих одна другую, притом что опровержение не было целью. Использование дискурсивной модели изучения дает возможность формирования методологической и понятийной компетенций посредством разностороннего рассмотрения феномена иррационализма в теоретических курсах культурологии.

4. Основываясь на положениях о структуре дискурсов в изучении иррационализма – разнонаправленность, присутствие одного в другом, слабо- и сильноконтекстность – можно установить взаимосвязь между философскими идеями и современной социокультурной ситуацией: насколько актуален дискурс А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, что представляет собою процесс аккумуляции смыслов их философии в истории, что позволяет говорить о различии формально близких к немецкому иррационализму текстов.

Таким образом, формирование эстетической компетенции возможно через сопоставительное толкование философского текста с контекстами, в которых мысль в той или иной степени разворачивается – уточняется и приобретает новые значения. К подобным контекстам относятся культурфилософские работы, тексты художественной культуры, созданные в XX в., а также некоторые социальные утопии и практики минувшего столетия.

Литература

1. Андреев А. А. Знания или компетенции? // Высш. образование в России. № 2. 2005. С. 3–11.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург, 2003.
4. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
5. Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия // Избранное. Дух и история. М., 1995. С. 294–364.
6. Вунд В. Мировая катастрофа и немецкая философия // Фауст и Заратустра. СПб., 2001. С. 116–130.
7. Гуревич П. С. Философия культуры. М., 1995.
8. Деррида Ж. Эссе об имени. М.; СПб., 1998.
9. Делез Ж. Логика смысла. М., 1995.
10. Ефименко В. Уровни педагогической компетентности // Alma Mater: Вестн. высш. шк. 2004. № 10. С. 50–51.

11. Зиммель Г. Избранное: в 2 т. Т. 1. Философия культуры. М., 1996.
12. Иконникова С. Н. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные взаимосвязи // Гуманитарии: ежегодник. СПб., 1995. № 1. С. 43–58.
13. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. СПб., 1995.
14. Осетров В. В. Преимущество философско-культурологических дисциплин в профессиональной подготовке будущего учителя культурологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
15. Профессиональное образование: слов. М., 2004.
16. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX века. М., 1995.
17. Сартакова Е. В., Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях. М., 2005.
18. Терехов П. Педагогическая компетентность в сфере культуры // Высш. образование в России. 2003. № 3. С. 124–126.
19. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2004.