

1. Кант И. Трактаты и письма: Предполагаемое начало человеческой истории. М.: Наука, 1980. С. 48.
2. Бочаров С.Г. Примечания к «Философии поступка» М.М. Бахтина // Работы 1920-х годов. Киев, 1994. С. 324.
3. Соколов Э.В. Четыре науки XXI века // Человек. 2000. № 1.
4. Федоров Ю. Сумма антропологии. Ч. 1: Расширяющаяся вселенная Абсолюта. Предисловие. Изд. 2-е. Новосибирск: Наука, 1996.
5. Павленко А. Нефела // Человек. 1993. № 1.
6. Бахтин М.М. Работы 1920-х годов: К философии поступка. Киев, 1994.
7. Левинас Э. Время и Другое. Гуманизм другого человека. СПб., 1998.
8. Батищев Г.С. Глубинное общение как исток нравственности // Материалы симпозиума «Проблемы нравственной культуры общения». Вильнюс, 1986. С. 124.
9. Батищев Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. 1995. № 3.
10. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3.
11. Симкин Г.Н. Рождение этосферы // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 103.

Статья представлена кафедрой этики, эстетики и культурологии Института искусств и культуры Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «Философия» 12 марта 2004 г.

УДК 37.572

В.А. Доманский

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА: СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье излагаются концептуальные основы культурологической школы, пришедшей на смену знаниецентрической. Рассматриваются модель данной школы, ее методологическая база, структурные элементы, технологическое обеспечение. Особое внимание уделяется проблемам интеграции разных учебных предметов в парадигме культуры, разработке интегрированных курсов и учебных занятий.

На смену знаниецентрической школе, возникшей еще в эпоху Просвещения, в XXI в. приходит культурологическая, культуросообразная школа. Ее цель – усвоение воспитанниками ценностей культуры, постижение основных типов сознания человечества, отражающих этапы его духовного развития. За годы учебы выпускник школы должен не только подготовиться ко взрослой жизни, но и догнать человечество в его культурном развитии, «обжить» дом культуры, как родной дом, а затем создать себя по законам культуры. Таким интенсивным периодом создания своего Образа, своего Лица в системе непрерывного образования являются годы обучения в школе и вузе, когда осуществляется духовное становление человека, его профессиональная ориентация и подготовка.

В связи с идеями культурологической школы качественно меняются не только содержание, но и структура учебных предметов, технологии их преподавания, методы и приемы, весь комплекс образовательно-развивающих средств.

Знаниецентрическая школа, ориентированная на воспитание «человека образованного», сейчас явно не соответствует современному пониманию системы образования, так как ориентация на усвоение суммы знаний, которые увеличиваются буквально в геометрической прогрессии, ведет образование к тупику. Кроме того, такая школа порождает технократическое мышление, отличительной особенностью которого является взгляд на человека как на обучаемый объект, а не на личность со свойственной ей внешней и внутренней свободой.

Культивирование технократического мышления оборачивается для человечества знанием, для которого не существуют категории нравственности, совести, добра и красоты. Именно технократическое мышление породило «мозаичную культуру», представляющую собой «обильный и беспорядочный поток случайных сведений» [1] средствами массовой коммуникации. В результате этого воздействия в сознании реципиента остаются обрывки знаний, впечатлений и идей, в большинстве случаев совершенно не прочувствованные и

не пережитые. Появился человек «клипового сознания», зачастую знающий, но не осознающий, морализирующий, но безнравственный, информированный, но не культурный. И как следствие – на рубеже веков произошел невиданный разрыв между культурой и образованием, «распалась связующая нить» между традициями, людьми, народами, эпохами, что привело к глобальному кризису культуры [2. С. 19]. Выделим наиболее характерные признаки этого кризиса.

1. Прежде всего, ориентированность современного человека на материальное потребление, набор престижных вещей. И как результат этого – сужение жизненных и духовных интересов, которые лишены глубинных измерений и сосредоточены в одной или немногих плоскостях.

2. Массовым явлением стало появление маргинального человека, не принадлежащего ни к какой определенной культуре и потребляющего ее эрзацы. В связи с этим можно говорить об анемичности его сознания, лишённого определенных ценностных ориентиров; происходит «...измельчание человеческого материала, движущей силой общественных процессов становится широкомасштабное манипулирование людьми» [2. С. 23].

3. Невиданная адаптивность, приспособляемость человека к социальным изменениям и даже потрясениям. «Привыкаемость», обеспечивающая ему выживаемость, оборачивается тем, что к сообщениям о войнах, убийствах, преступлениях он относится с таким же беглым равнодушием, как к прослушиванию сводок погоды.

4. Ориентация эстетических вкусов на приземленные стандарты, навязываемые СМИ.

5. Отсутствие нравственных мотивов в поведении как следствие несформированности нравственной сферы личности. Появился массовый человек, переступающий через моральные нормы, не знающий ответственности перед настоящим и будущим, перед людьми и совестью, неудержимо стремящийся к комфорту, власти, обладанию.

