

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. Абрамова
кандидат педагогических наук,
профессор БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Стержневые идеи философско-педагогической концепции С.И. Гессена

Предлагается выявление стержневых идей, составляющих философско-педагогическую концепцию С.И. Гессена с помощью ее анализа на базе возможностей конструктивно-генетического подхода

Ключевые слова: философия, педагогика, образование, идея, культура, цивилизация, концепция.

Сегодня педагогическая наука, накопив достаточно большое количество знаний о реальной педагогической действительности и используя достижения философии, методологии, культурологии, психологии, социологии, антропологии и истории, переходит на качественно иной уровень осмысления своего научного объекта – образования.

Педагогике как единственной специальной науке об образовании в этом случае принадлежит ведущая роль. Философия в рамках своего предмета строит теоретическую модель образования, дает советы и рекомендации, *что* и *как* следует предпринимать для совершенствования образовательного процесса. Однако *делать* и *отвечать* за сделанное приходится все-таки педагогике.

Будем придерживаться точки зрения на современную философию образования как на старейший и неисчерпаемый диалог двух сторон одного атропокультурного процесса становления и развития человеческой личности. Очевидно, что классические концепции крупных философов, претендующие на решение всех философских проблем, ушли в прошлое. Так называемая «постфилософия» в современном образовании представлена уже иначе. Контекст этой представленности - диалогичен.

Представлять современную педагогическую мысль в качестве монолога, вне обращенности к философским феноменам – уже неверно, так как представленность феномена образования равнозначна представленности феномена человека, что невозможно в рамках педагогической моносистемы. Это диалог образования и философии в целом, культуры в целом.

Именно поэтому философия выдвигается сегодня на авангардные позиции в культуре. Начало такого типа процессов филофизации культуры лежит в ее диалоге со всеми формами жизнедеятельности человека. Область образования к такому диалогу причастна более, чем другие формы

культуры в силу новых задач, инициированных современным цивилизационным процессом.

Следовательно, насущно необходимой для современной российской педагогики является разработка собственно философского подхода к образованию. Отсюда: проблемное поле философии образования должно быть тождественно философской мысли в области образования. Как предельно широкая рефлексия над образованием и педагогикой, философия образования должна обсуждать и проектировать новое здание педагогики – философию педагогики, для чего именно из педагогики она и выделилась.

Еще в 1923 году в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» это удалось сделать первому «сознательному» русскому философу и педагогу, разрабатывавшему проблемы философии образования – С.И. Гессену (1887-1950), эмигранту «первой волны», сумевшему интегрироваться в европейскую научную мысль и повлиявшему на ее педагогику. Он считал, что философия образования – это наука о существовании и генезисе человека в духовном и образовательном пространстве, о предназначении образования и его роли, влиянии на судьбу личности, общества и государства, о взаимоотношении противоречивых целей и смыслов образования.

Исповедуя аксиологическую парадигматику образования как иерархию ценностей – социальных, государственных, личностных – он сумел показать, что философия образования и философия педагогики «просвечивают» друг в друге, что и сделало актуальным выделение философии образования именно из педагогики.

Уникальное по глубине и фундаментальности исследование С.И. Гессена – это попытка найти пути решения многих педагогических проблем, *обнаружившихся сегодня*. Его труд - метод педагогического поиска, исследования, строительства, то есть тот самый фундамент, на котором могут основываться педагогическое творчество и опыт, системы и методики; та самая основа нравственного образования, где все цели обращены на развитие и становление культурного и цивилизованного, а значит, и нравственно свободного, человека.

Одной из составляющих философско-образовательного наследия С.И. Гессена, в котором интегрированы различные педагогические течения и концепции, основанные на гуманистическом, личностно-ориентированном понимании бытия человека, с одной стороны, и творческом понимании образовательного процесса – с другой, которое важно ввести в научный оборот в исследованиях по отечественной истории педагогики, является его оригинальная философско-педагогическая концепция, признанная в европейской педагогике, и с которой отечественный исследователь смог познакомиться только в 1995 году.

Исследователи педагогического творчества С.И. Гессена предлагали различные трактовки эволюции философско-педагогической концепции

ученого: как неокантианство – кантианство – платонизм (А.И. Богатырев); как движение от неокантианства к гуманистической педагогике культуры (В.Е. Дерюга).

На наш взгляд, более правомерна точка зрения Е.Е. Седовой – проследить становление и развитие философско-педагогических взглядов С.И. Гессена как процесс, синтезирующий различные философские и педагогические учения, представляющий реальное действие предпочитаемого им метода «гетерологии». Е.Е. Седова представляет эволюцию концепции С.И. Гессена непротиворечивым процессом наложения на неокантианскую основу культурно-гуманистической педагогики, а затем метафизической педагогики.

Сделав предметом своего исследования философско-педагогическую концепцию С.И. Гессена, она рассмотрела только ее социокультурный контекст и понятие «сверхнационального» в образовании как разрешение философской проблемы «Россия – Запад». Е.Г. Осовский рассматривал и рассматривает жизнь и педагогическую деятельность ученого на широком социокультурном фоне российской эмиграции; исповедует философию образования как науку о взаимоотношении противоречивых целей и смыслов образования.

Анализ современных отечественных и зарубежных источников показывает, что в педагогике специальных исследований философско-педагогического наследия С.И. Гессена *пока* нет, а его философско-педагогическая концепция *еще* не стала предметом специального изучения, поскольку имеющиеся исследования рассматривают только определенные аспекты деятельности русского ученого-эмигранта в контексте своих проблем. Историографический анализ показывает, что в настоящее время в научном обороте находятся преимущественно только «Основы педагогики» и некоторые другие работы С.И. Гессена, опубликованные на русском языке.

Как *теоретик педагогики*, С.И. Гессен ставил задачу показать, что и самые конкретные, и самые частные вопросы педагогики в своих окончательных основаниях возводятся к чисто философским проблемам, поэтому и борьба между собой различных педагогических течений есть только отражение в ней соответствующих еще более глубоких философских различий. Как *философ*, С.И. Гессен хотел показать практическую мощь философии, а именно, что и самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое значение, и что пренебрежение философским знанием «мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы».

Изложить *философские основы педагогики* означало для него – не ограничиваясь общими положениями, но оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них физический смысл, ограничиваясь при этом минимальным изложением чисто философских проблем. В своем исследовании «Основы педагогики» насыщая его конкрет-

ным историческим и педагогическим материалом, С.И. Гессен справился с задачей исчерпывающего философского обоснования педагогических вопросов.

Признание, что ценности в науке выражают ее социокультурную обусловленность, а наша наука – педагогика, ее объект – образование, позволило в исследовании философско-педагогической концепции С.И. Гессена отдать предпочтение *конструктивно-генетическому подходу* как одному из способов дедуктивного построения научных теорий. Идея конструктивного метода возникла в начале XX века и была разработана как попытка преодоления трудностей аксиоматического обоснования математики и логики. При конструктивном построении теории не только пытаются свести до минимума исходные, недоказуемые в рамках этой теории, утверждения и неопределяемые термины, но и специально заботятся об их содержательном обосновании.

Основная задача, которую должен выполнить конструктивный метод, состоит в последовательном конструировании (реально осуществляемом или возможном на основании имеющихся средств) рассматриваемых в формальной системе объектов и утверждений о них. Задание исходных объектов теории и построение новых осуществляется с помощью совокупности специальных операциональных (конструктивных) правил и определений. Все остальные утверждения системы получаются из исходного базиса теории с помощью специфической для конструктивных теорий техники вывода и так называемых рекурсивных определений.

Конструктивный метод имеет возможность приложения к построению и естественнонаучного и социально-гуманитарного знания. На этой основе, в частности, З.И. Равкин, академик РАО (Отделение философии образования и теоретической педагогики) предложил, *конструктивно-генетический подход* анализа и интерпретации ценностей образования и педагогики, предполагающий *сочетание аналитического обобщения исторического опыта формирования систем ценностей в сфере образования с конструированием на этой основе логики и структуры аксиологии педагогики*.

На основании этого подхода *стержневыми идеями* философско-педагогической концепции С.И. Гессена в нашем исследовании далеко не простых проблем педагогики и образования стали:

1. Идея единства национального и общечеловеческого в духовной культуре.
2. Понимание педагогической деятельности как свободного творчества, а задачи обучения – как овладение методом.
3. Культура и духовность личности – цель образования.
4. Педагогика – реализация практической мощи философии (прикладная философия).

Решая вопросы духовной культуры на базе идеи единства национального и общечеловеческого, С.И. Гессен считал, что как часть, оторванная

от целого, сама распадается на множество между собой не связанных частей, так и национальное, становясь самодовлеющим, начинает дробиться, переставая вообще быть национальным. Он полагал, что всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, действительно созидающим, а не разрушающим нацию. Все верно.

