

ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье автор анализирует гуманитарные основы образовательной парадигмы, понимание взаимосвязи задач науки и образования. Рассматриваются историко-философские модели образования и педагогические дискуссии в России, с учетом мнения научно-технической интеллигенции.

Рационалистический XVIII в. знаменовался появлением фундаментальной дискуссии, в основе которой был заложен спор естественно-научной и гуманитарной парадигм науки и образования. В эпоху развития классического естествознания XVIII — начала XX в. постепенно складываются два принципиально различных полюса в трактовке моральной ценности знания, закономерностей и последствий взаимосвязи науки и морали, знания и нравственности. «Один полюс связан с той системой отсчета, которая воспроизводит эту взаимосвязь с позиций науки, а другой полюс — с позиций становления, утверждения и распространения общечеловеческой нравственности, исторического развития моральных норм, идеалов и ценностей» [1, с. 5].

Гуманизацию науки и образования можно рассматривать с точки зрения философской интерпретации взаимосвязи науки, познания и деятельности. Это предполагает выявление взаимосвязи научного и гуманитарного знания, гармонии в области формирования научной картины мира и в сфере просвещения. До XVIII в. была сформирована достаточно известная позиция в области образования, которая появилась в эпоху Просвещения. Она предполагала наличие большого гуманитарного цикла предметов в системе обучения для формирования нравственности в человеке и качеств гражданина, а также естественно-технических дисциплин, которые позволяли познать окружающий мир с помощью разума.

Крупным поворотом в понимании взаимосвязи задач науки и образования было смещение акцентов в этой концепции. Начиная с первой половине XVIII в. формируется другая, полярная позиция, в большинстве случаев или полностью отрицающая гуманистическую роль науки, естествонаучное и технологическое образование как социальную ценность и залог общественного прогресса. У истоков такого положения взаимосвязи науки, культуры и образования в эпоху Просвещения стоял Ж.Ж. Руссо. Труды великого просветителя оказали существенное воздействие на появление и распространение концепций образования, в которых резко противопоставлялись научно-рационалистическое, технологическое, гуманистическое и нравственное в общественной жизни и формирование человека [2, с. 16–29]. Российское гимназическое образование предельно расширило сложившуюся в XVIII в. европейскую модель «просвещенного человека» за счет преподавания большого спектра гуманитарных дисциплин, изучаемых исключительно глубоко и объемно. В гимназиях изучались: древняя, новая, новейшая история, теория и история письменности, словесности и литературы, преподавание не менее четырех-пяти языков, философии и т. д. Российский опыт гуманитаризации образования заслуживает серьезного внимания и глубокого изучения.

Содержание и структура российского образования во многом воспроизводит немецкую модель образования, однако она обогатилась за счет философской концепции образования и социокультурного духовного наследия В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, Н.А. Бердяева, Н.Ф. Федорова [3, с. 94]. Центральной и определяющей идеей взаимосвязи просвещения, познания и духовности является у великих российских философов единство всех познавательно-теоретических действий или актов человеческого сознания в трех его составляющих: сексуального (чувственного), интеллектуального (умственного) и религиозного (духовного или мистического) опыта. Соответственно целостность мировоззрения, миропонимания и просвещения посредством знания воссоздается на основе синтеза философии, науки и теологии. Причем эмпирический опыт формируется с помощью естественных наук и гуманитарной аналитики, рациональное мышление — на базе философии и логики. Мировоззрение, духовность и приобщенность к абсолюту культуры может дать только теология и богословие [4, с. 134].

В исследовании гуманитарных основ образования, его гуманизации и идеалов научного знания в России важно то, что наука, образование, философия, искусство и религия представляли собой устойчивые компоненты отечественной культуры как целостной системы, их взаимная связь и отношения, противоречивое единство во многом определили реалии российской культуры и духовности. Исследование этой ситуации можно отнести к разряду методологически — эвристических проблем, раскрывающих природу и характер российского гуманистического менталитета того времени. Можно полностью согласиться с мнением М.Г. Ярошевского, что «дискуссия о целостности культуры, о взаимосвязи ее различных “смысловых ролей”, о необходимости системного подхода к ее феноменам продуктивна лишь при опоре на исторические реалии. Без детальной конкретно-исторической реконструкции отдельных “пластов” системный подход к культуре нереализуем» [5, с. 104].