6. Виртуальность сознания, жизнь в некоем нереальном мире, создаваемом средствами массовой коммуникации и обыденным мифологизированным сознанием [3].

Кризис культуры масштабно отражается в художественном творчестве, которое отражает современное бытие культуры. Одна из существенных сторон данного явления – гибридизация культуры, т.е. искусственное соединение несовместимых культурных миров, что мы часто наблюдаем в разных видах художественного творчества, ориентированного в значительной мере на эстетику постмодернизма с его установкой на деконструкцию, коллажность, «мозаичность» восприятия, оценку и конструирование социокультурной реальности. Этим объясняются многие парадоксы нашего бытия: невиданный успех современных мюзиклов, эстрадных поп-хитов, мастеров пародий. Любопытно наблюдать, что в больших книжных магазинах залы, отведенные творчеству Бориса Акунина, Виктора Пелевина, «женскому» детективу, нередко занимают столько же места, как почти вся остальная художественная литература. При этом, как точно подметил директор Пушкинского Дома Н.Н. Скотов, кризис культуры, отразившийся в литературе, сказался и в том, что «высокая мода элитного постмодерна сошлась с “поэтикой” самого “низа” и буквально захлестнула непечатным словом печатные страницы, телевизионные экраны и театральные подмостки, приобретя характер уже даже не эпидемии, пандемии словесного СПИДа» [4. С. 8].

Но именно в этот кризисный период складываются концепция и парадигма новой школы – школы воспитания «человека культуры». Приоритетными ее задачами являются следующие:

- понимание образования не только как социализации личности, подготовки к будущей профессии, но и вхождения в мир культуры, обретение в ней своего Дома, своей личностной траектории в истории культуры;
- гуманитарный, гуманизирующий, человекообразующий подход, рассматривание образования как творческого акта, способствующего становлению личности гармонической, целостной, имеющей свой неповторимый Образ;
- междисциплинарный синтез науки, образования и культуры;
- выстраивание системы образования как непрерывного процесса «взращивания», развития и совершенствования человека;
- постоянное обогащение социокультурных техник и образовательных технологий.

Главные усилия складывающейся культуроцентрической школы необходимо направить на то, чтобы включить растущего человека в прошлое, настоящее и будущее культуры, а само образование строить как систему «культивирования человечности» в человеке (И. Гердер), «возделывания» Личности, ибо человек от природы, по выражению Г. Гегеля, «не истинный», не настоящий. Он должен обрести еще социальную и культурную природу [5].

Целостную модель развивающейся личности можно представить в виде трех структурных уровней: психологического, социального и культурного. Каждый из этих уровней включает неповторимое, индивидуальное и общее, типическое, входящее, по Гегелю, во всеобщее.

Общее, типическое в структуре личности представляют типы: психологический, социальный, культурный. Психологические типы, описанные в работах Юнга, Личко, Люшера, Кречмера (8 психотипов, по К. Юн-

гу; 16 психотипов – в современной соционике), представляют собой некие поведенческие проекции людей, «внешние одежды, в которые рядится человеческая экзистенция, но никогда не равная ей» [6. С. 144]. Знание психологических типов необходимо для совместности людей, организации их деятельности, коммуникации, хотя не следует, как иногда это делают педагоги, жестко схематизировать воспитанника, детерминировать его поведение программой психотипа.

Социальный тип представляет собой тип социально-исторического поведения, существовавший ранее, который проявляется, просвечивается в деятельности и коммуникации человека в процессе его социализации, например: «запорожец», «гусар», «монах», «барин», «солдат», «ростовщик», «торговец», «учитель», «чиновник» и т.д. («Прорастание» социального типа в конкретном человеке часто связано с социальной средой, в которой воспитывается человек, традициями и микроклиматом в семье. Социальные типы кодируют в себе социальную память о людях определенной среды, условия, способов деятельности, профессии и широко используются в театре, особенно народном, художественном творчестве. К опоре на знание социальных типов в последнее время все чаще прибегают в учебном диалоге, воспитательных практиках.

Культурный тип восходит к ставшим «вечными» героям, образам литературы, искусства, явлениям культуры. В каждом конкретном человеке могут просвечиваться эти культурные образы: Эдипа, Гамлета, Дон Кихота, Чичикова, Обломова, Раскольникова, Перикла, Цезаря, Робеспьера, Наполеона и т.д. Одним из первых исследователей, кто стал сопоставлять людей с определенными культурными типами, был И.С. Тургенев, который в своей речи «Гамлет и Дон-Кихот» относил всех людей к одному из этих двух типов. Разумеется, что таких культурных типов значительно больше, они типизируют в себе и национальное, и историческое, и всемирное, вневременное, демонстрируя, что человек – не только явление социальное, но и явление культуры. В какой-то степени культурные типы можно представить некоторыми художественными зеркалами, в которых люди отражаются. Через соотнесенность с этими культурными типами человек начинает восприниматься в своем частном бытии как персонаж истории, культуры, часто даже сам этого не предполагая. Это и является способом культурной типизации человека в художественном творчестве. Так, например, большинство героев романа И.А. Гончарова «Обрыв» по-настоящему могут быть поняты только через образы культуры, с которыми они соотнесены в романе: Борис Райский – с Дон Жуаном, Татьяна Бережкова – со «старухами» Веласкеса, Наташа – с Мадоннами Перуджино, Марфенька – с девушками Греза, Вера – то с Мадоннами Мурильо, то с Марией Тициана.

