

В статье отражается зависимость содержания образования от способов реализации материальных и духовных потребностей, принятых в той или иной культуре. Делается вывод о том, что образование будет способствовать дальнейшей гармонизации отношений человека с окружающей средой при условиях комплексного потребностного подхода к обучению и воспитанию.

Хотя законы природы универсальны, ее разнообразие, географическая среда требуют от народов выработки своеобразной культуры, выступающей способом взаимодействия со своей частью биосферы. У каждого народа свой союз с природой, основанный на способе взаимодействия с биосферой. Этот способ воспроизводится этничностью, включенной в виде ментальности в сознание каждого человека. По мере социализации человек втягивается в национальный образ воспроизводства социальных смыслов и творит на основе своей ментальности.

Составной частью социализации является образование. И от того, каким будет его содержание, зависит полнота реализации духовных и материальных потребностей человека, его психологическое здоровье и гармония с окружающей средой.

Какие факторы культуры должны учитываться в отборе содержания образования, чтобы сделать его средством гармонизации человека с частью мира, в которой он живет? К основным из них мы относим тип цивилизационного развития: техногенного и традиционалистского, определяемых культурно-генетическим кодом [1, с. 120], социокультурные парадигмы восприятия времени и способы удовлетворения сущностных духовных потребностей, определяемые разницей в их относительной значимости у разных народов. Рассмотрим каждый из этих факторов в отдельности.

Содержание образования как отражение культурно-генетического кода развития цивилизации.

В техногенном типе развития цивилизации решающую роль играет поиск и применение новых технологий, в том числе технологий социального управления и социальных коммуникаций. Этот тип соответствует западному мировосприятию, согласно которому первопотенцией бытия является хаос, энтропические процессы, приводящие к распаду [2]. Миссия человеческой культуры при таком мировосприятии состоит в противостоянии человека деструктивным процессам и коренном изменении внешнего пространства. Культурно-генетическим кодом этого типа, в соответствии с которым такая цивилизация (культура) воспроизводится и развивается, выступают следующие ценности и смыслы:

1. Инновации как самооценность. Они самооценны, потому что приводят к улучшению качества жизни и социальному прогрессу.

2. Представление о человеке как деятельностью существе, которое противостоит природе и преобразует последнюю по своему предназначению (ибо природа – ресурс его деятельности). Идеал героической личности.

3. Креативная деятельность как ценность.

4. Ценность автономной и суверенной личности, которая не привязана к корпоративной структуре, а может включаться в разные социальные общности и гибко строить свои отношения с другими людьми (и вытекающая из этого ценность меритократического общества).

Поскольку успех преобразующей деятельности человека обусловлен знанием законов изменения объектов, приоритетной ценностью техногенного общества является наука, дающая знание об этих законах, а преобладающей формой мировоззрения выступает научное и философское мировоззрение как формы выражения научной рациональности.

В системах образования, принадлежащих техногенному типу культуры, приоритет отдается формированию научного мировоззрения, хотя не исключается введение отдельных элементов философского и религиозного. Цели образования включают формирование всех составляющих культурно-генетического кода техногенного типа развития цивилизации: самостоятельности мышления, основ творческой, инновационной деятельности, социального интеллекта и умений межличностного взаимодействия в разных коллективах.

В традиционалистском типе развития цивилизации, соответствующим восточному менталитету, бытует представление об изначальной гармонии мироздания, в котором все находится в согласованном

и едином ритме. Основная причина страданий не во внешних обстоятельствах и пороках окружающего бытия, а в самих людях, их мировосприятии [2]. Поэтому человеку следует сопрягать свою жизнь с законами космического совершенства. В основе культурно-генетического кода лежат следующие идеи:

1. Понимание природы как живого организма, малой частицей которого является человек.

2. Представление о том, что главной задачей является познание самого себя и сохранение вкуса к красоте в любых экстремальных условиях.

3. Идеал минимального действия, основанный на чувстве резонанса ритмов мира и воплощенный в древнекитайском принципе недеяния («у-вэй») – принципе невмешательства в естественные процессы, нанесения вреда природе.

Образование, служащее целям традиционалистского типа культуры, стремится сформировать эмоциональную восприимчивость личности, ее установку на личностное самосовершенствование, возвышение над собственными прихотями и желаниями, философское и религиозное мировоззрение, умения эстетического созерцания сиюминутным явлением, ощущаемым мгновением.