Сегодня на планете соседствуют нации и народности, временной контекст существования которых различен. Настоящее одних для других является уже прошлым, а для кого-то – возможным будущим. Сегодня еще сохраняется ситуация подобной параллельности событий, но с учетом интенсификации освоения планеты, экономических, политических, информационных и других процессов последних лет ее длительное сохранение представляется маловероятным.

Создается новая реальность, когда не только отдельно взятые люди, но и их значительные группы по собственному желанию или под давлением обстоятельств начинают осмысливать достижения чужой творческой мысли и овладевать ими.

Вместе с тем сохранение островов первородной культуры, оставляют надежду открыть заново забытые «тайны предков», постичь творческое национальное наследие ушедших эпох, возродить почти утраченные творческие образовательные идеи.

С другой стороны, из череды и переплетений фактов, явлений, событий, процессов рождается нечто единое, надсистемное, что современная наука именует цивилизацией. И в этом случае «национальное» как определенный свод ценностей нации теснейшим образом связывается с понятием национального образования, призванного соединять и передавать исторический, культурный опыт и ценности народа.

В проблеме национального образования переплетаются самые разнообразные течения педагогической, философской и политической мысли. С.И. Гессен обращал внимание на тот факт, что, с одной стороны, национальное образование выступает как монополия консервативной классической школы, а с другой – национальное образование выдвигается радикальными учительскими кругами «национальной» школы. Разноплановые теории идеологов национального образования смогли стать исходным пунктом и оправданием различных политических и педагогических устремлений благодаря многогранности и сложности философской проблемы нации, национального образования.

Здесь С.И. Гессен сумел разобраться в антиномии национального и общечеловеческого (национализма и космополитизма) в духовной культуре показав, что понятия «национализм» и «космополитизм» противоположны по своей сути и по отношению к ценностям национальным и общечеловеческим, сделав глубокий философский анализ данной антиномии. «Конфликт «национального» и «общечеловеческого» выражается в антиномии национализма и космополитизма, играющей по отношению к кол-

лективной личности народа ту же роль, что антиномия индетерминизма – детерминизма имеет по отношению к личности отдельного человека.

С.И. Гессен осуществил анализ «национализма» на основе исследования роли отдельного человека в нации. Человек есть «реальное существо, лишь поскольку он член нации, которую он впитывает в себя вместе с речью матери». Связующим же звеном в формировании индивида является национальный коллектив. «Ему обязаны ... всем, что составляет смысл и самую основу нашего существования».

Следовательно, «нация есть простая сумма отдельных людей, но живая сила, подлинная субстанция каждого человека, который, оторвавшись от нации, ведет отвлеченное и бездейственное существование. Ибо только то творчески ценно, долговечно, реально, которое «субстанционально», то есть вытекает из народного духа, составляющего нашу подлинную основу».

Наблюдаем две противоположные тезы, каждая из которых имеет свои аргументы, свои недостатки. Так, истинный национализм бессилён «отграничить нацию и понять ее самое как единое целое». А «часть, оторванная от целого, сама распадается на множество между собой несвязных частей». «Нация улетучивается в национализме, утрачивается присущий ей дух индивидуальности и своеобразия».

С.И. Гессен дал объяснение причин этого процесса саморазрушения национализма: «Нация для национализма – готовое и данное бытие, принцип объяснения и познания исторической действительности». Но ведь нация развивается, и историческая действительность тоже развивается, видоизменяется под влиянием вненациональных факторов. Космополитизм, отождествляя «человечество с суммой ныне живущих людей», страдает поверхностностью, так как «человечество не исчерпывается своим мгновенным в данный момент существованием».

Человечество – единая вечная череда, включающая и предков и потомков. «Понятие человечества ... превращается в ценностное понятие «человечности» – в совокупность тех культурных заданий, которые предстоят ныне живущему поколению как предмет его творческого труда». По мнению С.И. Гессена, в этом смысле «человечество уже не противостоит нации, как исключяющее, но предполагает и требует последнюю».

Сущность категории «нация» С.И. Гессен определял так: «Нация есть культурное предание...» возможное «только через возвышающееся над временным заданием». Следовательно, «нация, как наследие предков, возможна через человечество как объединяющее все нации культурное задание».

Таким образом, философ и педагог сближал истинный космополитизм и истинный национализм: «Космополитизм и национализм, будучи противоположными искажениями ... идей, имеют общим своим основанием чисто пассивное отношение к нации и человечеству, которые мыслятся ими как познаваемые данности, а не как разрешаемые творчеством задания».

С.И. Гессен считал нацию не антропологическим и не социологическим фактом, имеющим точно очерченные и познаваемые признаки, и не данной в своей достижимой определенности целью, а рассматривал как «своеобразный стиль народного существования, форму, которую само собою принимает творчество народа, направленное на разрешение общечеловеческих культурных задач, то есть «не материально «что», а формально «как» существования народа составляет его национальный характер».

Поэтому бессмысленно полагать нацию как цель личного и народного творчества... Нация ... естественный плод усилий, направленных на достижение сверхнациональных задач». Оригинален и вывод философа: «Нация остается ... культурно-историческим, ценностным понятием».

По С.И. Гессену, свобода индивида есть не только познание необходимости, но даже не выбор возможности. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего... Свобода не есть произвольный выбор между... уже данными в готовом виде... путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода».

Применительно к дидактике в понимании сути свободы как творчества С.И. Гессен сделал акцент на методе и его самостоятельном применении в работе учителя с учениками. *Задача обучения – овладение методом*. Всякое отдельное знание передается здесь не ради себя, а ради «некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего». Только такой тип обучения формирует в ученике способность к творчеству, к порождению нового, ибо сила слова учителя – не только в том, что оно говорит, но и в том, что оно подразумевает. «Отдельное знание как знание возможно ... тоже через нечто высшее, чем оно, – через порождающий его метод, просвечивающий в нем как в своем явлении».

Философ и педагог С.И. Гессен показал незаменимость учителя не только в искусстве передачи знаний, но и в примере того, *как применять метод*: задача учителя – мыслить научно, применять метод как «орудие мысли». Использование в «живой» работе метода научного познания – вот подлинная задача учителя, путь которого есть только «метод». Философ считал, что если знание оправдывается в своей достоверности априорными формами, то означает это только то, что оно оправдывается своим методом.

Следовательно, для него метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются как недостаточно разрешающие задачу научного построения. «Только в своей созидающей опыт действительности, в своем живом применении к данным опыта может быть метод усвоен».

Какая же дидактика вытекала из этого критического воззрения на знание? Если неизменна не истина, а присущий ей путь ее нахождения, если «жизнь» знания составляет его метод, то и задача обучения должна заклю-

чатся в овладении методом науки. С.И. Гессен доказал, что отдельное знание, как знание, возможно только через нечто более высокое, чем оно само, – через порождающий его метод, и в этом положении нашел правоту теории формального образования, отвергавшей преподавание простых сведений, как только сведений, ставившей вместо этого обучению задачу «дать ученику орудие, которым знания добываются».

Ошибка теории формального образования состояла, по С.И. Гессену, в том, что следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только на них и в них усваиваемого. Знание – это творческое открытие истины. Поэтому «дать орудие, которым сведения добываются» было возможно только на сведениях же, преподавая реальные знания, развертывая объяснение знанием реального мира опыта, но не отдельно и независимо от сведений.

В этом С.И. Гессен нашел несомненную правоту теории реального образования, справедливо протестовавшего против схоластики образования формального. Следовательно, подобно тому, как трансцендентальная логика И. Канта снимала противоположность рационализма-эмпиризма, точно так же для С.И. Гессена понятие метода, как подлинного предмета обучения, снимало противоположность формального и реального образования. Методом научного знания можно было овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, но не отвлеченно от них. Подобно тому, как критицизм освободил знание от зависимости его от внешнего бытия и утвердил провозглашенную Ренессансом автономию научного знания, точно так же и критическая дидактика С.И. Гессена, видевшая верховную цель обучения в овладении методом знания, – воспитывала подлинную свободу мышления.

Овладеть методом научного знания можно только наблюдая его в его живой работе, следовательно, в центре подлинного образования должен стоять учитель с его «неослабевающей бодрствовать мыслью». Школа должна быть хранительницей научного «предания», а учитель – живой носитель его. В этом оправдании незаменимости педагогической деятельности учителя С.И. Гессен нашел и оправдание истинности своей критической дидактики.