Кроме того, модель личности каждого человека, исходя из работ З. Фрейда и К. Леви-Строса, можно представить в виде известной триады: «Я» – «Мы» – «Они», представляющей его иерархические уровни, где «Я» – уровень самосознания и самовоспитания человека, «Мы» – система ролей, социальных функций человека, его социализация, «Они» – план бессознательного в личности, некий культурный сценарий, план судьбы, который унасле-

довал человек [6. С. 144–145]. Эти три уровня должны быть уравновешены и сбалансированы в человеке, что является условием целостности его личности, при этом уровень «Я» – самый подвижный и изменчивый. Личность только тогда существует, когда в сознании человека ведется диалог между «Я» и «Ты». Именно в этой двойственности, по мысли известного философа М. Бубера, и выражается полнота человеческой личности [7].

«Человек культуры» – это многомерная личность, становящаяся и развивающаяся в пространстве диалога. В диалоге человек вкладывает в речь, в слова, в поступки всего себя, «входит в диалогическую ткань человеческой жизни, мировой симпозиум» [8. С. 318]. Существует несколько видов такого культурологического диалога: диалог логик, смыслов, сущностей, диалог образов культуры, диалог в культуре и диалог исторических типов культур, диалог типов сознания. Гуманитарное мышление после работ М.М. Бахтина стало рассматриваться как большой диалог по основным, главным вопросам бытия, как общение разных культур, разных сознаний.

Метод бахтинского диалога, таким образом, становится основой технологических идей школы воспитания «человека культуры». Все мысли ученого связаны с культурой, ее морфологией, философией, этикой и эстетикой. Сама культура понимается как диалогическое, воплощенное в произведениях самосознание каждой цивилизации. В ходе обучения учащимся необходимо перевоплощаться, входить в «роли» героев, людей разных эпох, культур, сопоставлять их с собой, своим временем. Чтобы эпоха, культура предстала в своей ценностной сущности, воспитаннику необходимо «примерять» на себя разные социальные роли: ученого, политика, историка, художника, инженера, архитектора, делового человека и т.д.

Вместе с тем было бы упрощением видеть смысл воспитания «человека культуры» только в его духовно-культурном развитии, рассматривании школы, вуза как храма науки и искусств, а воспитателя – как священнослужителя, проповедника Истины, Добра и Красоты. Наступило время полезных знаний, знаний, которые принесут экономическую выгоду в ближайшее время, знаний, которые можно получить технологическими способами с наименьшей затратой времени и сил. Такая ситуация – знак времени, и отмахнуться от нее, как это делают некоторые педагоги, означает оказаться в ситуации учителя Владимира Бельтова, швейцарца Жозефа (А.И. Герцен «Кто виноват?»). В связи с последним можно говорить об амбивалентности, двойственности современного человека: он вынужден быть прагматиком, успешным в делах, вместе с тем без включения в культуру, без духовной крыши над головой он может оказаться в ситуации маргинала. Поэтому еще одним из сущностных диалогов, которые ведет в своем сознании современный человек, является диалог прагматика и романтика, художника и предпринимателя, эстетика и практика. Это вполне объяснимо и с точки зрения понимания личности в педагогической антропологии. По мысли Б.М. Бим-Бада, «амбивалентность человеческой натуры есть закон одновременности противоположных влечений, чувств, мотивов поступков, ценностей, отношений» [9. С. 151].

Сегодняшний этап развития отечественной школы представляется как этап ее модернизации, главная цель которой – воспитание конкурентоспособной личности, подготовленной к условиям современной жизни. Вместе с тем исходной идеей модернизации школы остается идея гуманизации, т.е. признание человека как высшей ценности, которая предполагает, с одной стороны, рассматривание человеческой истории, человеческой культуры как развитие духовности, которое должно предстать перед обучаемым в виде взлетов и заблуждений людей в их неустанном стремлении к добру, истине, красоте – человечности. С другой стороны, гуманизация – это «очеловечивание» всего процесса обучения и воспитания, формирование в растущем человеке чувств собственного достоинства, самоуважения, а вместе с тем альтруизма, превращение его в полноценный субъект обучения, воспитание в нем творца, который творит себя и создает мир. Основные направления модернизируемой школы:

- онаучивание школы (введение новых предметов и новых способов оценивания знаний, расширение курсов до уровня усвоения основ наук);

- создание, в связи с идеями непрерывного образования, многоступенчатой школы с профильными направлениями на высшем ее звене;

- личностно-ориентированная направленность образования, предполагающая разработку разных вариантов программ учебных курсов и спецкурсов, учебников и учебных пособий;

- создание разных типов образовательных заведений, в основе деятельности которых соединяются три комплекса: федеральный, региональный и местный (школьный), что позволяет гибко выстраивать систему образования;

- интенсивное введение новых технологий и методик обучения, отражающих современное развитие педагогической науки,

- разработка интегративных учебных курсов и технологий.

