

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

УДК 378.1



Герасимов Г.И.

Gerasimov Georg I.

**ГУМАНИТАРНОСТЬ
И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

**HUMANITARIANISM
AND HUMANIZATION
OF EDUCATION**

Рассматривается проблема возникновения потребности в гуманитаризации образования. С этой точки зрения предлагается авторское понимание гуманитарности образования, анализируются различные подходы к возможностям реформирования образования и роли гуманитаризации в этом процессе. Подробно рассматриваются характерные признаки гуманитарного мышления как особого способа взаимоотношения человека с окружающим миром. На этом основании формулируются основные проблемы реформирования образования, решаемые в процессе его гуманитаризации.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманитарное мышление, гуманитарное образование, культуросообразная школа, содержание образования, технократическое мышление.

Герасимов Георгий Иванович,
доктор философских наук, профессор
кафедры социологии, политологии
и права ИППК ЮФУ,
e-mail: larin41@mail.ru

The point of the emergence of the need for education's humanization is considered in the article. From this point of view the author's understanding of education's humanitarianism is offered, different approaches to the possibilities of education's reforming and to the role of humanization in this process are analyzed. The characteristic features of humanitarian way of thinking as a specific way of relationship between human and the world are considered in detail. On this basis the main problems of education's reforming that are solvable in the process of its humanization are formulated.

Key words: humanization, humanitarian way of thinking, liberal education, cultural conformity school, the content of education, technocratic way of thinking.

Gerasimov Georg I.,
Doctor of philosophy, professor of Social,
Political and Law Sciences Department
of the Institute for Retraining and Advanced
Teaching in Humanities and Social Sciences
of the Southern Federal University,
e-mail: larin41@mail.ru

© Герасимов Г.И., 2012 г.

© Gerasimov Georg I., 2012

Высокая степень распространения в нашей жизни (как теоретической, так и повседневной) текстов, так или иначе связанных с понятием «гуманитарность», и широчайший смысловой диапазон их применения (от «Гуманитарий... – ежегодник» (печатная продукция), «гуманитарий... – преподаватель» (в соответствии с сегментом профессиональной деятельности), через многочисленные процессы «гуманитаризации» с помощью «гуманитарных технологий» вплоть до «гуманитарной помощи» или «гуманитарного конвоя») привлекают внимание к выявлению *сущности самого понятия* и возможной ее интерпретации в зависимости от употребляемого вместе с ним прилагательного. Иначе мы будем обречены «...на риски застрять в пространстве (на уровне) метода "проб и ошибок", соскользнуть на манипулятивность и тотальность, а то и растечься в массовые формы профанации знания и т.д.» [1, с. 16].

Дабы уберечь себя от попадания в ловушку существующих в социально-философском дискурсе рисков, по всей вероятности, следует обратиться к истокам возникновения самого понятия и генезису проблемы его взаимодействия с альтернативами, оформляющимися в пространстве культуры. С этой точки зрения в первую очередь отметим, что проблема гуманитаризации изначально возникает тогда, когда естественно-научное, и в особенности техническое, знание начало отпочковываться от культурно-философского и обрело самостоятельность. Отделившись от культурно-философского знания, оно, как наиболее динамично преобразующее природу, присвоило себе право заниматься проблемами человека. Именно тогда возникли и стали оформляться собственные, имеющие техническую и естествоиспытательскую природу, критерии целесообразности и эффективности. В результате к XX в. полезным для человека оказалось только то, что можно рационально просчитать (ведет к укрупнению, удешевлению, ускорению, усовершенствованию) по принципу работы технических устройств.