Если говорить об иерархии ценностей для реализации личностной ориентации обучения, то нет никакого сомнения в том, что вооружению ученика научным методом познания принадлежит ведущее место. Его применение в обучении открывает широкие возможности для предоставления учащимся инициативы, независимости и свободы в процессе познания и, что особенно важно, ощущения радости творчества. Владея методом познания, ученик ощущает себя равным в правах с учителем на научные суждения.

Это способствует раскованности и развитию познавательной инициа-

тивы, без которой не может быть речи о полноценном процессе формирования личности. Овладение научным методом познания чрезвычайно важно в среднем школьном возрасте, поскольку именно этот возраст является наиболее сенситивным для развития способностей к абстрактному научному мышлению. Эти способности, в свою очередь, открывают путь к дальнейшему образованию и творческой деятельности.

Разрабатывая идею формирования личности как цель образования С.И. Гессен стоял на позиции, что своеобразие личности – в ее духовности, а могущество индивидуальности не в природной мощи ее психофизического организма, а в тех духовных ценностях, которыми проникается ее душа.

Личность «обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры». Все это предполагало ориентацию не столько на свободу выбора, сколько на свободу творчества в образовательном процессе.

Свобода понималась как ценность-цель наивысшего порядка, смысл жизни человека, суть его бытия, и роль педагога сводилась к содействию ученику в развитии индивидуальности, становлении его уникальности. Поэтому совершенно ясно, что образование, как всякая деятельность человека, должно носить целесообразный характер – цель условно проектирует результат образовательного процесса, от нее зависит выбор средств и методов педагогической деятельности, необходимое содержание, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Цель образования определяется тем обществом, в котором оно осуществляется, но конкретная постановка цели зависит от многих факторов: культурных традиций, господствующих религиозных воззрений, уровня развития социально-экономических процессов в обществе, государственной политики в области образования, компетентности ее идеологов и лидеров науки. Но самым значимым в этом перечислении является *философское понимание сущности человека, идеала личности*. Идеал личности сегодня – это своего рода образ *общей цели жизни*, сложившийся в данное время в данной культуре.

Анализируя проблемы соотношения культуры и образования С.И. Гессен «вышел» на вопрос о цели образования и доказал, что *цели образования следует определять как цели жизни соответствующего общества с ценностями его культуры*. Следовательно, цели жизни современного культурного общества и есть цели образования. Между образованием и культурой было установлено взаимнооднозначное соотношение – образование есть культура индивида. И если по отношению к народу культура для С.И. Гессена была совокупностью неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование должно было быть неисчерпаемым заданием. По своему существу образование не может быть никогда завершено.

Наконец, идея связи с философией положений педагогической концепции, разрабатывая которую С.И. Гессен опирался на передовую русскую традицию и призывал к проникновению в педагогику общечеловеческих ценностных ориентиров, полагая, что образование должно прежде всего базироваться на широких философских основаниях, так как педагогику считал философской по своему существу.

В ключе этой точки зрения он рассмотрел: теорию нравственного, научного и правового образования; концепцию трудовой школы; соотношение школы и государства, и сопутствующие им проблемы (эффективность учебного плана, многопредметность, школьное самоуправление и традиции); соотношение свободы и авторитета, урока и игры, поощрения и наказания и многое другое.

Сделанный анализ педагогических идей С.И. Гессена показывает, что последние во многом лежат в русле идей философии образования.

Вычленение в идее о качественном своеобразии и специфике ценностей образования их предметно-педагогического аспекта, позволяет говорить о специфических для сферы образования ценностях только вкупе с еще не решенной задачей по выяснению соотношения общечеловеческих ценностей образования с национальными (*первая стержневая идея философско-педагогической концепции С.И. Гессена*). Реализовать ценностную ориентацию при формировании у учащихся потребности в познаваемости мира можно только владеющему научным методом педагогу (*вторая стержневая идея*). В мире ценностей, то есть в мире культуры на первый план должно выступать то, что соответствует представлению о назначении человека, те моменты в мотивации поведения, в которых только и проявляется самоутверждение и свобода личности (*третья стержневая идея*). Формирование новых, актуализировавшихся в современных условиях ценностей образования способно обогатить теорию педагогики в целом. Только конкретный историко-педагогический анализ философской, гносеологической ценностной категории «знание» может проследить ее генезис от образно-эмоционального представления об истинном знании в образовании до позиций, соответствующих достижений педагогики (*четвертая стержневая идея философско-педагогической концепции С.И. Гессена*).

Вычленение ценностно-педагогического аспекта, связавшего педагогическую теорию и практику подтверждает, что ценностные ориентации должны быть составным компонентом стратегии в определенной области духовной жизни общества – в образовании.

Поскольку объектом и субъектом обучения и воспитания является человек, постольку педагогика занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук и в границах своей и философии предметной области, задается и отвечает, прежде всего, с помощью последней, на вопросы о целях и общем предназначении образования: каковы они сегодня, какими должны быть в современном мире, чтобы самой с тайной и

явной надеждой ответить на вопросы – почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием образования.

Выводы

1. Конструктивно-генетическое исследование философско-педагогической концепции С.И. Гессена позволило выявить и теоретически описать ее основные стержневые идеи и делает правомерным вывод о гуманистических ценностях самой педагогической деятельности, являющихся «вечными» ориентирами педагога, обуславливающих его «смысло-жизненное самоопределение».

2. С.И. Гессен, один из наиболее известных и значительных представителей российской гуманистической педагогики первой половины XX века, как философ и историк педагогики стремился четко обозначить направление педагогической мысли, к которому себя относил. Это педагогика культуры.

3. Решение педагогической задачи, согласно которой образование – процесс и результат обретения человеком своего образа в пространстве культуры, осуществимо только в рамках предмета единой научной дисциплины – философии образования.

4. Главная проблема педагогической науки – выяснение понятия и сущности образования. С.И. Гессен положил в основу понятия образования признак целей, преследуемых самим образованием, то есть культурные ценности.

Следовательно, проблема образования – проблема культуры. Философско-педагогические идеи должны стать методологией новой педагогики - философии педагогики, как теоретического фундамента философии образования. *Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена* в рамках современной терминологии – *это аксиологическое мышление об основах педагогики и образования.*

Научная задача педагогики – прогнозировать развитие образования, а гуманистически ориентированная философия образования должна стать стратегической программой качественного обновления образовательного процесса – предмета педагогики. Разработка такой программы позволит устанавливать критерии новых концепций образования.

5. Сегодня для реализации философско-педагогического наследия С.И. Гессена, объективно требуются операционализация гуманистически ориентированного образования, создание лично развивающей среды, разработка соответствующих педагогических технологий, инновационных моделей образовательного процесса, то есть необходимо изучение широкого круга возможностей, реально порождающих субъектность и бытийность личности, ее духовность. Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании систематизированных знаний, умений и навыков.

Литература

1. Абрамова Л.Г. Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена: монография. – Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007. 312 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.

Т.И. Безуглая
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ИСОТ БФУ им. И.Канта,
tbezuglaya@inbox.ru

Основные достижения российской психологии середины XIX и XX веков

В статье рассматриваются зарубежные и отечественные психологические теории и концепции середины XIX и XX веков, оказавшие влияние на современную психологию и педагогику России

Ключевые слова: антигомеостатизм бихевиоризм; наука о поведении; педология; деятельностные концепции; личностные концепции

Анализ развития психологии на рубеже XIX-XX вв. показывает, что в этот период в российской науке, как и в зарубежной, появляется несколько направлений, которые предлагают собственную концепцию построения психологии.

Это, прежде всего, экспериментальная психология, которая, взяв за основу труды В. Вундта, стремилась разработать объективные методы изучения мышления, эмоций, индивидуальных различий, воли и внимания. Н.Я. Грот (1852—1899), Н.Н. Ланге (1858-1921), А.Ф. Лазурский (1874-1917), Н.Е. Введенский (1852-1922), каждый по-своему, соединяли лабораторный эксперимент с достижениями психофизиологии и философии, достигая значительных результатов. [6]

Говоря о значении теории психологизма, необходимо отметить, что она поднимала важнейшие для отечественной науки проблемы, связанные с динамикой развития личностного начала в человеке, которое проявляется в нравственности и творчестве. Процесс становления личности, ее самосознания и самоопределения был также в центре внимания ученых, которые создали оригинальные психологические концепции, ориентированные на взгляды В. Соловьева (1853-1900).[11]

Как показывает анализ научных теорий, отечественная психология начала развиваться по-настоящему с момента признания первенства инди-

видуального, личного, а не сверхличного духа, что и стало ее основным отличием от зарубежной науки. При этом в европейской психологии в качестве сверхличного, объединяющего было признано мышление, то есть рациональное в душе человека.

