

*Ю.В. Сенько*

## **Гуманитаризация университетского образования как средство его интеграции**

Интеграционные процессы в современном образовании являются существенным фактором его развития, поскольку имеют далеко идущие политические, экономические, социальные, культурные, собственно образовательные и другие эффекты. Эти процессы охватывают как внешнюю (учреждение единого министерства общего и профессионального образования, создание единого — федерального, регионального, муниципального — образовательного пространства, разработка стандартов общего и профессионального образования и др.), так и внутреннюю (разработка и внедрение интегрированных курсов, «технологий» взаимодействия преподавателя и студента, обращенных к их жизненно-практическому опыту, формирование учебной деятельности и т.д.) стороны образования.

В соответствии с замыслом статьи рассмотрим лишь один и весьма важный — если не сказать важнейший — путь: интеграция образования через его гуманитаризацию.

Гуманитаризация образования предполагает значительное увеличение времени, отводимого учебным планом как на традиционные, так и относительно новые для высшей школы дисциплины гуманитарного цикла. Но ограничиться этим — экстенсивным — способом решения проблем нельзя, так как главное — атмосфера, стиль отношений «преподаватель-студент» в этом случае не подвергается сколь-нибудь радикальному обновлению. Экстенсивный способ гуманитаризации образования нуждается в дополнении его интенсивным. Это и гуманистический стиль отношений в университете, и приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей.

Такая точка зрения, согласно которой содержание образования трактуется как дидактически обработанный «сгусток» науки, предъявляемый студентам в «храме науки», известна. Такое представление достаточно широко распространено и как будто бы не нуждается в сколь-нибудь серьезной рефлексии. Однако практика, разрушая подобные иллюзии, показывает, что реальное содержание процесса обучения не может быть сведено только к тем фрагментам науки, которые запечатлены в учебных

программах и пособиях. О чем, собственно, идет речь?

Прежде всего, о том, что в контекст обучения все настойчивей врывается личный опыт студентов, а с ним — многообразные феномены молодежной субкультуры. Мозаичность, полифункциональность, разнокачественность этой культуры не оставляют места для однозначной и одномерной (например, сугубо гносеологической) оценки. Отсюда перед преподавательским корпусом встает архисложная задача: воспитывая в себе толерантность по отношению к столь нетрадиционному содержанию учебных занятий, вместе с тем постоянно утверждать статус нетленных эстетических, нравственных и других ценностей. Причем, если открытость навстречу молодежной субкультуре — одна из примет гуманитаризации педагогического процесса, то апологетика этой культуры таит в себе опасность регресса в охлократию, подмены подлинной духовности ее многоликими суррогатами.

Пристального внимания заслуживает также усиливающаяся этническая неоднородность студенчества, а следовательно, и тех эталонов культуры, с которыми оно входит в «мир образования». Многие вузы (причем, не только столичные) уже накопили опыт билингвизма, но тут проблема не только языковых барьеров; она куда шире и труднее: необходимо в самом содержании образования реализовать идею диалога (полилога) культур как важнейшей парадигмы педагогического мышления, выражающей его гуманистическую и демократическую направленность. Учитывая, что наши программы донельзя европоцентричны, можно представить всю сложность работы по реконструкции функционирующих ныне «сценариев» педагогического процесса.

Ограниченность общепринятого определения содержания образования состоит в том, что оно игнорирует личный опыт преподавателя. Между тем приобщение студентов к принципиально неформализуемой «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) — глубинная основа их действительно творческого воспитания. К сожалению, вузовская система по-прежнему подчинена целям массового тиражирования специалистов — це-

лям, для которых личностное знание, интимная культура преподавателя есть второстепенное, необязательное.

Вряд ли можно согласиться и с тем, что дидактика не рассматривает в качестве особого элемента содержания образования культуру самого педагогического процесса (педагогическую культуру), хотя именно в ней наиболее рельефно выражаются авторство (соавторство) преподавателей и студентов, их готовность к взаимопомогающему поведению, наличие (или отсутствие) у них установки на Собеседника, на изначально адресованность своей активности «Значащему Другому» (В.С. Библер).

Выделяя (наряду с логической, математической, семиотической и т.д.) педагогическую культуру и акцентируя важность ее усвоения специалистами любого профиля, мы получим еще одну возможность расширить объем гуманитарного образования в вузовском обучении.