Утверждающийся на этой основе сциентизм приводит к своеобразной дисгармонии, нарушающей целостность культуры, и появлению эффекта «двух культур» (Ч. Сноу), одна из которых в знаниевой парадигме опирается на естественно-научное отражение мира и претендует на фундаментальность, другой же отводится роль социально-гуманитарного приложения, призванного объяснить возможности человека во взаимодействии с окружающим его миром. Именно эта расчлененность (не культуры, а образа ее в нашем сознании), способствующая утверждению разных форм мышления («физики» и «лирики»), и есть камень преткновения в решении вопросов, так или иначе связанных с пониманием сущности гуманитаризации (в том числе и гуманитаризации образования).

В силу сложившихся условий развития человечества на определенном его этапе (индустриальная цивилизация) доминантой развития становится технократическое мышление, «...существенными чертами которого

являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники ... над человеком и его ценностями» [2, с. 90]. Отсюда и образование всё больше шло по технократическому пути, научая рациональному «знанию – истине» или в лучшем случае обучая конкретным методам объяснения природы. При этом на место целей жизнедеятельности человека ставились технократические цели – больше, быстрее, эффективнее, дешевле. Эти цели оказались всего лишь способами, а точнее – средствами, причем неадекватными в достижении собственно гуманистических целей.

Гуманитарное мышление опирается на особый способ взаимоотношения с окружающим миром. В первую очередь это попытка понять и осмыслить реалии мира в их «человеческом измерении». То есть овладеть не только объективными и точными характеристиками явлений, но и соразмерить их степень соотносительности с сущностными силами человека. Насытить объективированную картину смыслами и ценностями сущностного проявления человеческой природы. С другой стороны, это мышление, отправной точкой которого выступает не только тезис о «человеке как мере всех вещей», а о «мере человеческого в человеке» (Ф.М. Достоевский).

Подобный характер мышления опирается на принципиально отличающееся от специфики естественно-научного методологическое основание. И дело не только в том, что во главе угла здесь находится антропоцентрическая ориентация. Она может сопровождать и естественно-научный подход. Хотя именно такая ориентация существенно меняет акценты и логику познания.

Во-первых, вместе с объяснением фактов, причин, следствий, результатов устанавливается совершенно точное отношение человека к ним, возникает *смысл* познавательной и преобразовательной деятельности человека.

Во-вторых, объективность и всеобщность закона, объясняющего то или иное явление, не присваивается как нечто данное в качестве истины, а открывается в результате индивидуальных усилий в процессе коллективно разделенной деятельности. Причем критерием в гуманитарном мышлении выступает не только степень адекватности заданному эталону (норме, образцу), а глубина постижения *способа*, применение которого позволяет вскрыть природную сущность и механизм достижения этой самой адекватности, которая и обеспечивает всеобщность и объективность действия закона.

В-третьих, гуманитарное мышление опирается на такое взаимодействие с любыми знаково-символическими системами, которое позволяет сохранять открытость их понимания и как объективных значений, и как ценностно-смысловых проявлений человека. Именно поэтому различные гуманитарные концепции кладут в основу познавательного процесса (как и преобразовательного) понимание достигаемое в форме *диалога*. При

этом диалог обретает значение всеобщего способа (а не только в качестве частного случая общения).

В-четвертых, гуманитарное мышление преодолевает ограниченность представлений об абсолюте детерминированности и рационализма в познании мира, предопределяющего однозначность результата. Оно строится на признании противоречивости, изменчивости, неисчерпаемости как мира, так и познавательного процесса. Следовательно, отрицает заложенную в естественно-научном мышлении однозначность, достигаемую рациональным путем. Здесь само знание становится не результатом, а процессом, т. е. «живым знанием», несущим в себе потенциал открытости.

В-пятых, гуманитарное мышление развернуто не к согласованию целей и средств лишь по степени эффективности их взаимодействия. Оно выстраивается на основании оценки целей и средств по отношению к ценностям и неизменным смыслам человека в развитии его сущностных сил как абсолютной целесообразности.