Следующий этап развития школы – выстраивание образования как системы «возделывания» человека, самопроектирования, восхождения его к культуре. Человек должен стать на путь образования самого себя, сознательного и ответственного выбора тех способов мышления и действия, которые наполнят его жизнь высшим смыслом, ценностно окрасят его мир, сделают сопричастным обществу, человеческой истории, культуре. В связи с этим Школу в ее глубинном смысле можно представить как систему непрерывного и свободного образования: семья, детский сад, школа, библиотеки, кружки, клубы, музеи, дома культуры, экскурсионно-туристические станции, школы искусств, спортивные школы, театральные студии и театры, центры довузовской подготовки, профессиональная подготовка и переподготовка.

Через всю систему образования должна проходить идея целостного, гармонического развития личности, которая живет не только в социуме, но и в культуре. В этой многогранной системе субъект-субъектных отношений личности и воспитательно-образовательных учреждений генеральной стратегией является восхождение по пути человеческой культуры, овладение человеком разными формами речи, языками, знаками и

символами, приобщение к миру природы, науки, техники, искусству, стремление к нравственности, красоте, высшим духовным началам. Такой человек как бы замыкает на себя культуру, переживает ее в своем сознании, учится смотреть на мир глазами человека разных времен и народов, ощущает себя и гражданином своей страны и гражданином мира.

В этой связи стержнем, каркасом образования должно быть становление человеческого в человеке через деятельность (или имитацию деятельности в игре), в которой воспитуемый осваивает разные типы мышления и способы деятельности, социальные и культурные роли.

Переход от парадигмы просветительской к парадигме культуроцентрической школы связан с разработкой философско-педагогической модели «человека культуры», обновлением структуры и содержания образования, созданием новых методик обучения. Психолого-педагогический аспект этой проблемы видится в обучении учащихся языку и кодам культуры, разным способам мыслительной и речевой деятельности, воспитании эмпатии и культуры чувств, коммуникативных способностей, овладении педагогом методами и приемами «погружения» в культуру.

Процесс «окультуривания» человека можно представить в виде трех звеньев. Исходное звено – освоение норм-образцов, становление пространства жизни – процесс социализации человека. Второе звено – развитие личности, освоение разных способов мышления, способов деятельности, эстетическое развитие, проектирование новых форм социальной жизни. Третье звено – освоение знаков, символов, кодов культуры, типов сознания, вхождение в культуру через культурные контексты, складывание своего Образа, проживание своей личной истории в контексте культуры. В конечном счете человек должен стать фюсисом, т.е. произведением, понимаемым во всем богатстве смысла, придаваемого ему древними греками.

Для того чтобы описывать и моделировать процесс воспитания и образования личности как некую систему, его удобно представить как взаимодействие разного типа текстов – знаковых, поведенческих, игровых, текстов Жизни [10], вписанных в контексты личности, социума, культуры, которая также представляется как сумма текстов, сообщений в коммуникации человечества. Задача педагога состоит в том, чтобы вычленять, моделировать, создавать эти тексты, превращать их в факты бытия, процесс образования личности.

Что же является определяющим образованием, характеризующим «человека культуры»? В.С. Библер видит его в постижении личностью историко-культурного «типа разумения» [11]. Однако в эстетике и культурологии (в работах М.М. Бахтина, В.М. Бернштейна, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, Л.А. Закса) используется более интегральное и привычное понятие – художественное сознание. Оно, с одной стороны, понимается как полифункциональная деятельностьная система, вырабатывающая и транслирующая универсальный и вместе с тем уникальный духовный опыт человечества, с другой стороны, рассматривается как система, программирующая и регулирующая художественно-творческую и восприимательскую деятельность в процессе художественного мира и общения людей [12].

В основе любого исторического типа культуры лежит определенный тип художественного сознания, отражающий сознание человека в единстве его интеллектуальных и чувственных сторон, а также и социальную психологию времени. Проникая в художественные тексты и постигая своеобразие художественного сознания культурной эпохи, воспринимающий искусство развивает свою художественно-эстетическую сферу, интериоризируя культуру. Главным показателем развития этой художественно-эстетической сферы является способность человека проникнуть в художественную мироконцепцию определенного типа культуры или его отдельного явления.

Художественная мироконцепция – это своего рода прообраз, метасистема, через призму которой преломляется и по модели которой воссоздается художником (или реципиентом) культурный универсум. Художественная модель связана с языковой способностью как творца, так и его сотворца (воспринимающего субъекта). Язык выступает своеобразным кодом культуры и проявляет себя в двух функциях. С одной стороны, он связан со способностью автора текста идеально моделировать художественную реальность, с другой, – со способностью воспринимающего раскодировать авторскую модель бытия и создать свой текст о ней.