В этом разрезе приобретают более ясные и четкие очертания педагогические дискуссии в России, начиная с середины XIX в., размышления и споры педагогов и теоретиков педагогики о стиле преподавания в школах, гимназиях, училищах, о целесообразности изучения тех или иных дисциплин, об общей направленности обучения и его ценностях. Одним из определяющих факторов развития образования и педагогической практики была борьба двух направлений отечественной педагогики: либерально-реформистской (народно-просветительской) и консервативной, ориентированной на гимназический тип образования, оберегающий и стабилизирующий.

Представители либерально-реформаторского направления не имели четкой программы действий, но были одержимы жаждой «просвещения народа» путем ликвидации его безграмотности и приобщения, хотя бы примитивно-поверхностного, к науке, культуре, духовности, причем, как можно скорее и в короткое время. Реализация этих идей стали воскресные школы, давшие пример и известный опыт демократизации способов и приемов обучения. Подобная не столько педагогическая, сколько психологическая ситуация резко отличалась от ситуации в гимназиях. Для них была характерна, хотя и неосознанная, ориентация на «принимающую педагогику и психологию», стремление преодолеть начетничество и схоластику традиционной организации образования. Но,

с другой стороны, недолгий, менее двух лет, срок их существования в России показал ограниченность возможностей и бесперспективность дилетантизма в педагогике, обнаружив преимущества научности, устойчивой профессиональности у организационных и дисциплинарных традиций официальной (казенной) системы образования

В работе В.Т. Нанивской дан подробный анализ деятельности воскресных школ как особого типа гуманизации народного образования. «Судьба, постигшая воскресные школы, — пишет автор, — закономерна. Воскресные школы держались единственно на воодушевлении общества, его благородным порывом; каких-либо определенных средств существования, своих помещений, определенного преподавательского персонала, даже определенных учащихся у воскресных школ не было. У них не было будущего, ибо известно, какое будущее может быть порыва» [6, с. 48].

Немало слов было сказано в пользу «гуманизации образования» и воспитания в послеоктябрьский период. Однако в понятие вкладывался совершенно иной, классово детерминированный смысл, часто вытесняющий общечеловеческое и цивилизационное содержание. Образование было предельно политизировано. А.В. Луначарский в 1925 г. выделил в качестве основополагающих принципов просвещения и образования: коммунистическую идейность, пролетарскую идеологию, политику. «Дело просвещения было, есть и будет чисто политическим делом», — утверждал он [7, с. 49]. Все попытки педагогов дореволюционной школы сохранить гуманитарный потенциал образования рассматривались как рецидивы буржуазности и «идеологического пораженчества». Попытки полностью идеологизировать образование, унифицировать научное мировоззрение и мировосприятие человека, сочетались с его формированием конформистского сознания, легко и гибко воспринимающие любые партийные перемены. Они переросли в систему педагогического манипулирования, главным образом, на базе гуманитарных дисциплин, что нашло свое отражение в теории и практике педагогов советского периода.

Однако реальная ситуация была далеко неоднозначна. В послеоктябрьской школе, особенно в 20–30 гг., сохранился гуманитарно подготовленный педагогический коллектив, который так и не смог легко и бездумно присоединиться к проводимой государством политической линии в сфере образования. И именно этой традиции во многом обязано своей духовностью поколение шестидесятников. Будучи вытесненными из педагогики, в прошлом педагоги гимназий и российских школ, по существу, не получили адекватной замены, прежде всего в сфере гуманитарных дисциплин. На смену им пришли люди новой педагогической формации, которые были жестко включены в сложившуюся к концу тридцатых годов унифицированную социалистическую систему науки и народного образования. Преподавание гуманитарных дисциплин, будучи легко унифицированным и осуществляемым по единой схеме и однотипным программам, достаточно легко регулировалось и переориентировалось в соответствии с государственными интересами. Необходимость насыщения производства квалифицированной, профессионально-технической подготовленной рабочей силой в 70–80-е гг. привела к перепрофилированию школьного и вузовского образования, резкому сокращению объема преподаваемых дисциплин, особенно в

профтехучилищах и техникумах. В этот период формируется новый тип образования в СССР, базирующийся на следующих принципах:

1) единый тип трудовой, политехнической школы для всех республик страны;

2) единство структуры учебных заведений, строящихся на основе базовой средней школы; школа давала к этому времени минимальный объем гуманитарных знаний;

3) единый стиль преподавания гуманитарных предметов в общеобразовательной школе, профессионально-технических учебных заведениях;

4) единство учебных программ, объема учебного материала;

5) единство идеологии, лежащей в основе преподавания всех учебных дисциплин, — идеологии марксизма-ленинизма.