Заметим, что с этой точки зрения требует своего дальнейшего осмысления на позиции новой образовательной парадигмы такие взаимосвязанные понятия, как «гуманитарное образование», «гуманитарное мышление», «гуманитарное знание». В частности, можно с уверенностью утверждать, что *гуманитарным образованием становится не по предметности изучения некоторой части реального мира, а по универсальному способу взаимодействия с этим миром.*

Другими словами, *суть гуманитарного образования заключается в том, что его пространство, в первую очередь, создает возможности выстраивания гуманитарного мышления.* Следовательно, это пространство приобретает характер культурно-образовательного пространства как пространства становления и развития универсально оснащенной, креативной и динамичной личности, способной к познанию, конструированию и социальному взаимодействию.

Исходя из этого, суть реформирования образования, как считают Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова [3, с. 13], В.П. Зинченко [4, с. 130], Н.С. Розов [5, с. 143], С.С. Шевелева [6, с. 45], состоит в изменении содержания образования. Содержанием образования, по их мнению, должны стать основные элементы культуры, а не «основы наук», транслируемые в предметах. «По сути дела, сейчас стандарт отражает наукоцентристский («знаниевый») профессионализм, свойственный индустриальному обществу, его идеалу унификации. Продвинутый этап образования, следуя логике, можно считать основой профессионализма постиндустриального типа. По-видимому, можно предположить, что этот тип профессионализма будет "культуроцентристским"» [7].

Основания такого подхода были подготовлены работами Л.С. Выготского, в которых процесс обучения рассматривался как процесс по ов-

ладению особыми внешними «психологическими» орудиями – знаками, как «вращивание» внешних средств и перестройку психических актов благодаря употреблению таких средств. Сами психологические орудия при этом рассматриваются как образования чисто «искусственные», как приспособления (инструменты) социальные, а не органические и индивидуальные, как «культура» человечества, имеющая историческое происхождение и требующая историко-генетических методов анализа.

В этом состояла суть инструментальной, а затем культурно-исторической концепции развития человека. Тем самым впервые была выделена и подчеркнута истинная специфика образовательного процесса: именно овладение культурой является основанием и определяющим моментом в учении, именно оно определяет психологическое развитие человека.

В русле этого подхода интерес представляет позиция Ф.Т. Михайлова. «Сущностью человека, – пишет Ф.Т. Михайлов, – являются отношения его к реальным условиям своего возникновения и существования: к другим людям в той или иной их общности, к простирающейся вокруг них природе, к делению (времени) процессов, в которых реализуются все отношения людей друг к другу и к природе, к самим себе» [8].

Не трудно заметить, что все эти четыре вида отношений не могут осуществляться в отрыве друг от друга. Более того, каждое не может при самореализации не включать в себя трех других. Ибо это четыре вида одного отношения – отношения индивида *Homo sapiens* к реальному миру, всегда представляющему перед ним возделанным предшествующими поколениями. Да и осуществляется оно всегда и во всех своих четырех ипостасях как отношение к другим субъектам культурной и социальной активности.

Таким образом, оно всегда осуществляется как отношение человека к *культуре*, встречающей его при рождении своей индивидуализированной формой – реально-предметной, духовно-практической деятельности людей в их общении друг с другом. Его отношение к культуре других людей, вводящих его в жизнь своей целесообразной и производственной деятельностью, есть его отношение: к культуре их быта, культуре общения (к средствам, способам, канонам, нравам и обычаям и т.п.), культуре мышления и чувств, культуре их духовного и материального труда (к предметам, средствам и способам труда, его навыкам, умениям и традициям).

Именно в его активном, воспроизводящем и утверждающем его жизнь отношении к живым носителям этих культур сливаются воедино все четыре ипостаси единого порождающего и воспроизводящего его жизнь отношения к существующему независимо от него Бытию. Исходя из этого, предметом образовательной деятельности Ф.Т. Михайлов считает творческое преобразование пространства встречи в культуре разных возрастных когорт и поколений для формирования и развития новых

культурных потребностей и творческих способностей всех её субъектов. С этой точки зрения и определяется сущность процесса гуманитаризации.