Сверхличность характеризуется не только тем, что она является объединяющей, организующей функцией сознания, но и тем, что она вырабатывается и формируется коллективными усилиями людей, в недрах социальности, культуры общества.[10. С.241] В то же время отечественная психология также не отрицала сверхличных элементов в сознании, но видела их прежде всего в нравственности, также разрабатываемой не отдельными личностями, но коллективами людей, нациями.

Некоторые ученые пытались свести эти сверхличные компоненты к религии, понимая ее как основу нравственности, которая не вырабатывается народом, а дается ему в готовом виде. Те же этические, нравственные элементы были положены большинством ученых в основу национального самосознания, которое базировалось не на единстве языка, как в европейской психологии, а на единстве веры или сходном эмоциональном отклике на события внешнего мира.[6]

В предреволюционные годы, развивая новаторские идеи, формировалось особое поколение русских ученых. Ни в одной стране, на изломе двух эпох, не было столь самобытного множества людей науки, создавших особый культурный слой. В России была создана наука о поведении (в качестве отличной от физиологии и психологии, но нераздельно связанной с ними). [7. С.23]

Второй ее родиной стали США, где она претерпела трансформацию соответственно потребностям существующей социально-культурной среды, где ее идентифицировали с психологией. Категория поведения сама по себе не избавляла от индивидуализма. Открытые биологией принципы адаптации, гомеостаза вполне могли с ним сочетаться.

В России же доминировала идея активности, установка не на сохранение стабильности (поддержание гомеостаза в отношениях с внешней средой), а на прорыв к более высоким уровням развития, к более сложным и совершенным формам поведения и психической организации.[7. С.30]

Антигомеостатизм был присущ и концепции торможения И.М. Сеченовым, и представлениям о человеке как о самосовершенствующейся системе И.П. Павлова, и воззрениям Л.С. Выготского на активность поведения, и трактовке энергии организма А.А. Ухтомского, и понятию о «потребном будущем» Н.А. Бернштейна, и идее о движении к ноосфере В.И. Вернадского.[1. С.210]

В это время в Германии было создано учение о физико-химических основах жизни, в Англии - о законах эволюции, во Франции - о стабильности внутренней среды организма, в России сложилась наука о поведении. Создателями этой новой науки, отличной от физиологии (изучающей от-

дельные органы и функции живого тела и взаимосвязи их в его целостное устройство) и от психологии (изучающей психику сознательную и бессознательную), были русские ученые - И.М. Сеченов (1829-1905), И.П. Павлов (1849-1936), В.М. Бехтерев (1857-1927), А.А. Ухтомский (1875-1942).

Их уникальный вклад в мировую науку получил всеобщее признание.[10. С.160] Под влиянием, созданной в России науки о поведении в Соединенных Штатах Америки, возник бихевиоризм, от начала XX века до наших дней определяющий общий облик американской психологии. Но путь, на который вышли воспитанные на трудах русских ученых (прежде всего И.П. Павлова) американские бихевиористы, существенно отличался от развития науки о поведении в России.

Объясняется это тем, что в России и в США наука о поведении развивалась в различной социально-культурной ситуации.[10. С.241]

Двадцатые годы стали временем рождения советской психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Необходимо было пересмотреть основные открытия дореволюционной психологической науки и, выделив в них главное, нужное для новой науки, соединить с теорией марксизма. В отечественной психологии в этот момент было несколько школ и направлений, сторонники которых резко расходились во взглядах на многие проблемы. Поэтому в первые годы своего развития наука переживала трудный этап формирования и становления.

Отсюда и неизбежный в этот период отрыв теоретических исследований от психолого-педагогической практики и большое количество конференций, широких дискуссий по основным теоретическим проблемам психологии.[9]

Появление первого психологического сообщества в России, становление одной из первых собственно научных школ связывают с именем Н.Я. Грота. Он стал также одним из основателей российской экспериментальной психологии, не только заложив основы подхода к психологическому эксперименту и интерпретации полученных знаний, но и создав оригинальную теорию эмоционально-нравственного развития человека.[10. С.312] В своей деятельности он заложил основы совместного творчества в избранной научной сфере. Эта традиция была поддержана и развита учеником Н.Я. Грота - Г.И. Челпановым (1862-1936).

В 1907 г. В.М. Бехтерев организовал Психоневрологический институт, на базе которого была создана сеть научно-клинических и научно-исследовательских институтов, в том числе и первый в России Педологический институт. Это позволило Бехтереву связать теоретические и практические исследования, что было особенно необходимо в тот период, который стал периодом формирования экспериментальной психологии в России.

Работа этих институтов продолжалась и после революции, причем в 20-е годы были созданы лаборатории индивидуальной и генетической ре-

флексологии, которые возглавили ученики В.М. Бехтерева - В.Н. Мясищев (1893- 1973) и Н.М. Щелованов (1892-1981).[1. С.110]

В 20-30-е годы XX века в советской психологии существовало два направления – социогенетическое и биогенетическое, которые по-разному подходили к вопросу взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики.[8. С.23] В литературе того времени часто можно встретить упоминание об этих двух школах и полемические статьи П.П. Блонского (1884-1941) и А.Б. Залкинда (1888-1936), считавшихся лидерами биогенетического и социогенетического направлений соответственно.

Однако разница во взглядах представителей этих двух направлений отражена неточно. Разрабатывая проблему биологического и социального ученые, прежде всего, пытались ответить на вопрос, что является условием, а что источником, движущей силой этого развития. Не менее значимой была и проблема механизма развития. Несмотря на малую изученность, этот вопрос был наиболее важным для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.[8. С.54]

До начала 30-х годов была предпринята попытка сформировать школу, ориентированную на философию, дореволюционные традиции изучения культуры и ее роли в развитии личности. Эта школа, созданная Г.Г. Шпетом (1879-1937), стала альтернативой как марксистской психологии, так и науке о поведении.[10. С.315]

И.М. Сеченовым также была создана научная школа. Совместно с группой учеников он экспериментально доказал, вопреки критикам, что существует феномен центрального торможения. Были получены убедительные доказательства этой гипотезы. И.П. Павлов создал огромный коллектив, к которому примыкали ученые из многих стран. По существу им была создана интернациональная, международная школа, равной которой мировая наука не знает.

В результате, учение о поведении составило мощный раздел современного научного знания.[11. С.112]

Большой вклад в разработку методологических основ советской психологии внес Л.С. Выготский (1896-1934). Он создал культурно-историческую концепцию общественно-исторического развития психики человека, которая получила дальнейшее развитие в общепсихологической теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым (1903-1979), А.Р. Лурия (1902-1977), П.Я. Гальпериным (1902-1988), Д.Б. Элькониным (1904-1984).[4] Работая в различных отраслях психологии - общей, детской, психофизиологии, а также дефектологии, нейропсихологии, психолингвистике, А.Р. Лурия развил дальше теоретические положения Л.С. Выготского и стал создателем отечественной школы нейропсихологии.

В России в 1920-30-х годов большое распространение получила педология, как направление в психологии и педагогике, ставившее целью объединить биологические, социологические, психологические и другие

подходы к развитию ребёнка. Термин «педология» был предложен в 1893 американским психологом О. Хризманом (учеником С. Холла (1844-1924)). В 20-х годах в полемике о факторах и движущих силах детского развития заострились крайние точки зрения (биологизаторская и социологизаторская). Широкое распространение приобрёл метод тестов. Результаты тестирования считались основанием для психологического диагноза и прогноза. Характеризуя существующее положение всестороннего изучения ребёнка, П.П. Блонский (1884-1941) в 1934 отмечал, что «педолог предлагает заменить своей наукой педагогику и психологию, педагог топтит педологию, а психолог претендует заменить своей педагогической психологией и педологию и педагогику». [2. С.42] Многие работы, выполненные в русле педологии, содержали ценный материал по проблемам детства.

Несмотря на то, что педология была готова к решению основных теоретических проблем и переходу к широкому практическому внедрению своих результатов, партийные и советские органы запретили педологию как науку и практику и потребовали от неё «саморазоблачения». 4 июля 1936 ЦК ВКП (б) принял постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Были прекращены все исследования, носившие название педологических, труды педологов были изъяты из употребления. В дальнейшем русские исследователи стали, как правило, руководствоваться ограниченной задачей изучения той или иной стороны жизни ребёнка.[8. С.121]

Однако, несмотря на трудности, психологические исследования не прекращались. Работы отечественных психологов принесли огромную пользу во время войны 1941-1945 годов. С 50-х годов психология получила большее распространение, стали появляться новые исследования, расширяться круг изучаемых вопросов.[11. С.110]

Начало 90-х годов XX столетия ознаменовалось кардинальными преобразованиями всех сфер жизни российского общества, что обусловило возникновение новых тенденций развития научного знания в целом, включая и психологическую науку.