Художественную концепцию мира уместно представить в виде трех интегративных структур: мироощущения (субъективно-ценностное, эмоциональное переживание мира), миропредставления (чувственное восприятие мира, способность воссоздавать его в воображении), миропонимания, установления причинно-следственных связей в мире, постижение его ценностей.

Важнейшим свойством сознания на мироконцептуальном уровне является способность человека, воспринимающего произведение искусства, обнаруживать ассоциативную связь своей жизни с непрерывным рядом культурно-исторических обобщений. Реципиент замыкает на себя культуру, его мир соприкасается с бесконечностью мира культуры, в результате чего любое явление ощущается, переживается и осмысливается как частица Бытия, момент всеобщей жизни человечества. Человек культуры как бы живет в открытом, бесконечном мире. В нем проявляется желание «примерить» на себя, «обжить» те или иные художественные миры или эпохи, мыслить их образами и картинами, «опрокидывать» свое повседневное бытие в Вечность, жить в веках и культурах.

Потребность в духовно-ценностном осознании жизни проявляется в активном противостоянии субъекта культуры всему утилитарному, банальному, обыденному. Как верно заметил В.М. Видгоф, «искусство отражает не поток реальной жизни, а жизнь, взятую в ее концентрированно-эстетическом проявлении или в эстетическом преломлении» [13]. Это бытие в культуре и отличается особой одухотворенностью, т.е. деятельностью отношением реципиента к миру, которое проявляется в потребности переживания, созерцания, осмысления, эстетической оценки, интерпретаций произведений искусства, в жажде высших ценностей, творческого освоения действительности.

Преобразование современной школы из знаниецентрической в культурологическую знаменуется интегративными процессами. Будущее школы связано с синтезом разных учебных предметов в парадигме культуры, разработкой интегрированных курсов, взаимосвязью и взаимопо-

никновением всех школьных дисциплин. Идеи интеграции все настойчивее проникают в школьную практику. Сейчас уже не является неожиданностью увидеть уроки, на которых происходит объединение разных предметов; появились уроки, которые совместно проводят учителя-предметники. Цель таких уроков – приобретение системы знаний и ценностей, постижение разных типов мышления и разума, «погружение» в определенную культурную эпоху, диалог с ней, постижение ее картины мира и человека в знаках, символах, образах, моделях бытия.

Возникновение интеграции – результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих не просто контакты, коммуникацию предметов, чаще всего в какой-либо одной области знаний, а установление связи глубинной, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, его способах познания, культуре.

Уже невозможна ориентация на простое освоение суммы знаний. Задача школы – научить ребенка получать эти знания посредством информационных технологий, систематизировать их и структурировать. При этом ее главной функцией является воспитание гармонической личности, живущей в культуре и создающей себя по законам культуры, осваивающей ее ценности, ее язык, ее знаки.

Вместо бесчисленного количества учебных предметов, многие из которых надолго не задержались в школе, сейчас все явственнее просматривается необходимость закрепления базовых учебных блоков и профилей. В сущности, это основная цель модернизации школы. Преодоление маргинальности современного человека видится во введении его в храм культуры, формирование системно-целостного взгляда на мир, осмысленности и одухотворенности его бытия. Отсюда и необходимость качественного преобразования современной школы: она должна стать целостной структурой, в которой каждый элемент будет обладать свойствами целого.

Методологическое обоснование данному явлению дает синергетика, которая позволяет концептуально осмыслить процесс развития и организации, в том числе саморазвития и самоорганизации, культурно-образовательного пространства школы. В соответствии с синергетическими закономерностями (Г. Хакен, Э. Макарян) интеграция школьных учебных курсов заключается в том, что они должны рассматриваться как элементы единой системы, в которой каждый элемент, хотя и обладает собственной самостоятельностью, «осведомлен» о другом, действует совместно с ним. Объединяющим фактором содержательной и дидактической сторон учебного процесса является антропность, человекоцентричность знаний и ценностей. Причем антропность имеет две стороны, которые выстраивают субъект-субъектные отношения в образовании. С одной стороны, ученик как личность и индивидуум, его культурно-образовательная траектория – цель и смысл всей педагогической деятельности школы. Поэтому все учебные предметы и педагогические воздействия должны быть направлены на его становление и развитие. С другой стороны, педагоги-предметники не могут быть восприняты лишь как хранители и репликаторы определенных областей знания, каждый своей. Все они вместе создают Человека, транслируемые ими знания – суть целостной картины развития культуры и представлений о человеке и мире.

Как бы мы ни спорили о структуре базовых учебных предметов, в связи с синергетическим подходом к образованию становится очевидным, что такими блоками предметов могут быть следующие:

- естественно-научный;
- общественных наук;
- информационно-математический;
- эстетический;
- лингво-коммуникативный (изучение языков);
- валеологический;
- производственно-технический.