Более того, в качестве основы реформирования профессионального образования предлагается концепция профессиональной компетентности, которая основана на введении человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек должен далее реализовать себя как специалист, профессионал. Из узкого пространства эффективности он выходит в широкое и ответственное поле культуры [9, с. 143].

Так или иначе, сторонники данного подхода понимают процесс гуманитаризации образования, происходящий в условиях изменения общей образовательной парадигмы, как именно введение человека в культуру. Отсюда базисной идеей нового содержания образования является переход к культуросообразной школе [10, с. 15]. Эта смена ориентиров вызывает необходимость универсализации образования на основе получения «знания о знании». С этих позиций не основы наук, а основные элементы культуры должны составлять следующие блоки, свойственные новому содержанию образования: культура организации и реализации деятельности; культура мышления; филологическая культура (языковая, риторическая); этическая культура; политическая культура; эстетико-художественная культура; психологическая культура; физическая культура.

Однако если ориентироваться на родовую сущность понятия «образование», то *не столько культура, сколько человек, творящий себя, выступает содержанием образования*. В таком случае становится понятен тот акцент в работах ряда исследователей образования, который особую значимость придаёт пониманию гуманитаризации образования как процесса создания условий выращивания подлинно гуманитарного, целостного человека. Опираясь на то, что человек *целостен*, прежде всего, в своем восприятии окружающего мира (А.И. Адамский, О. Долженко, В.П. Зинченко и т.п.), обосновывается вывод о том, что и гуманитаризация, прежде всего, должна решить проблему утраты целостности современным человеком.

Предметное обучение противоестественно природе человека. Человеку необходимо сохранять свою целостность, так как противостоящий ему мир объективно целостен (пока его в своём восприятии не препарировывает человек). Между тем, как уже неоднократно подчёркивалось, «сложившаяся в эпоху Я.А. Коменского система образования, которая в основе своей содержит предметно-содержательный принцип, не дает сформироваться, а почти всегда разрушает эту целостность человека. Мир, расчлененный на учебные дисциплины, выглядит достаточно регулярным и детерминированным, но такой мир ущербен по отношению к тому миру, в котором мы живем реально. Мир, расчлененный на предметные области, дидактичен, но не жизнеспособен, его освоение делает мышление человека рассудочным, но не разумным... Разум формирует иной образ мира:

динамичный, без жестких границ между предметными областями, объединяющий знание и чувства. Поэтому для построения образования, которое помогало бы, содействовало бы возвращению Целостного Разумного человека, предметно-содержательных принципов мало, должна быть затронута вся структура сознания человека и его личность» [11, с. 158].

Исходя из этого, можно утверждать, что принципиальное отличие подхода в организации процесса гуманитаризации лежит на границе понимания её как Формы или как Со-держания. Причём Со-держания, в центре которого познающий (а не обучаемый) человек. Именно здесь и скрывается природа гуманитарного образования. Не цикл предметов или даже их интегрированные блоки или модули, а в первую очередь *способ познающего взаимодействия*. Возникает такая обращенность к миру и через него к себе, которую весьма точно сформулировал Э. Ильенков как «самостроительство личности».

Следовательно, гуманитаризация выступает как процесс преодоления той степени отчуждения, которая характеризует сегодняшнее соотношение содержания образования и сущности человека. Под «гуманитарностью образования» с этой точки зрения понимается образование, порождающее способность гуманитарного мышления как мышления, способствующего развертыванию сущностных сил человека в их природной целостности и заданности.

С этой точки зрения можно согласиться с тем, что гуманитарное образование выражается в гармонической полифоничности человека с высокоорганизованным интеллектом, открытым для многообразия информационных потоков. Гуманитарное образование изменяет внутренние ориентиры познавательной и преобразовательной деятельности человека, вытесняя физикалистскую парадигму гуманистическими основаниями. Гуманитарная образованность с ее широкой ориентировочной базой позволяет, удерживая логику «живого знания», динамично и эффективно освобождаться от груза устаревающих стереотипов, осваивая новые способы и средства организации жизнедеятельности (в том числе и в профессиональной сфере).