В эти годы начинается критический пересмотр методологических позиций советской психологии, ее основных принципов. На смену насаждавшегося ранее отношения к ней, как новому и самому перспективному направлению, противопоставляемому всей западной науке, приходит спокойный, свободный от идеологических влияний, объективный анализ мировой психологической мысли во всем многообразии ее школ и течений. Восстанавливаются преемственные связи с дореволюционной отечественной психологией. В целом, в постсоветский период преодолевается тот двойной раскол, которым сопровождалось образование советской психологии.

В современной России психологи предпочитают говорить о единой науке, не подразделяя ее на отечественную и западную.[3. С.24] В трактов-

ке принципов единства сознания и личности, детерминизма, развития, отражения и других появляются новые аспекты. Расширяется и углубляется представление о сущности психики и сознания человека. Положение об их социально-исторической и культурной обусловленности дополняется эмпирически обоснованными данными о природных основах психического развития человека. Сложившиеся в советский период психологические концепции продолжают определять ситуацию в области научных исследований и в преподавании.[3. С.30]

В настоящее время каких-либо принципиально новых общепсихологических теорий не создано. Это не значит, что в психологии не происходит развития. Она имеет значительные достижения, как в эмпирических исследованиях, так и в теории. Е.Н. Соколов (1920-2008) создал новую векторную психофизиологию.

Широкое признание научной общественности получили исследования по психологии сознания (психосемантика В.Ф. Петренко, психологика В.М. Аллахвердова), психологии личности (историко-эволюционная концепция личности А.Г. Асмолова), смысловая теория мышления (О.К. Тихомиров (1933-2001)), оригинальная концепция мотивации В.К.Вилюнаса и другие.[5. С.18]

Преодолевая образовавшийся в советские годы раскол между отечественной и зарубежной наукой, психологи России заново (к сожалению, часто с запозданием) открывают для себя труды классиков мировой науки. Большими тиражами издаются труды зарубежных ученых разных направлений.

В университетах читаются курсы по различным научным направлениям, проводятся практические занятия и семинары по освоению опыта классиков психологии, психодиагностики, психологического консультирования и психотерапии. Связи с зарубежной наукой в самых разнообразных формах стали нормой жизни современного сообщества российских психологов.

В настоящее время в отечественной психологии формируется новая концепция исследования человека и общества, опирающаяся на универсальные закономерности, общие для мировой социальной психологии, и учитывающая исторические и культурные особенности российского общества. Основная тенденция, распространенная в России в последние годы, заключается в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей образования.

Особенно отчетливо это просматривается в области высшего образования, где изменения закреплены законодательно. На первый план, вместо задачи подготовки специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства, выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества.

В соответствии со сменой образовательной парадигмы, происходит постепенное смещение центра психолого-педагогических исследований и приложений в области образования от деятельностно-центрированной к личностно-ориентированной проблематике. Соответственно проблемы деятельности и деятельностные концепции уступают центральное место проблемам и концепциям личности.

Эта тенденция отвечает и давнему спору среди отечественных психологов и философов: можно ли все человеческое в человеке объяснить, исходя из представлений о его деятельностной сущности, или личностное начало не может быть полностью выведено из деятельностного.[5. С.25] В настоящее время в теоретическом плане начинает преобладать вторая (личностная) точка зрения.

Литература

Акименко М.А., Деккер Н. В.М. Бехтерев. И медицинские школы Лейпцигского университета. – М., 2006.

Блонский П.П. О проблемах педологии //Педагогическое образование. 6., 1934.

Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность//Современные проблемы историко-педагогической науки.Т.1. – М., 1994.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М., 1930.

Дилигенский Г.Г. Историческая динамика человеческой индивидуальности//Одиссей. Человек в Его истории. – М.,1994.

Ланге Н.Н. История нравственных идей XIX века. Ч. 1. – СПб., 1888.

Умрихин В.В. «Начало конца» поведенческой психологии в СССР//Репрессированная наука. – Л.: Наука, 1991.

Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология// Репрессированная наука. Выпуск 2. СПб.: Наука, 1994.

Шляпугина Р.Я. Политическая составляющая философских дискуссий 20-30 годов. – М., 2004.

Шпет Г.Г. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды//Отв. Ред.- составитель Т.Г. Щедрина. – М.:РОССПЭН, 2006.

Ярошевский М.Г. история психологии. – М., 1996.

Н.Н. Клеменцова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков КГТУ
nadiaklem@list.ru

К определению гуманитарной культуры: структурно-функциональный анализ

Структурное многообразие гуманитарной культуры связывается с существованием множества подходов к ее определению. Выполняемые гуманитарной культурой функции представляются в зависимости от удовлетворяемых ею потребностей

Ключевые слова: двойственность мира культуры; антропоцентризм; духовные ценности общества; гуманитарность; структурные компоненты; функциональный анализ; человеческие потребности

Разнообразие толкований понятия “гуманитарная культура» представляется напрямую связанным с великим множеством интерпретаций понятия «культура» и с осмыслением ассоциативно связанных с ним понятий «гуманный», «гуманитарный», «гуманизм».

Сегодня можно говорить о существовании целого ряда подходов к определению культуры: описательного, ценностного, деятельностного, функционистского, герменевтического, нормативного, духовного, диалогического, символического, диалогического и др. [15] Очевидно, что разнообразие существующих определений и интерпретаций культуры обусловлено тем, что она представляет собой крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия, а потому изучается целым рядом наук: культурологией, этнографией, семиотикой, социологией, историей, антропологией, аксиологией, лингвистикой, этнологией и др.

Понятие «гуманитарная культура» возникает в результате осмысления двойственности природы культуры, являющейся основанием возникновения двух ее типов - естественно-научного и гуманитарного. Предметная область первого - чисто природные свойства, связи и отношения вещей, “работающие” в мире человеческой культуры в виде естественных наук, технических изобретений, производственных технологий и т.д. Второй тип культуры - гуманитарный - охватывает область явлений, в которых представлены свойства, связи и отношения самих людей как существ, с одной стороны - социальных (общественных), а с другой - духовных, наделенных разумом. В данный тип культуры входят “человековедческие” науки (философия, социология, история и др.).

Раскол двух типов культур, осмысленный уже в конце XIX в. и выражаемый в противопоставлении естествознания как «науки о природе» и гуманитарных наук как «наук о культуре» [19], привел к противопостав-

лению двух типов культур по ряду признаков: по специфике объекта исследования (мир стихийных сил и сознательная деятельность человека), по основным методам познания (объяснение - понимание), по используемым методам исследования (генерализация – индивидуализация), по отношению к ценностям, по наличию антропоцентризма, а также по характеру субъектно-объектных отношений в процессе познания [13].

Представляется, что уже и этих признаков достаточно, чтобы осознать, что гуманитарные и естественные науки, а также формирующиеся на их основе типы культур разделены весьма фундаментально. Однако исследователями подчеркивается, что это разделение все же не может отменить факта их исходной взаимосвязи и взаимозависимости: оба типа культур являются творением разума и рук человеческих; они активно формируют мировоззрение людей; имеют массу «пограничных» проблем, заставляющих сотрудничать друг с другом; вместе работают на единство и общность человеческой культуры и т.п.

Таким образом, двойственность природы культуры, проявляющаяся в неоднородности ее предметной области, разноплановости функций и задач, выполняемых в обществе, и выразившаяся в противопоставлении двух ее типов, приводит к необходимости уточнения структурно-содержательных и функциональных аспектов данных типов. Исследуемое нами понятие гуманитарной культуры может и должно быть рассмотрено, соответственно, и в относительной самостоятельности, и в его связях с негуманитарными областями культуры – с учетом роли в целостной жизни культуры.

Когда мы говорим о гуманитарной культуре, то имеем в виду, в первую очередь, духовное состояние общества, его нравственный климат, шире — принципы, которыми руководствуется каждый человек и общество в целом. В содержании гуманитарной культуры одни исследователи выдвигают на первый план, прежде всего, совокупность надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (В. Степин); другие — духовные ценности (Н. Злобин, Г. Выжлецов); третьи — творческую деятельность, направленную на “поиск сакрального смысла бытия” (И. Гуревич) и т. д.

Философский аспект рассмотрения гуманитарной культуры характеризуется ее широкой деятельностной трактовкой. Так, для Кагана М.С. гуманитарная культура – это массив способов и плодов деятельности людей, который направлен на воплощение, утверждение и развитие человеческой духовности, в отличие от тех форм деятельности, которые — подобно науке и технике, экономике и способам социальной организации имеют собственную логику существования и развития, независимую от того, благоприятны или враждебны человеку их достижения [11, 98].