М. Вобер помимо восточного и западного мировосприятия выделяет традиционный тип, ориентированный на предметное решение жизненных ситуаций и разрешение конкретных проблем, а также африканский (музыкально-хореографический), в котором гармонизация человека и окружающего его мира происходит посредством овладения всем арсеналом двигательных стереотипов (с помощью ритмических движений можно достичь необходимого психического состояния) и вниманием к собственным внутренним телесным ощущением (проприоцептивной), которые культивируются в процессе обучения [3].

Знание о влиянии культурно-генетического кода развития цивилизации на цели образования позволяет оценить признаки культуросообразности последнего, а с другой стороны, увидеть недостатки системы образования, основанной на ценностях только одного типа культуры. Так издержками образования в техногенном типе культуре является слабое внимание к практикам самопознания и опыту самосозидания личности, игнорирование потенциала других, нерациональных форм познания, сведение профессионального образования к подготовке человека к профессиональной деятельности и отсутствие духовных практик его приобщения к осуществлению непрофессиональных ролей его многофункционального бытия. Целостное видение достоинств и недостатков современной системы образования и путей ее модернизации становится возможным при взгляде на эту систему через призму социокультурных факторов ее формирования, а также при сопоставлении этой системы с другими педагогическими реалиями поликультурного бытия, подчиняющимися разным культурно-генетическим кодам.

Знание о типах культурно-генетического воспроизводства позволяет также оценить миссию образования в обеспечении гармонии человека с миром и самим собой. Оба типа культуры отражают два противоположных способа удовлетворения человеческих потребностей: первый заключается в трансформации внешней среды и соответствует техногенной культуре, другой – в совершенствовании внутреннего духовного мира человека и соотносится с традиционалистской культурой. Сгармонизировать отношения человека с окружающей средой можно и нужно двумя способами: изменяя среду и изменяя самого человека. Оба способа гармонизации должны присутствовать в содержании образования.

Содержание образования как зеркало социокультурной парадигмы времени, в которой пребывает та или иная культура.

К социокультурным парадигмам времени относят следующие [4]:

- Постфигуративная парадигма, основанная на принципе возвратности (past-oriented) – что будет, то уже было. В такой парадигме считается, что подрастающее поколение должно безоговорочно перенимать опыт у старших, стиль и методы педагогического взаимодействия склоняются к авторитарным, когда учитель выполняет роль лидера и оказывает прямое воздействие на учащихся, а в качестве оптимальных видов обучения признаются объяснительно-иллюстративное обучение (жесткая детерминация учения под руководством взрослого – воспроизводство способов действия, продемонстрированных учителем) и модель программированного обучения (промежуточный контроль определяет, может ли учащийся осваивать более высокий уровень или он должен пройти корректирующую программу). Как утверждает Леви-Строс, называющий такую культуру холодной,

основная цель обучения состоит в формировании способности интерпретировать старые тексты, так как составной частью обучения является воспроизведение прошлого в его неизменном виде.

- Кофигуративная парадигма, где учатся не только у старших, но и сверстников (present-oriented) и преобладает модель поведения, задаваемая современниками. Почва для кофигурации возникает там, где старшие не могут освоить новые идеалы, стили поведения, новый язык, вжиться в иную среду [5]. В данной парадигме авторитарный стиль педагогического взаимодействия сочетается с демократическим, появляется проблемный вид обучения. Так как объем информации, подлежащей освоению, возрастает по мере новых открытий, в обучении все чаще используется адаптация первоисточников древних мыслителей, пересказывание от лица современника. По мнению О.Н. Козловой, кофигуративная парадигма с ее доминированием здесь-и-сейчас порождает наиболее противоречивый по устойчивости жизненный стиль – самый надежный с тактической точки зрения, но самый ненадежный со стратегической точки зрения, поскольку объем времени, который служит опорой жизненной практике, мизерно мал [6].

- Префигуративная парадигма, основанная на принципе линейности, означает стремление к новому и отсутствие удовлетворенности от того, что имеется, восприятие новизны как самооценности (future-oriented), духовный плюрализм, который порой выражается неспособностью мыслить диалектически, обеспечить преемственность традиций и инноваций. Префигуративная парадигма преобладает там, где темп развития современного общества настолько высок, что прошлый опыт мешает творческому подходу. В такой парадигме признается, что взрослым приходится учиться у детей, в образовании доминирует демократический стиль педагогического взаимодействия, где ученик является полноправным партнером взрослого в постижении истины, а в практику обучения вводится кооперативное, проектное, проблемно-дискуссионное виды обучения, которые требуют высокой степени сотрудничества участников образовательного процесса между собой и учителем, построенном на взаимоуважении и доверии.