Особенностью гуманитарного знания является не только его «человеческое измерение», но и невозможность его технологизации, кроме универсальных естественных механизмов самореализации человека во всем богатстве его сущностных сил.

Эти и многие другие качественные характеристики гуманитарности позволяют судить о степени эффективности тех мер по реформированию образования, которые вызывают к жизни разного рода трансформационные процессы. В частности, с этих содержательных позиций следует оценивать состоятельность тех или иных направлений осуществляемой гуманитаризации. К примеру, если речь идёт о предложениях, связанных с пе-

пераспределением удельного веса «цикла предметов». Совершенно очевидно, что при этом упускается то обстоятельство, что и гуманитарный цикл учебных предметов может быть крайне технократичен, а образовательный процесс выстроен на технологизированной (а не систематизированной) основе механистической парадигмы. Не говоря о том, что не изменённые методологические основания сохраняют в себе потенциал, разрушающий природную целостность мира и человека.

Следует увидеть принципиальное отличие подхода к организации Со-держания, в центре которого познающий (а не обучаемый) человек. На наш взгляд, именно здесь, в понимании такого отличия, и скрывается *природа гуманитарного мышления, задающая характер образования*. Привлечем внимание к тому, что пространство образования в современных условиях неизбежно приобретает *деятельностный характер*, причем, как это очень точно охарактеризовано в весьма интересной работе Х.Г. Тхагапсоева, он носит системный характер, позволяя «...ставить на системную методологическую основу весь комплекс субъектно-объектной проблематики образования...» [12, с. 22].

Этот тезис позволяет автору прийти к чрезвычайно важному выводу о том, что даже «...гуманитарные технологии, встраиваемые в образование сами по себе, "от своих оснований" или в рамках натуралистических представлений педагогики, едва ли будут успешны, эффективны» [13, с. 22]. Таким образом, «не технологиями едиными» – весьма своевременное предупреждение тем, кто в технологическом оснащении видит основное направление преобразования образования.

В то же время хочется поdiskутировать с автором по поводу курсов отдельных учебных предметов, для ряда которых (философия, этика, эстетика и т.п.) гуманитарные технологии предзаданы, а для ряда других (к примеру, физико-математическим) – «...скорее всего потребуются дополнительные "гуманитарные оснащения" типа "обучая развлекай, развлекай – обучай"» [14, с. 20]. Дело в том, что если бы вместо вышеобозначенного слогана был приведен другой, допустим «обучая познавай, познавая обучай», можно было бы согласиться с тем, что познавательная позиция в системе образования явно выравнивает специфику предметных курсов и не нуждается в «развлекательном» обеспечении.

Еще раз подчеркнем, не цикл предметов или их соотношение, а в первую очередь способ познающего взаимодействия, обращенность к миру и через него к себе путём познающего взаимодействия, предусматривает такое преобразовательное действие, которое порождает потребность и способность «самостроительства личности». Возникает необходимость осуществления собственного образовательного проекта.

Здесь снимается проблема «перетягивания каната» между циклами учебных предметов, преодолевается пресловутая проблема двух культур и

возникают предпосылки сохранения природной целостности личности путем выращивания ее целостного мировоззрения. Более рельефно выступает и проблема собственно *гуманитаризации, сущность которой в формировании способности, направленности и стиля мышления и деятельности, ориентированных на освоение, развитие и использование любого знания в качестве средства гуманизации жизни.*

Таким образом, из всего существующего многообразия подходов к пониманию и осуществлению гуманитаризации образования наиболее оптимальным, на наш взгляд, является подход, трактующий гуманитаризацию как создание условий для выращивания подлинно гуманитарного, творческого Человека, целостного Человека. Гуманитаризация, в свою очередь, в качестве социокультурной детерминанты трансформации современного образования обеспечивает изменение его качественных характеристик.