В распространенном еще Госкомвузом РСФСР по делам науки и высшей школы письме (1991 г.) о возрождении и развитии гуманитарного образования в вузах России отмечается семь направлений: философское, социально-политическое, экономическое, историческое, юридическое, филологическое, культурологическое. Этот список заведомо не полный: как было показано выше, в него должны войти педагогическое, а также ряд других, например, психологическое направление. Однако дело не столько в числе направлений, образующих гуманитарную составляющую, сколько в развертывании, раскрытии гуманитарного потенциала этих направлений в университетском образовании. Попытаемся раскрыть суть проблемы на примере исторического образования в вузе.

Гуманитарный характер исторического образования обусловлен его предметом, задан классическими трудами историков, является сущностной особенностью исторического мышления, вписывается в русло современной тенденции развития высшего образования — его гуманитаризацию. Этот ряд можно продолжить, но уже перечисленного достаточно, чтобы поставить под сомнение проблему гуманитаризации исторического образования. Действительно, поскольку человек — творец истории, «автор и актер собственной драмы», следовательно, и историческое образование, связанное с овладением закономерностями общественно-исторического развития, с осмыслением

будущими историками собственного положения в историческом процессе, — априори, изначально является гуманитарным.

На практике же все оказывается гораздо сложнее, и общепризнанный кризис исторического образования — тому подтверждение.

Поиски истоков этого кризиса только в состоянии самой науки едва ли продуктивны. Ведь они исходят из заведомо спорной посылки, будто содержание исторической науки и содержание исторического образования изоморфны друг другу и отношение их просто до зеркальности. Конечно, единство методологической базы, политической оценки, засилие социологизированных подходов — родимые пятна науки и образования. Вместе с тем существует и двойной стандарт концептуального мышления как наследие образовательной политики в области исторического образования. Рядом с научной (при всех ее изъянах, но и достижениях) концепцией исторического процесса стояла «дидактическая». Она-то, эта спрямленная, удобно схематизированная, взыскующая к горячему патриотизму и классовому чутью, именно она «исполняла обязанности» онтологической картины прошлого для нашего ученика и для нашего студента.

Исходя из этого, казалось естественным и обязательным строить исторические курсы только линейно-хронологически, опережающим темпом изучать историю отечества, не оставляя времени для выявления истинного места ее во всемирно-историческом процессе, изучать деятельность личности исключительно как функцию масс, подходить к краеведческому материалу с методологическим вооружением, годным только для макросоциальных процессов, что неизбежно порождало нескончаемое «набивание» схем предметно неосмысленными фактами. Следствием такого подхода является антиисторизм мышления будущего историка, весьма ограниченное историческое самосознание как ощущение непричастности к истории своего народа, собственной субъективности в историческом процессе. Так, историческим прошлым родного края интересуются 3-5% молодых людей. Лишь около 1/3 опрошенных (10420 человек из 12 регионов России) знакомы с этнокультурными традициями своих предков (см.: В.И. Чупров. Историческое сознание молодежи: социологический аспект // Педагогика. 1992. с 9-10).

Реальным воплощением «дидактической

концепции прошлого» был и остается учебник. Между студентом (равно и учеником) и реально-историческим прошлым у нас всегда стоит автор учебника, сознание которого запрограммировано «дидактической концептуальной традицией». В этих условиях трудно надеяться на творческую работу самого обучаемого, ждать искреннего интереса к созиданию и «интерпретации по поводу интерпретации»: учебник-то тем и хорош, что в нем всегда все вопросы разрешены и даже все решения есть.

Отсюда сокрушающий любые методические изыски в высшей и средней школе «эффект лишних знаний», воплощенных в лекциях, обязательной и дополнительной литературе, спецкурсах. Изучается ведь предмет, дисциплина, а она содержится в учебнике. Отсюда и застарелый разрыв между историческими и методическими, а также и методологическими курсами на исторических факультетах педвузов и университетов.

Поскольку нет предметной исторической деятельности в старой схеме исторического образования, постольку нет и мотивации приобретения исторических знаний из первых рук — из источника, со слов очевидцев событий, нет интереса к человеку прошлого. Этим обедняется, дегуманизируется сознание будущего историка. Мало того, вымывается человеческий смысл процесса образования: нет живого ученичества, коммуникации ученика и учителя, созидания средствами истории интеллигентной личности.

В самом широком прочтении предмет исторической науки — человек, рассматриваемый и как объект истории, и как и субъект, творец ее. Следовательно, в содержание исторического образования должно быть включено все то, что ведет к пониманию и объяснению деятельности как объективации культурных ценностей, ориентаций, ментальностей. Или, иными словами, — деятельность человека в качестве текста, находящегося в контексте прошлой культуры. И преподаватель, и студент, будучи лишены непосредственного контакта с предметом изучения, вычлениют его из эмпирической области, то есть исторического источника, чтобы, с одной стороны, теоретически объяснить логику его взаимосвязи с социальной действительностью, а с другой — понять его деятельность (и культурно-исторические условия ее осуществления) как актуальную культурную ценность.