Знание о социокультурных парадигмах времени позволяет осознать исторические и культурные предпосылки в структурировании содержания образования, признаки культуросообразности последнего, ибо произвольный выбор стратегий обучения и методов педагогического взаимодействия, без учета социокультурных традиций мировосприятия, может оставить выпускника школы или вуза дезадаптированным и чуждым социуму, в котором он живет. С другой стороны, интеграция культурологических и педагогических знаний нацелена на осознание того факта, что образование – не только зависимая переменная от культурного сообщества, но и само является его детерминантой, так как оно в силах скорректировать недостатки каждой из парадигм восприятия времени. Связность восприятия мира, как указывает О.Н. Козлова, определяется диалогом прошлого и будущего, соединением в мотивации деятельности ориентаций на тактическую выгоду и стратегическую устойчивость [6]. Такая способность к освоению времени – способность тонко сочетать событийность настоящего с ориентировочной основой будущего и уроков прошлого – и должна формироваться в процессе образования как инвариантная составляющая его содержания, независимая от типа преобладающей парадигмы восприятия времени.

Содержание образования как отражение способов удовлетворения и относительной значимости духовных потребностей.

Современный ученый Ф. Хсю рассматривает различия в потребностной структуре человека в зависимости от культуры, к которой он принадлежит. В каждой культуре, утверждает он, складывается своя иерархия потребностей, и наибольшей актуализации требуют те потребности, которые способствуют психосоциальному гомеостазу – достижению гармонии социального и внутреннего (психического) наиболее традиционным для представителей данной культуры путем. Так ключевая потребность человека в реализации близких отношений с другими людьми, которая является источником его здоровья и силы общества, в разных культурах реализуется по-разному – через разные субпотребности: в аффективно-чувственных взаимоотношениях с родными людьми, в вероисповедании, в передаче человечеству новой конструктивной идеи, в познании абсолютных идей, пронизывающих и объединяющих все человечество, в идентификации себя со своим народом, в поиске и конструировании человеческого идеала, на которые можно направить свои чувства, в заботе и благотворительности незнакомым людям, в самопознании и конструировании проекции своего родства с идентифицируемой группой и др. У каждой культуры выше перечисленные потребности имеют свою

иерархию, и потеря дедушки для китайца чуть более значима, чем для американца, но для китайца менее существенно различие в вероисповедании при вступлении в брак и т.д. [3].

Наверное, поэтому система образования стремится передать растущему человеку масштаб относительной значимости, которой наделяется та или иная человеческая потребность в его культуре. Образование формирует в первую очередь те потребности, которые с большей вероятностью найдут свое удовлетворение при общении человека с носителями его культуры. Однако образование выполняет и компенсирующую функцию – формируя все многообразие духовных потребностей человека, оно обеспечивает ему возможность психосоциального гомеостаза и в случае несостоявшейся попытки удовлетворить верхнюю потребность в иерархии, т.е. учит его реализовать эту потребность через другие уровни.

Разница в культурных традициях разных народов доказывает многофункциональность бытия человека и множественность форм реализации его ключевой потребности – потребности единения с миром, и вытекающую из этой множественности важность применения комплексного потребностного подхода в обучении и воспитании растущего человека, включения в имплицитной форме культурных достояний других народов наряду с культивированием основного способа взаимодействия с социумом и природой – способа, который в качестве адаптационного механизма закрепился в данной культуре.

Список литературы

1. Степин, В.С. Философия и цивилизация // Философы XX века: Вячеслав Степин: Материалы Республиканских чтений-10, г. Минск, 18 ноября 2004 г. / Ред. колл. Я.С. Яскевич, В.С. Вязовкин. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 120-128.
2. Мартынов, В.Ф. Эстетика: учеб. пособие / В.Ф. Мартынов. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 336 с.
3. Белик, А.А. Культура и личность. Психологическая антропология. Этнопсихология. Психология религии: учеб. пособие / А.А. Белик. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. – 378 с.
4. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. С. 322.
5. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин, Е.С. Новикова. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
6. Козлова, О.Н. Социология духовной жизни / О.Н. Козлова. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2004. – 197 с.