Во-первых, это преодоление узкосциентического, технократического, механистического подхода к пониманию образования. Сегодня образование большую роль отводит совершенствованию знаний, умений и навыков будущего специалиста. Человека научают преимущественно рациональному (интеллектуальному) соотносению себя с Миром. Все обучение развивает одну из сторон целостной по своей природе Личности. Но подлинно гуманитарным человек становится только тогда, когда соотносит себя в своих действиях с Миром, Культурой, обществом, другим Человеком, самим Собой так, что освобождает пространство развёртывания сущностных сил человека как пространство его развития.

Во-вторых, гуманитаризация решает проблему субъектности в образовании как обретение творческой, активной позиции человека в жизни. Блаженному Августину принадлежит высказывание о том, что личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия. Подлинно гуманитарное образование рассматривает человека в качестве субъекта объективной образовательной деятельности, что укореняет в его сознании мысль о собственном целеполагании и творчестве как основе жизни, мысль о собственной уникальности и неповторимости. Нельзя не согласиться с мнением М.М. Бахтина, который предостерегал нас о том, что на ответственный поступок способен человек, лишь сознавший свою единственность и неповторимость в этом единственном для него мире.

В-третьих, гуманитаризация, решая проблемы утраты целостности современным человеком, призвана решить проблему интенсификации и обогащения культуры. Образование и культура неразрывно связаны. Если современная система образования подавляет творческие потенции личности, а с ними и ростки культуры, не рассматривает личность как творца культуры или субъекта ее, тем самым она не предоставляет возможность личности породить культуру, используя творческий характер развития: а

она предоставляет лишь возможность только усваивать ее. Это тормозит развитие культуры, приводит к ее обеднению.

На самом деле «образование должно формировать у человека способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму и форму его существования, в инструмент свершения во всех сферах человеческой деятельности – в труде, в науке, в технике, в культуре, в искусстве, в управлении, в политике» [15, с. 234 – 235].

Целью гуманитарного, по своему существу, образования является «выращенная» способность формирования целостной *полифоничной картины мира*, которая позволяет не только усваивать цикл предметов, но прежде всего приобщаться, «врастать» в культуру, т. е. овладевать способностями мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.

Едва ли в короткой статье можно исчерпать (даже в постановочном смысле) проблемность гуманитаризации образования. К этому автор и не стремился. Речь идет о другом – в каком дискурсе возможно решение этой проблемы. Отсюда, если говорить о гуманистической перспективе развития человечества, понятие «гуманитарий» теряет свою сциентически определенную профессиональную принадлежность. Оно все больше становится качественной характеристикой *состояния профессиональной культуры*.

Примечания

1. *Тхагапсоев Х.Г.* Гуманитарные технологии: методологические проблемы и ценностные измерения // Научная мысль Кавказа. 2009. № 1.
2. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М., 1989.
3. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Образование личности. М., 1994.
4. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М., 1994.
5. *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования. М., 1993.
6. *Шевелева С.С.* Открытая модель образования (синергетический подход). М., 1997.
7. *Гребнев Л.С.* Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) // Мир России. 2001. № 4.
8. *Михайлов Ф.Т.* Основание теории образовательной деятельности // Философские исследования. 1993. № 2.
9. *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования. М., 1993.
10. См.: *Геллер М.* Культуросообразная школа // Гуманитаризация образования: Материалы круглого стола пресс-клуба «Учительской газеты». М., 1999.
11. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М., 1994.

12. *Тхагапсоев Х.Г.* Гуманитарные технологии: методологические проблемы и ценностные измерения // Научная мысль Кавказа. 2009. № 1.
13. Там же.
14. Там же.
15. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М., 1994.