Тяжелым результатом пересмотра содержания гуманитарных дисциплин является их маргинальность. Например, история изучается сквозь призму формационного подхода, ее движущим фактором объявляется классовая борьба, неизбежно приведшая к социалистической революции. Отечественная история сохраняет столь же трансформированный вид, какой имела и в советский период. Воспитывается нигилистское отношение к предкам, а не уважение к ним, которое Пушкин считал важнейшей чертой цивилизованного общества, отличающей «образованность от дикости». Таким образом, к началу 90-х гг. в советской системе образования гуманизация и гуманитаризация фактически были сведены к минимуму. Гуманитарные предметы носили отпечаток идеологии и политики.

Между тем, во второй половине XIX в. в России и в странах Европы осуществлялся поворот к системной эволюции науки, культуры и образования. В этот период интенсивное развитие фундаментального и прикладного естествознания и технологии поставили перед педагогикой и организацией образования ряд совершенно новых проблем. Происходила «технизация общества», а руссоистская модель образования была не готова к тому, чтобы включить в сложившуюся педагогическую модель «просвещенного человека» технократическое понимание, которое стихийно складывалось по мере технизации жизни общества.

Сциентистко-рационалистическая ориентация образования, несомненно, диктовалась историческими реалиями конца XIX — начала XX в. В 1889–1916 гг. основную часть выпускников высших учебных заведений России составляли представители гуманитарных дисциплин. В этот период их было подготовлено 34,5 тыс. человек. Этих специалистов явно не хватало ни для государственного аппарата, ни для сферы частного предпринимательства [9, с. 34]. К концу XIX в. особенно остро обнаружила себя нехватка фабрично-заводских инженеров, которых выпускали механические и технические отделения технологических институтов в Москве, Петербурге, Харькове. Проблема состояла не только в численности подготовленных специалистов, но и в распределении их по отдельным специальностям. В 1899 г. в докладе государственному совету по вопросу об открытии в Петербурге политехнического института С.Ю. Витте обращал внимание на «недостаток в лицах с высшим образованием по механической специальности. Особенно по некоторым, только что зарождающимся отраслям, усиленное развитие коих возможно лишь при наличии соответственно подготовленного персонала» [10, с. 234].

Рассматриваемые нами процессы отличались достаточной сложностью и требовали глубокого теоретического осмысления, прежде всего из-за своей практической важности и перспективности. Они послужили существенным стимулом для переосмысления содержания гуманитарных дисциплин и структуры образования в плане подготовки не просто культурных, интеллектуально просвещенных людей гуманитарного склада мышления, но прежде всего специалистов-профессионалов, включенных в функционирующую систему «наука — техника — производство — общество». Характерно, что гуманистически-рационалистический подход к образованию в этот период усиленно развивался главным образом представителями академических кругов высших учебных заведений.

На этой почве начинает формироваться позитивистски-прагматическая модель педагогики, которая противопоставила рефлексивности гуманитарного знания естественно-научное объяснение и описание фактов как идеальный образец всякого познания и исследования. Гуманистическая философия трагически восприняла сциентизацию, технократизм образования. В работе «Новое средневековье», размышляя о судьбе России и Европы, Н.А. Бердяев писал: «Экономизм нашей исторической эпохи и есть нарушение истинного иерархизма человеческого общества, утеря духовного центра. В нашу эпоху нет видимого и признанного духовного центра, центра умственной жизни эпохи. Университет перестал быть таким центром, он не имеет духовного авторитета» [11, с. 45].

Просветительское мировоззрение, формировавшееся на базе гуманистических ценностей, которые несли в себе гуманитарные дисциплины, с их культом интеллектуального творчества и поиска «высокой истины», болезненно приспосабливались к новым ликам науки и педагогики, видя в них разновидность специализированного труда по «производству идей и знаний». Принудительная причастность к производственно-техническому развитию и в то же время устраненность от непосредственного участия в нем породили в сознании гуманитарно-образованной интеллигенции, не расставшейся еще с романтическими идеалами, ощущение «завербованности» существования в не подлинном, утилитарно-потребительском мире. Свое положение она осознает как принудительно навязанную ей обществом социальную роль, которую она вынуждена играть, даже если это грозит ей утратой собственной индивидуальности.

Антитехническая критика дегуманизации профессионального образования начинает приобретать концептуальные очертания в трудах крупнейших западноевропейских философов: А. Бергсона, А. Вебера, О. Шпенглера, К. Ясперса, М. Хайдеггера. Профессионализация науки и дегуманизация образования, по К. Ясперсу, таят в себе угрозу ограничения мировоззренческих горизонтов воспитания личности. Преобладание естественно-научных дисциплин в структуре преподавания в корне меняет человеческое восприятие мира, замыкает его в сфере наличной данности природы, а затем наполняет эту мыслительную конструкцию собственным предметным содержанием, которое дает возможность рассматривать ее лишь с практически-утилитарной точки зрения.