Первый блок включает в себя такие фундаментальные предметы, как физика, химия, биология и, конечно, предметы, дающие знания о Земле – география – и Космосе – астрономия. Это фундаментальные предметы, являющиеся основой научного мировоззрения человека, его системно-целостного мировидения. Объединить данные предметы в единый блок позволяют общие концепции, идеи, понятия, законы неживой и живой природы, свойства материи и энергии.

Кроме того, каждая область знания имеет свои частные законы и концепции, идеи и понятия, а также некий определяющий свойства их структуры элемент, субъект самоорганизации, который в синергетике называют мемом (от английского слова *memory* – память). Так, в ядерной физике мемом является атом, в лазерной – фотон, в механике – масса, в биологии – ген, в ботанике – растение, в химии – химический элемент и т.д.

Блок общественных наук призван дать учащемуся знания и представления о человеческом обществе, его истории, культуре, философии, государстве, политике, праве, экономике. В отдельности все эти области знания изучать в школе нет необходимости, хотя каждая отрасль может составить свой учебный предмет в профильной школе. В этом блоке традиционно в качестве основных учебных предметов выделяются история и обществоведение.

Обществоведение, в сущности, представляет собой комплексный интегрированный курс, включающий сведения и представления из названных выше областей знания. Объединяющими категориями в данном случае являются историческая эпоха, исторический тип культуры и материального производства, тип государства и общественного правления, философская мироконцепция.

Назначение информационно-математического блока заключается в овладении учащимися современными информационными технологиями, способами мышления и обобщенными приемами умственной деятельности. При этом знания и математические умения должны носить личностно-направленный характер, являться важнейшим фактором интеллектуального развития растущего человека.

Эстетический блок включает в себя предметы эстетического цикла: литература, изобразительное искусство, музыка, т.е. те учебные предметы, которые в настоящее время вошли в школьные программы. Кроме того, в данный блок входят также театр, кино, хореография, дизайн, садово-парковое искусство и т.д. – образовательные курсы, которые, хотя бы в виде элективных курсов, желательно было бы видеть в школьных программах. Общими категориями и понятиями для предметов данного цикла являются художественный тип сознания, художественная техника, эстетический идеал, эстетическая категория. Предметом, кото-

рый всех их объединяет, «цементирует», является мировая художественная культура (МХК), представляющая своего рода «звено связи» между культурой и искусством (Б.М. Берштейн, В.И. Волков, М.С. Каган).

Разумеется, в школе невозможно в равной степени введение всех этих предметов эстетического цикла, поэтому при условии сохранения автономии важнейших из них, например литературы, целесообразно вводить интегрированные курсы: в средних классах – введение в искусство, в старших – мировая художественная культура. При этом процесс преподавания должен иметь не столько познавательную направленность, сколько рецептивно-эстетическую, деятельностно-исполнительскую и творчески-интерпретационную.

Данный блок с предыдущими интегрируется по принципу дополнительности, в котором отражаются два важнейших свойства интегрального восприятия мира и мышления человека – рационального и образного, естественно-научного и гуманитарного, логического и интуитивного. Гармоничность, целостность личности возможна только при условии взаимодействия этих двух сторон постижения мира и бытия человека.

Для полноценного развития человека, его вхождения в современный мир необходимо развитие устной и письменной речи, овладение важнейшими речевыми и коммуникативными умениями, формирование лингвистической компетенции. Кроме того, жизнь в современном, все более интегрирующемся мире требует знания иностранных языков, развития необходимых способностей для участия в межличностном коммуникативном процессе. В этом и видится главное назначение лингво-коммуникативного учебного блока.

В последнее время ведутся дискуссии о необходимости нового предмета – валеологии (от лат. *vale* – будь здоров!) в котором переплетаются несколько областей знания: физическая культура, анатомия и физиология, медицина и психология. Школа должна не только заботиться о физическом развитии и здоровье учащихся, но и научить их это делать самим. Для этого необходимы определенные знания и умения, которые позволят ученику узнать свой организм, свою психику, научиться его контролировать и оберегать свое здоровье.

Еще один очень важный блок, без которого проблематично существование современного человека в технологическом мире, связан с необходимостью овладения важнейшими трудовыми навыками и технологиями, представлениями о современной технике. Со своими умными помощниками человек должен познакомиться и научиться ими управлять до вступления во взрослую жизнь.

Кроме основных учебных блоков, в современной школе введены дополнительные курсы и спецкурсы, отражающие специфику данного региона или учебного заведения. В связи с этим возникает вопрос о содержании и структуре данных курсов, их целях и задачах, дидактическом обеспечении. Эксперимент по введению профильного обучения в старших классах обнажил некоторые «болевые точки» этого процесса. Идея учета в образовании интеллектуальных запросов и свойств личности оборачивается иногда перегрузкой учащихся, введением невиданного количества узких спецкурсов, ранней профессионализацией процесса обучения. Поэтому идеи интеграции учебных курсов в профильной

школе сейчас очень актуальны. Можно сказать, что дидактический принцип интеграции (мы его выделяем вслед за А.В. Петровым и А.И. Гурьевым) [16] должен стать одним из определяющих для составления элективных курсов.