Для социологов культура – это масштабная система человеческой активности, по значимости сравнимая с системой социальной деятельности и общественных связей. Так, согласно И.М. Орешникову, гуманитарная

культура – это способ и мера свободной реализации сил человека в культурно-историческом процессе, в гуманитарной деятельности и её результатах, «творение» самого человека, производство, хранение и потребление высших человеческих ценностей [16, 13]. Социальная сущность гуманитарной культуры подчеркивается и А.С. Запесоцким, который трактует её как «совокупность ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закреплённых в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества» [9, 150-151].

Психологи также проявляют интерес к проблематике гуманитарной культуры, подтверждением чего может рассматриваться появление гуманитарной психологии, которая, согласно Б.С. Братусю, отличается "ориентацией на образцы и достижения гуманитарного восприятия" [4], основываясь на теоретических построениях отечественной психологии (в частности, Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна), и, таким образом, интегрирует человека в сферу своего исследования.

Проблематика гуманитарной культуры оказывается актуальной не только для философских, социологических, психологических исследований. Она изучается антропологией, семиотикой, культурологией. Так, ценностно-смысловыми, «человековедческими» аспектами культуры занимается гуманитарная культурология, претендующая на междисциплинарный статус в современном гуманитарном знании. При этом необходимо отметить, что в каком бы аспекте не рассматривалась гуманитарная культура, она всегда утверждает идею высшей ценности Человека.

Именно в этом, по мнению философов, состоит историческая миссия гуманизма как системного свойства антропоцентристского типа культуры, т. е. соотносящего с интересами свободного развития целостного Человека все содержание культуры — и его взаимоотношения с природой, и формы организации общественной жизни, и отношения людей друг к другу [11, 100].

Но антропоцентризм гуманитарной культуры делает естественным рассмотрение и других смежных с ней понятий и, прежде всего, «гуманность» и «гуманизм». Учитывая то, что «гуманитарный» в переводе с латинского (*humanitas*) означает «человеческая природа, человечность», а термины «гуманность» и «гуманизм» происходят от слова *humanus* («человеческий, человечный»), можно установить тесную взаимосвязь понятий «истинно человеческая», «гуманистическая», «гуманитарная» культура.

Понятие «гуманизм» является общепhilosophической категорией, а «гуманность» – этико-психологическое понятие, для нас существенным является подчеркнуть, что не случайно культуру, имеющую в своей основе мировоззренческие предпосылки гуманизма и гуманную по своей природе, называют гуманитарной.

Антропоцентрическая сущность понятия гуманитарная культура, её обращенность к человеку всем своим содержанием, подчеркивается А.И.

Арнольдovým: «Все, с чем связан человек – гуманитарно» [1, 7]. И.М. Орешников, отмечая общечеловеческий характер гуманитарной культуры, выделяет ценностный компонент как ее основание: «гуманитарная культура социальной группы или отдельной личности характеризует меру усвоения ею общественно-гуманитарной культуры, участие в деле «очеловечивания» общественных отношений, в производстве и потреблении общечеловеческих ценностей» [6, 14].

Многие авторы, подчеркивая антропоцентрическую и ценностно-ориентационную сущность гуманитарной культуры, акцентируют социальные аспекты последней: ее способность выступать механизмом трансляции гуманитарного знания и социокультурного опыта, инструментом социализации социокультурного самоопределения личности и т.п. При этом гуманитарная культура дифференцируется от культуры вообще и от духовной культуры, в частности.

Ряд исследователей подчеркивают такие черты гуманитарной культуры как интегративность, целостность и субъектность. Требование интегративности вытекает из необходимости представить человека всесторонне и целостно. Если же под социальной субъектностью понимать способность человека выступать в качестве активного начала (деятеля, творца) социальной реальности, то становится понятным определение гуманитарной культуры Н.И. Элиасберг как «культуры человековедения и человеко-созидания, делающей личность субъектом культуротворчества» [23, 10].

Несомненный вклад в определение сущности гуманитарной культуры внесли М.М. Бахтин и В.С. Библер, разработавшие диалогическую концепцию культуры. Ими доказано, что жизнедеятельность человека по своей природе диалогична, и её духовное обогащение эффективнее всего происходит в условиях диалога культур. Диалогичностью характеризуется и гуманитарная культура, и гуманитарное знание.

Данный краткий обзор характерных свойств гуманитарной культуры позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой многомерное явление. В попытке постигнуть истинное содержание гуманитарной культуры, установить значимость ее компонентов, выявить движущие факторы развития, исследователи обращаются к определению ее структуры. Выделяемые ими компоненты напрямую зависят от избираемого исследователями подхода к анализу гуманитарной культуры. Мы остановимся на рассмотрении тех ее содержательных компонентов, которые признаются большинством исследователей.

Так, О.Н. Журавлева, пытаясь нарисовать образ личности с высоким уровнем гуманитарной культуры, опирается на содержание следующих структурных компонентов: когнитивного, аксиологического, коммуникативного, эмоционального, рефлексивного, деятельностного [8].

Когнитивный компонент в понимании автора - это комплекс обращенных к человеческой личности, потребностям и интересам человека знаний, представлений, почерпнутых из социального и личного опыта.

Под *аксиологическим* компонентом понимается совокупность ценностных ориентиров, убеждений и качеств личности, система мотивов ее жизнедеятельности. Основой *коммуникативного* компонента являются способность и потребность личности к общению, регулирующему совместную деятельность, наличие коммуникативных умений и навыков (особенно речевая культура).

Эмоциональный компонент гуманитарной культуры составляет интерес и склонность человека к взаимодействию, готовность к эмпатии, т.е. эмоциональное отношение к миру как одна из сторон личности.

Рефлексивный компонент предполагает осознание человеком своих реальных возможностей влияния на окружающий мир, на самого себя при напряженной работе духовных сил, систематической и действенной нравственной саморефлексии.

Деятельностный компонент гуманитарной культуры характеризует личность с позиций ее активности, отражает способность организовывать личную и общественную жизнь во всех ее разнообразных аспектах, руководствуясь ценностными представлениями [8, 104-105].

Н.И. Элиасберг выделяет когнитивный, аксиологический и деятельно-практический компоненты в гуманитарной культуре, по существу развивая уже приводимое нами выше определение, основанное на дифференциации понятий человеческого познания («человековедения»), ценностей («человекосозидания») и деятельности («культуротворчества») [23, 10].

Т.Ю. Полякова подчеркивает, что анализ понятия «гуманитарная культура» требует системного подхода, который не может быть сведен к структурному анализу составляющих культуру компонентов, а требует рассмотрения ее в целостности существования, установления взаимосвязей компонентов, условия их функционирования [18]. При этом автор указывает, что самоопределение и самосознание человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений. А ценностный компонент гуманитарной культуры, в свою очередь, неразрывно связан с духовностью.

Духовность как «родовое определение способа жизни» [20, 335] пронизывает все компоненты гуманитарной культуры, а потому проявляется в потребности познать не только свое «я», но и внешний мир, окружающий «я», и человеческий мир, в котором «я» соучаствует.

Данный подход к определению структурно-содержательных характеристик гуманитарной культуры представляется нам созвучным личностно-деятельностному подходу к определению содержания общей культуры личности, развиваемому И.А. Зимней. Согласно этому подходу существует три глобальных плана рассмотрения культуры:

1 план культуры личности (культура отношения и культура саморегуляции);

2 план культуры деятельности (культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности);

3 план культуры социального взаимодействия с другими людьми (культура поведения и культура общения) [10].

Соответственно выделяются и составляющие культуры как присущие каждому отдельному человеку: понимание мира (осмысление), знание мира и себя в нем, умение, творческое преобразование или творение и готовность человека к развитию.

Продолжение этой линии рассмотрения культуры мы находим у Л.В. Павловой, которая использует тот же прием в отношении гуманитарной культуры: она включает в разрабатываемую ей структуру самого человека как субъекта гуманитарной культуры, субъекта её присвоения и развития.

При этом она исходит из известных положений теории личности о том, что (1) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев) и что (2) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев). Это позволяет ей выделить четыре плана гуманитарной культуры личности (культуру знания, познания; культуру отношения - к себе, социуму, миру, знаниям, ценностям; культуру общения и социального взаимодействия; культуру деятельности по присвоению и созданию социо-культурного опыта [17].

Логичным представляется и следующий шаг исследователя: содержание гуманитарной культуры – с учетом четырех направлений рассмотрения – Л.В. Павлова проецирует на структуру личности.