Именно такое образование, считал К. Ясперс, заставляет принимать узкую истину факта как единственно возможную истину. Подлинная образованность превращается в рассудочное знание, способное функционировать в форме «выученного знания» и «плоских истин». По Ясперсу, налицо кризис гумани-

тарной парадигмы образования (естественно-исторический, возникший на основе художественно-образной, ассоциативной, интенсивной деятельности мышления) и замена ее естественно-научной, технократической парадигмой, в основе которой — анализ, абстракция, эксперимент и математический расчет. «Явления рассматриваются теоретически с точки зрения нечего, лежащего в основе: материи, энергии, атома, электрона и т.д., т. е. чисто количественно. Нет ничего в мире, что не могло бы мыслиться механически: жизнь — это только очень сложная машина, мир, согласно механическим законам, постигает “тепловая смерть”, механические аналогии должны объяснять явления жизни. Жизнь человеческого общества, государства мыслятся механически. Человек есть атом, связываемый с обществом. Жизнь человеческой души объясняется по аналогии с физико-химическими представлениями через элементы их взаимосвязи» [12, с. 126].

Однако дискуссия о парадигме и ценностях науки и образования в XX в. была бы неполной без учета мнения научно-технической интеллигенции. В работах ее представителей критикуется абсолютизация техницизмом утилитарно-прагматической направленности технологически ориентированного образования и воспитания, обращается внимание на то, что интеллектуальные способности делают возможной и успешной гуманистическую ориентацию технологической деятельности.

Аргументы сторон находили живейший отклик в обществе и литературе, обнаруживая тяготение к решению назревших мировоззренческих задач проблем науки и образования. На протяжении последних двух десятилетий идет процесс нового идеала, парадигмы образования в условиях научно-технической реальности.

Таким образом, анализ гуманизация науки и гуманитаризация опыта российского образования, свидетельствуют о том, что этот процесс представляет собой ряд сменяющих друг друга философских и педагогических систем, каждая из которых выдвигала свои принципы социокультурного подхода к образованию. В этом ракурсе образование представляет собой пространство взаимодействия, взаимовлияния, конкурирования различных идей и концепций. Это своеобразные парадигмы гуманистического и технократического подходов к образованию. Поиски нового видения мира, пытающиеся изменить направление развития современной цивилизации, могут быть более успешными, если гуманизация науки и гуманитаризация образования найдут свое развитие как в одной, так и в другой парадигме.

Литература

1. *Ценности познания и гуманизация науки* / Сб. науч. труд. под ред. А.К. Кочергина. М., 1992. С. 5.
2. *Голубева Г.А.* Взаимодействие нравственного и правового воспитания. М., 1989.
3. *Златопольская А.Л.* Концепция «общей воли» Ж.Ж. Руссо и революционная мысль в России XVIII–XX веков // *Философские науки*. 1991. № 9. С. 16–29.
4. *Абрамов Ю.Ф.* Об интеллигентности и интеллигенции // *Философские науки*. М., 1991. № 6. С. 2–63;
5. *Бердяев Н.А.* Новое средневековье // *Alma mater*. 1991. № 3. С. 94–108.
6. *Даам Х.* Свет естественного разума в мышлении В. Соловьева // *Вопросы философии*. 1992. № 8. С. 134–143.
7. *Ярошевский М.Г.* Достоевский и идейные искания русских естествоиспытателей // *Вопросы философии*. 1982. № 2. С. 104.

8. *Нанивская В.Т.* Анатомия репрессивного сознания // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 48.
9. *Иринина И.* Воскресная школа // Советские профсоюзы. М., 1990. № 7–8.
10. *Смирнова Г.Е.* Мировоззренческие проблемы научно-технического творчества и «Критика науки» К. Ясперсом // Техника: Вопросы истории и теории. Л., 1973.
11. *Иванов А.Е.* Подготовка дипломированных специалистов конца XIX — начала XX века // Alma mater. 1991. № 4. С. 74–78.
12. *Бергсон А.* Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 163.
13. *Психология и новые идеалы научности: (Материалы Круглого стола)* // Вопросы философии. 1993. № 5. С. 3–42.
14. *Бердяев Н.А.* Новое средневековье // Alma mater. 1991. № 3. С. 101.
15. *Jaspers K.* Psychologic deer Weltanschauen. В. 1954. Z. 200. P. 55–57.