В соответствии с этим принципом можно выделить несколько направлений установления интегративных связей при разработке учебных курсов. Они обеспечивают координацию и систематизацию учебного материала, концептуальность мышления, формирование у школьников обобщенных умений и способов деятельности, углубление осознанности усваиваемых знаний, развитие умений и навыков применения новых знаний, увеличение информационной емкости формируемых концепций, идей и понятий. При этом функции интегративных курсов видятся в:

- углублении связей между предметами;
- систематизации и обобщении знаний;
- гуманизации процесса образования;
- формировании культуры гуманитарного мышления;
- модернизации содержания образования;
- дифференциации образования, создании личностно-образовательной траектории учащихся;
- персонификации репликатора знаний.

Основной принцип составления программ интегрированных курсов и интегрированных уроков заключается в том, что в них предполагается два содержательных блока: инвариантный, общий для нескольких предметов или областей знания, и вариативный, свойственный только данному предмету, области знания. В инвариантном блоке можно выделить методологический, общенаучный, психолого-педагогический, методический компоненты [15].

В связи с этим учителю, работающему по данной программе, необходимо освоить две модели деятельности. Инвариантная модель деятельности учителя предполагает:

- умение мыслить концептуально на уровне моделей бытия и основных законов и категорий природы и общества, исторических типов культур и типов мышления – методологический компонент;
- знания из смежных областей и умение их структурировать в систему, используя общенаучные виды интеграции: цементацию, стержнезацию, переплетение и комплексобразование – общенаучный компонент;
- знания психолого-педагогических проблем интегративных процессов в обучении – психолого-педагогический компонент;

– умение «связывать» знания в узлы, «упаковывать» в блоки, используя разные уровни и типы интегративных связей, вычленяя общие структурные элементы содержания, идеи, понятия, проблемы, концепции, способы и приемы познания мира и человека – методический компонент. В качестве структурных элементов при разработке интегрированных программ и интегрированных уроков выступают общие для нескольких предметов:

- материальные и духовные объекты изучения;
- структурные элементы содержания образования (факты, понятия, идеи, законы, теории, концепции, образы мира);
- коды, знаки, символы;
- комплексные проблемы и методологические науки.

При интеграции гуманитарных предметов, например, такими ведущими, сквозными идеями и концепциями являются философские, религиозные, социально-политические, нравственно-эстетические, связанные с жизненными ценностями, идеалами, смыслом жизни, представлениями о мире и смысле человеческого существования как в синхронном, так и в диахронном времени.

Вариантная модель деятельности учителя предполагает его профессиональную подготовку по конкретному предмету, то есть знания, умения, навыки, технологии, которыми он владеет, а также знание основных принципов организации культурно-образовательного пространства учащихся.

Интегративные связи устанавливаются не только в предметности и содержательности образования, но и в деятельностном, социальном, культурном контекстах. В связи с последним можно говорить о контекстном подходе при установлении интегративных связей в обучении. Суть его заключается в том, что при помощи дидактических методов и средств моделируется социальное, психологическое, историческое, культурное пространство определенной социокультурной эпохи, учащиеся по заданным моделям творят мир и выстраивают общественные отношения.

Идею контекстного подхода как основного метода гуманитарного мышления выдвинул М.М. Бахтин, который рассматривал процесс познания как соотнесение знания с другими текстами и переосмысление его в «новом контексте (в своем, современном, в будущем)». «Этапы диалогического движения понимания... писал он, – исходная точка, данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста» [8. С. 364].

Контекстный подход предполагает, с одной стороны, осмысление любого факта, понятия, мотива, образа в контексте культурных пластов, с другой стороны, контекстный подход осуществляется в творческой деятельности, в создании текстов, в ролевой игре. Игра позволяет перенести проблемы бытия в план воображаемый, имитировать «голоса» и деятельность людей разных эпох и сознаний.

Интеграционные связи в конечном счете должны установиться в сознании обучаемого, в его предметной, мыслительной деятельности, эмоциональной сфере. Поэтому есть все основания говорить об интегративном мышлении, под которым понимается мышление с высоким уровнем синтеза вербального и образного компонентов. При этом вербальное мышление связано с доминированием левополушарных функций человеческого мозга, образное – с преобладанием функций «энергетического блока», т.е. правого полушария [16, 17].

Для создания интегрированных уроков необходимо скоординировать учебные программы, выделить основную и перспективную цель и конкретные задачи, которые будут реализовываться в процессе обучения. Нами выделяется пять типов интегративных уроков: с последовательным, параллельным, смешанным, опоясывающим типом интеграционных связей, а также урок со свободными ассоциативными связями данного предмета с другими областями знаний [18].