Последняя, согласно М.С. Кагану, является многокомпонентным образованием и включает ряд потенциалов: гностический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный[12,260-262].

В результате выстраивается структура гуманитарной культуры, состоящая из информационно-когнитивного, аксиологического, коммуникативного, рефлексивно-деятельностного и художественного компонентов [17].

Подводя итог краткому обзору разработанных структур гуманитарной культуры, отметим, что каковы бы не были выделяемые разными авторами компоненты структуры, главным, системообразующим компонентом оказывается аксиологический. Данное наблюдение представляется естественным, поскольку именно система ценностных ориентиров составляет содержательную сторону жизненной перспективы человека.

Не менее естественно воспринимаются выводы исследователей о том, что компоненты гуманитарной культуры не могут быть сведены к простой сумме их составляющих: каждая часть должна познаваться в совокупности целого, которому она принадлежит, и в деятельностном проявлении. Более того, напрашивается вывод о том, что и сама структура гума-

гуманитарной культуры не может быть сведена к простой сумме ее компонентов. Думается, что последнее обстоятельство может быть подтверждено отсутствием прямого соответствия между актуализацией составляющих гуманитарную культуру компонентов и выполняемыми ею функциями.

В отношении последних среди исследователей также не наблюдается согласия. Тем не менее, в суждениях разных авторов есть немало общего. И.М. Орешников, первым рассмотревший феномен гуманитарной культуры и предпринявший ее функциональный анализ, выделил следующие функции гуманитарной культуры: гуманистическую, социально-познавательную, общественно-преобразующую, мировоззренческо-аксиологическую (оценочно-нормативную), интегрирующую, коммуникативную, управленческо-регулятивную, образовательно-воспитательную, социально-преемственную и функцию проектной разрядки и защиты.

При этом верно подчеркивалось, что большинство из указанных функций тесно связаны, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга, а поэтому их выделение в известной мере условно [21, 50].

А.С. Запесоцкий, рассуждая о множественности функций гуманитарной культуры в обществе, отмечает, что она задает жизненные ценности и идеалы (личностные и общественные), социальные ориентации и стандарты поведения, способствует общественному согласию, консолидации человеческих сообществ, обеспечивает индивидуальное самоопределение личности, социальный контроль, выступает специфическим средством познания мира и человека, является уникальным социальным механизмом наследования, передачи духовных ценностей, социального опыта от одного поколения к другому [9, 289].

Социальный характер выполняемых гуманитарной культурой функций подчеркивается и другими исследователями. Так, В.П. Евланников и Г.Е. Евланникова указывают на то, что эти функции обеспечивают коллективный характер жизнедеятельности людей, определяют почти все формы индивидуальной активности человека в силу его связи с социальным окружением [6, 20]. Тот факт, что главным предназначением культуры авторы считают «выступать средством очеловечения мира», позволяет рассматривать выделяемые ими функции культуры как принадлежащие к ее гуманитарной разновидности.

Согласно данным авторам, *преобразовательная функция* культуры заключается в том, что она вооружает человека навыками, технологиями успешного преобразования природы, общества, самого себя. *Функция трансляции* социального опыта состоит в передаче социального опыта от поколения к поколению, от одной эпохи к другой. *Регулятивная (нормативная) функция* связана с регулированием различных сторон общественной и личной деятельности людей с помощью морали и права, правил поведения и др. *Познавательная (гносеологическая) функция* определяется способностью культуры накапливать знания о мире и формировать спосо-

бы и механизмы познания мира. *Ценностная (аксиологическая) функция* определяется способностью культуры формировать определенные ценностные потребности и ориентации человека. *Коммуникативная функция* осуществляется в процессе общения людей и, прежде всего, с помощью языка. Под *функцией исторической преемственности* понимается передача (трансляция) социальной наследственности из поколения в поколение. Выделяется также *функция передачи богатства общественного опыта* (по существу, образовательно-воспитательная) которую культура стала выполнять уже в античности, когда на первый план стал выдвигаться логический способ трансляции опыта, осуществляемый профессионалами-учителями с помощью специальных средств обучения. И, наконец, все перечисленные виды культуры находят свое выражение в ее синтезирующей человекотворческой функции [6, 21-22].

Е.Я. Басин основную функцию культуры в целом видит в том, что она является средством творческого создания артефактов. Мир артефактов – продуктов и результатов человеческой деятельности – эта та искусственная среда человека, которая и оказывается его «второй природой», удовлетворяющей его самые различные потребности.

Автор указывает, что среди артефактов есть такие, которые сообщают информацию не о себе, о своей значимости и ценности, а о других объектах. Про них говорят, что они имеют значения, смыслы и называются они знаками, или символами. Поэтому мир культуры – это не только мир ценностей, но и знаков, мир символов [2].

С помощью знаков культура выполняет множество своих социальных функций. Важнейшими из них автор считает *информационную* и *коммуникативную*. Культура не только накапливает и хранит информацию. Актуальная информация благодаря культуре постоянно циркулирует в обществе, осуществляя передачу опыта и знаний. Культура формирует условия и средства человеческого общения.

В этом заключается смысл ее коммуникативной функции. Она осуществляется с помощью специальных средств общения – знаковых систем и, в первую очередь, с помощью языка.

Думается, что информативно-коммуникативные возможности культуры, реализуемые во многом с помощью языка, оказываются решающими при реализации других свойств культуры, выделяемых Е.А. Басиным – *интегративной* (объединение людей благодаря коммуникации и наличия человеческих ценностей), *адаптивной* (приспособление человека к окружающей среде), функции *социализации* (включение людей в общественную жизнь, усвоение ими социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения, соответствующих данному обществу).

Авторы, подчеркивающие роль языка в выполнении культурой своих функций, отмечали, что «язык лежит в основе культуры» и что «язык в равной степени относится к духовной, физической и материальной культу-

ре как система имен, как речемыслительная деятельность и как совокупность произведений слов» [5,12]. Общий язык поддерживает сплоченность общества, в нем отражаются общие знания людей о традициях, культурных ценностях общества. При этом, хотя язык является могучей объединяющей силой, он способен и разобщать людей, принадлежащих к разным культурным сообществам [14].

Итак, отдавая себе отчет в той роли, который играет язык в осуществлении гуманитарной культурой своих функций, попробуем представить их зависимость от удовлетворяемых культурой потребностей. Такая задача представляется естественной уже потому, что, если в социально-философском смысле функция – это служебная роль той или иной системы в контексте удовлетворения каких-либо потребностей людей [6], то функции этой культуры должны быть напрямую связаны с этими потребностями. Наш интерес будет заключаться не только в подтверждении этого предположения, но и в выяснении степени задействованности языка в реализации конкретных функций гуманитарной культуры.

Человеческие потребности – как нужда или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности человеческой личности, социальной группы, общества [22, 518], как известно, неустойчивы и чрезвычайно подвижны. На фоне сотни определений потребностей (выделяемых, например, К.Обуховским), обращает на себя своей лаконичностью позиция Ф.М. Достоевского. Исходя из усложнения содержания потребностей, последние делятся им на:

1 потребности в материальных благах, необходимых для поддержания жизни;

2 потребности познания;

3 потребности всемирного объединения людей [6].

Из современных классификаций потребностей интерес, с нашей точки зрения, представляет позиция Н.М. Бережного, который, учитывая основные виды бытия человека, выделяет 4 разновидности базовых потребностей человека: 1 биологические;

2 материальные;

3 социальные;

4 духовные[3, глава 4].

Биологическая потребность побуждает человека к овладению всеобщими жизненными ресурсами, материальная потребность имеет своим предметом материальные средства удовлетворения всех потребностей, социальная потребность побуждает человека к овладению формами общения и связи с другими людьми. Предметом духовной потребности является духовность. Автор подчеркивает, что решающую роль в иерархии потребностей играют социальные.

Социальные потребности классифицируются автором по трем признакам-критериям: 1) потребности для других; 2) потребности для себя; 3)

потребности вместе с другими. Потребности «для других» - это, прежде всего, потребности общения с себе подобными. Потребности «для себя» - это потребности самоутверждения, самореализации, самоидентификации. Потребности "вместе с другими" – это группа потребностей, выражающая побудительные силы многих людей или общества в целом: потребность безопасности, свободы, мира.

На рисунке 1 мы попытались отразить преимущественную, центральную роль социальных потребностей в иерархии базовых потребностей человека и (с помощью горизонтальных стрелок) относительность классификации социальных потребностей по трем признакам-критериям. Мы полагаем, что социальные потребности существуют в гораздо большем разнообразии форм, а разделение их на три разновидности весьма условно.