Реализация этой парадигмы в технологии исторического образования должна, по

нашему мнению, порождать трансляцию профессионального исторического знания в двух внутренне связанных планах:

а) знание исторического источника в его реально-исторических взаимосвязях как фрагмента эпохи, исторического памятника (проводник, канал этой ипостаси знания — методология понимания);

б) знание исторического источника как объекта интерпретации, научно-исторической реконструкции (канал освоения — методология объяснения).

Этой структуре исторического знания должны соответствовать две пересекающиеся сферы исторического образования:

1) *сфера гуманитарной культуры*, интегральным показателем овладения которой будет уровень восприятия студентом инокультурного текста, уровень понимания логики деятельности исторического человека через его поведенческий текст;

2) *сфера исторической образованности*, интегральным показателем которой будет научно-теоретический уровень интерпретации «Монблана фактов», добытых из источников, зависящий и от неисточникового знания (историография, методология науки).

Сформулированный подход к историческому образованию вписывается в русло современной трактовки образования как процесса созидания (самосозидания) творческой личности ученика с учителем — наставником, научным руководителем, активное взаимодействие «ставшей» и «становящейся» культуры. Деятельностная — гуманитарная — интерпретация содержания исторического образования превращает его в средство преодоления отчуждения преподавателя и студента, в средство удовлетворения их коммуникативных потребностей по поводу социального прошлого, в средство проживания этого прошлого через призму собственной истории.

На практике оказывается невостребованным гуманитарный потенциал естественнонаучной составляющей университетского образования. Традиционное различие научного и эстетического способов освоения действительности привело к резкому разграничению образования на гуманитарно-эстетическую и естественнонаучную составляющие. Причем идеал науки Нового времени — объективное, систематизированное, очищенное от всего личностного (по выражению А.И. Герцена, «личность погибла, притаилась в параболу»), «положительное» знание — стал определяющим

---

при построении содержания естественнонаучного образования и способов его развертывания в процессе обучения вплоть до последнего десятилетия XX в. Следствием такого подхода являются многообразные разрывы, «перекосы» в естественнонаучном образовании: в физике, химии, биологии основы естествознания изучаются как отдельные дисциплины, вне контекста ее культуры, ее идейной доминанты; задачи естествознания сведены к обслуживанию производственных отраслей; развитие естествознания рассматривается как приращение, надстраивание нового знания над устоявшимся, принятым; в преподавании естествознания акценты смещаются на его предметную сторону в ущерб операциональной; обезличивается преподавание физики, химии, биологии — ни слова о стиле мышления эпохи, естествоиспытателей; знания предъявляются как готовый, «застывший» результат, лишенный следов человеческой деятельности, которая его выработала; не принимается во внимание опыт обучающихся, обучаемых и др. В итоге непосредственным предметом естествознания для участников процесса обучения выступает природа как таковая, а не «природа как непосредственный предмет науки о человеке».

Содержание естественнонаучного образования, его методы в этой ситуации отчуждаются от личности, дегуманизируются. Более того, этот процесс распространяется и на преподавание «априорно» гуманитарных дисциплин — историю, литературу и др.: подмена истории как деятельности человека в контексте прошлой культуры заполнением идеологически заданной схемы, предметно неосмысленными фактами, литературы — литературоведением.

Представление о научном и, прежде всего, естественнонаучном знании как высшей культурной ценности и достаточном условии ориентации человека в мире обусловило и доминирующий способ освоения этого знания — объяснение. Вне зависимости от типов объяснения (причинно-следственное, структурное, функциональное, генетическое и др.) их объединяет одно: установление соответствующего, как правило, однозначного, типа связи. Эта связь фиксируется в научных понятиях, фактах, законах, теориях. Овладение их значениями отождествляется в массовой практике с овладением содержанием образования.

При этом оказывается невостребованным иной — гуманитарный — способ освоения естественнонаучного знания, связанный с пониманием как направленностью на поиск контекста устного или письменного высказывания в процессе обучения.

#### **Краткие выводы**

Интеграция образования через его гуманитаризацию предполагает:

- а) подход к образованию как способу воспроизводства человека в культуре;
- б) направленность образовательного процесса от человека (хомо) к человечеству (хьюменети);
- в) раскрытие гуманитарного потенциала «гуманитарных» и «негуманитарных» дисциплин в процессе специально организованного взаимодействия «преподаватель—студент»;
- г) единство деятельности преподавателя и студента в целевом, предметном, операциональном, мотивационном планах.