Каждый тип урока имеет свою специфику, которая отражается в его технологии, предполагающей сочетание разнообразных видов деятельности: мыслительной, ре-

цептивно-эстетической, речевой, коммуникативной, познавательной деятельности научного характера. Отметим наиболее общие черты интегративной технологии, которая начинает складываться в последнее время. Под интегративной технологией мы понимаем последовательность этапов и систему методов и приемов, направленных на установление глубинных связей между учебными предметами и областями знаний, обеспечивающих системно-целостное представление о мире, человеке, культуре. Как и любая другая технология, она должна прежде всего соответствовать критериям технологичности. Основные из них можно свести к следующим:

- концептуальность;
- опора на научные теории;
- опора на передовой педагогический опыт;
- целостность, завершенность, системность;
- единство содержательных и процессуальных компонентов;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- управляемость;
- воспроизводимость.

Остановимся на содержательно-процессуальной стороне данной технологии. Основным ее звеном является цикл, т.е. совокупность последовательных этапов, учебных видов деятельности и операций.

Первоначальный этап – предкоммуникативный – начинается с определения сверхзадачи будущего урока и отбора педагогом материала для содержательных блоков – вариантного и инвариантного. Затем следует выбор интегративных связей на уроке и его организационных форм (урок-лекция, практикум, семинар, конференция, путешествие, заочная экскурсия, разные формы игровых уроков). Наряду с выбором типа интегративного урока педагог определяет виды интеграции – содержательной и деятельностной сторон урока (цементация, стержнезация, переплетение, комплексобразование). При этом важно также определить используемые на уроке способы дидактической интеграции (понятийная, предметно-образная, проблемная, деятельностьная, методическая).

Коммуникативный этап представляет собой сам урок, на котором происходит взаимодействие двух текстов – разработанного учителем плана урока и текста, рождаемого в результате коллективной работы участников коммуникативного процесса. Несомненно, блоки урока, «узлы» знаний учитель продумывает заранее, но многие элементы содержательного блока и виды деятельности учащихся складываются спонтанно, что делает урок живым, рождающим разные виды дискурсов.

Интегрированный урок значительно расширяет функции учителя, среди них – роль наставника, консультанта, участника диалога, актера, режиссера-постановщика, рецензента, исследователя, ученого, публициста и т.д.

Выход за рамки одного предмета и обращение к другим областям знания требует от учащихся другого типа мышления: умения мыслить концептуально, системно, вычленять основополагающие для данной темы урока идеи, понятия, модели. Продуктивность такой деятельности обеспечивается «включением» в работу обоих полушарий мозга при помощи разнообразной системы заданий. В новейших методиках они основываются на холодинамической теории разума [19].

Интегративная технология – это не только организация деятельности учащихся на уроке, но и во внеурочной самостоятельной работе (посткоммуникативный этап), которая предусматривает задания творческого плана, направляя мышление учащихся на открытие мира, создание его моделей, системность и комплексность его видения.

Из потребителя разрозненных фактов «мозаичной» культуры человек в конечном счете должен превратиться в живущего и создающего себя и мир в поле культур. И его активное, творческое сознание будет формироваться в этом непрерывающемся диалоге в культуре и диалоге культур, являющимися сутью человеческой истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мотль А. Социодинамика культуры. М., 1973. С. 44–45.
2. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века. М., 1992. С. 19.
3. Покровский Н.Е. Глобализация и высшее образование в России // Университетский ученый в «мультиверсуме» современной культуры. Материалы конференции Российской ассоциации выпускников Программы Фулбрайта. Ярославль, 2002. С. 18–23.
4. Скотов Н.Н. Погружение во тьму // Лит. газета. 2003. № 7 (19–25 февраля). С. 8.
5. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет. В 2 т. М., 1970. Т. 2. С. 61–62.
6. Смирнов С.А. Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры). Новосибирск, 1996. С. 144.
7. Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 41.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
9. Бим-Бао Б.М. Педагогическая антропология. Курс лекций. М., 2002. С. 151.
10. Барт Р. Семиология как приключение // Мировое дерево. 1993. № 2. С. 82.
11. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М., 1991. С. 4–6.
12. Закс М.А. Художественное сознание: философско-эстетический анализ. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1993. С. 3–5.
13. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания. Томск, 1992. С. 139.
14. Гурьев А.И. Статус межпредметных связей в системе современного образования // Наука и школа. 2002. № 2. С. 44–45.
15. Гурьев А.И. Межпредметные связи – теория и практика // Наука, культура, образование. Горно-Алтайск, 2000. № 415. С. 63.
16. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. С. 106–115.
17. Голубева Э.А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям // Психологический журнал. 1989. Вып. 9. С. 75–87.
18. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе. Томск, 2000. С. 178–187.
19. Вернон Вульф. Холодинамика. Как управлять своей внутренней силой / Общ. ред. Л. Хохловой. Пер. с англ. Г. Соболевой. М., 1995.

Статья поступила в научную редакцию «Филология» 15 февраля 2004 г.