Так, потребности «для себя» неразрывно связаны с потребностями «для других» и реализуются только через последние. Потребности же «вместе с другими» предполагают реализацию интеграционного потенциала потребностей «для других» - с одной стороны, и абсолютной самореализации личности путем сведения ее потребностей «для себя» к интересам представляющего ее общества – с другой стороны.

Вместе с тем мы понимаем, что принимаемое упрощение способствует более четкому представлению искомой взаимозависимости потребностей человека и функций гуманитарной культуры, направленных на их удовлетворение. При этом, не может не обратить на себя внимание совпадение между выделяемыми условно группами социальных потребностей и упомянутыми нами ранее тремя планами рассмотрения культуры, описанными И.А. Зимней (культура социального взаимодействия, культура деятельности, культура личности) [10]. Подобное – не случайное – совпадение позволяет нам представить всевозможные функции, приписываемые гуманитарной культуре различными авторами, выстраивающимися по трем осям – направленными на удовлетворение трех типов социальных потребностей человека.

Не касаясь вопроса о соотношении языка и культуры, равно как и выяснения механизма взаимной актуализации их функций, отметим, что язык как «компонент или орудие культуры» (Н.И. Толстой), как «концентрат культуры нации» (Д.С. Лихачев) не может не сказаться на выполнении гуманитарной культурой своих функций. Условием актуализации последних выступает, с нашей точки зрения, реализация языком набора своих функций (коммуникативной, когнитивной, номинативной, кумулятивной, информативной, оценочной).

Так, информационная функция гуманитарной культуры и/или функция трансляции человеческого опыта часто называется функцией исторической преемственности. Культура предстает социальной памятью человечества, «опредмеченной» в знаковых системах и, прежде всего, в языке. Реализация языком своей кумулятивной функции предопределяет также

актуализацию познавательной функции культуры, связанной со способностью концентрировать социальный опыт множества поколений людей.

Язык, прежде всего, социален по своей сущности, а потому его основная функция - быть орудием общения людей. На базе этой функции и в связи с нею языком осуществляются и другие функции, имеющие прямое отношение к формированию гуманитарной культуры – функция воздействия, сообщения, формирования и выражения мысли.

Характерным представляется определенное дублирование в функциях языка и культуры (коммуникативная, когнитивная, информативная, оценочная).

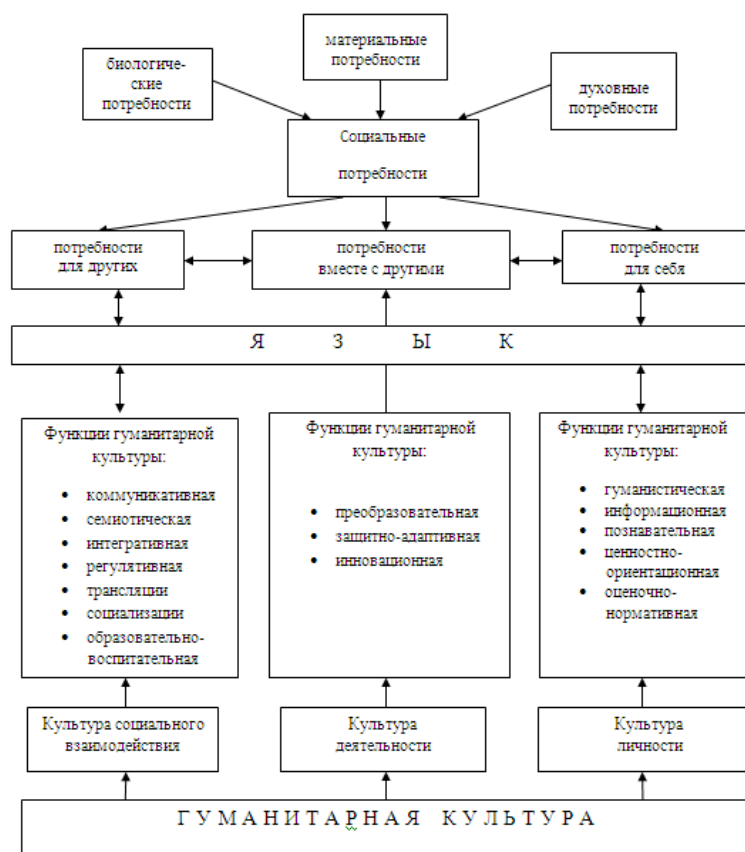


Рис. 1 Механизм функционирования гуманитарной культуры в его зависимости от структуры потребностей человека

Однако, нельзя не отметить, что участие языка в реализации гуманитарной культурой функций, направленных на удовлетворение потребностей «вместе с другими» - весьма относительно. Возможным объяснением такого положения может служить не столько сосредоточенность функций на интересах человека и общества, сколько их направленность «во вне» общества.

Действительно, функции, обозначенные на рисунке 1 как защитно-адаптивная, инновационная и преобразующая, направлены на обеспечение адаптации человеческого общества к окружающей его среде путем освоения и преобразования последней. Очевидно, что в данных процессах язык

играет не первостепенную роль. Хотя некоторые авторы говорят об информационно-коммуникативных возможностях культуры и в этой области - обеспечения приспособления человека к окружающей среде [2].

Убедившись в сложности и многогранности понятия «культура», в двойственности самого мира культуры, определив специфику трактовки понятия «гуманитарная культура», предприняв попытку постичь ее структурно-функциональные особенности, мы готовы признать, что культура – это, прежде всего, *качественная характеристика* жизнедеятельности общества в целом и составляющих его субъектов в отдельности.

Нет сомнения в том, что культура является средством аккумуляции, хранения и передачи человеческого опыта. Очевидна значимость коммуникативной, когнитивной, регулятивной, гуманистической и других функции гуманитарной культуры.

При этом *уровень качества* освоения жизнедеятельности человека будет определяться способностью культуры воспитывать членов общества по мере освоения ими знаний, языков, ценностей, норм, обычаев, традиций своего народа, своей социальной группы и всего человечества.

Это, свидетельствует о том, что неотъемлемым атрибутом гуманитарной культуры оказывается ее образовательно-воспитательная функция, и ставит вопрос о ее реализации в рамках современных парадигм образования.

Литература

1. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию / А.И. Арнольдов. - М.: Изд-во МГИК, 1992. 237 с.
2. Басин Е.Я. Культура. Электронная энциклопедия «Кругосвет». Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie
3. Бережной Н. М. Человек и его потребности. М.: Форум, 2000. Режим доступа: <http://lib.vvsu.ru/books/servis/page0001.asp>
4. Б.С. Братусь. К проблеме человека в психологии// Вопросы психологии, 1997, #5. Режим доступа: <http://www.ipk.alien.ru>
5. Волков А.А. Курс русской риторики. М: Издательство храма св. мц. Татианы, 2001. 480 с.
6. Евланников В. П., Евланникова Г.Е. Культурология: методические указания. С-Пб.:СПбГИЭУ, 2005. 66 с.
7. Ершов П.М Потребности человека. М.: Мысль, 1990. 364 с.51.
8. Журавлева О.Н. Современный школьный учебник как средство развития гуманитарной культуры личности: метаметодический подход //Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования. С.-Пб.: Союз, 2008. с. 101-118.
9. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. - М.: Наука, 2002. 456 с.

10. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - № 3. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
11. Каган М. С. О понятии «Гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории/Сайт “Площадь Д.С. Лихачева: <http://www.lihachev.ru/chten/1996izbrannoe/5474/kagan/>
12. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1974. 328 с.
13. Концепции современного естествознания / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко, проф. В.П. Ратникова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 317 с.
14. Культура и ее составляющие// Энциклопедия искусства. Режим доступа: http://www.artprojekt.ru/referats/humanities/ku_gu_125.htm
15. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: «Академия». 2004. 208 с.
16. Орешников, И.М. Что такое гуманитарная культура? / И.М. Орешников Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. 262 с.
17. Павлова Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: Монография. Издательство "Академия Естествознания", 2010.- Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/105-3610>
18. Полякова Т.Н. Системный подход к изучению гуманитарной культуры личности//Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования. С.-Пб.: Союз, 2008. с.88-100.
19. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М.: Республика, 1998. С. 44 -128.
20. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъектности. — М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
21. Социология. Основы общей теории. Учебник для вузов. Под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева. – Москва: НОРМА, 2003. 912 с.
22. Философский энциклопедический словарь/Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
23. Элиасберг Н.И. Д. С. Лихачев и гуманитарная культура личности сквозь призму жизни и творчества//Гуманитарная культура личности– основа и цель современного образования. Санкт-Петербург: Союз, 2008.с.9-33.