

А. П. ВАЛИЦКАЯ,

заведующая кафедрой эстетики и этики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор

О ПРИРОДЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ И ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Любое человеческое знание “гуманитарно”, иным оно быть и не может, поскольку принадлежит человеку.

Познание ищет в многообразии различия и общность, упорядочивая мир, или (и) от априорного представления о порядке идет к многообразию в поисках его единого основания.

Проблема типологии наук — это вопрос об объекте знания, способах его получения, оформлении и верификации, а по сути дела — вопрос о позиции познающего по отношению к бытию.

Классическая эпистемология (ньютоновско-картезианская парадигма) строит бинарное пространство знания: науки о природе и науки о человеке, где субъект познания противостоит объекту, мыслится в ситуации “всепоисковости” по отношению к нему. При этом сам он, познающий разум, мыслится как неизменно активный, формирующий знание в процедурах отбора, оценки, классификации, установления координационно-субординационных и причинно-следственных связей вещей и явлений пассивного мира, подлежащего операциям познания.

Здесь типология знания задана сферами (секторами) реальности: природа, общество, культура; каждая из этих сфер подлежит логико-аналитическому осмыслению.

В субъект-объектной позиции естественно-математическое знание оказывается наиболее “чистым”, поскольку его предмет — отчужденный мир — отвечает логико-аналитическому методу, имеющему дело с объектом статичным, где опыт может быть повторен, а результат формализован и адекватно интерпретирован.

Подвергая аналитическому препарированию системы живые, изменчивые, “самоподвижные” (Л. Карсавин) и становящиеся, в которые человек сам включен органично и “изъятию” не подлежит (культура, общество, искусство), познающий разум вынужден их “остановить”, разъять, чтобы потом вновь синтезировать в формуле. Однако они ускользают из-под скальпеля аналитика, поскольку постоянно не равны себе в пространстве и времени и, будучи целостными, имеют в себе нечто такое, чего нет в каждой из составляющих. Рациональный синтез не схватывает их полноты и целостности, утраченных в процедуре анализа, оставляя за скобками формулы потаенное пространство духа, интуиции, воображения — “невыразимое”, единичное и уникальное, не поддающееся повтору в эксперименте, а потому — вообще “подозрительное”, “неточное” (сиречь — неполноценное) знание, именуемое гуманитарным.

Его признаки: интуитивно-чувственный метод получения, образно-метафорический (эстетический) способ формулирования, ценностный характер интерпретации, субъект-субъективный (диалогичный) путь передачи, верификация (в индивидуальном сопереживании-“вчувствовании”).

Иными словами, гуманитарное знание образуется в ином типе рациональности, там и тогда, где субъект-объектное разделение не может быть “чистым”, где требуется исходная гипотеза целостности бытия, в пределах которого сосуществуют и взаимодействуют мир и сознание.

Отстаивая свою принадлежность к науке, современное гуманитарное знание тяготеет к естественнонаучной парадигме, к физико-математическим методам формализации, утрачивая собственногуманитарную принадлежность. Отсюда — дегуманизация знания, а следовательно — мышления и практики людей, которая сегодня осознается как одна из самых веских причин цивилизационного кризиса конца XX века.

Представая как познающий и познаваемый, удвоенный (раздвоенный) на субъект и объект, творящий разум и вещь среди вещей, человек экспонирован в различных инструментальных системах как телесное, психическое и духовное — в раздельности качествований и их несовместимости.

При этом вопрос о единстве мира, проблема общих онтологических оснований, в принципе, не требуют категорической постановки и ответа, “снимаются” в методе, в анализе непосредственной данности частного (и частичного) предмета познания.

Субъект-объектная эпистемология не нуждается и в постановке вопроса об обратной зависимости: сознания от знания, о “репрессивности” науки в процедурах образования личности, о зависимости самого типа мышления о мире от заданных ею способов получения, интерпретации, применения знаний.

Современная “гуманистическая революция”, когда главным предметом забот и внимания становится человек, его потребности, возможности и цели, обещает эпистемологический поворот к единой науке о мире и человеке в нем. В русле этой тенденции предпринимаются попытки строить типологию знания “от человека”, постулируя его целостность как существа био-психо-духовного, непрерывно становящегося в природо-социокультурной среде. Тогда человек целостный (познающий и познаваемый) “размещен” в целостном же, открытом, непрерывно расширяющемся в процедурах познания пространстве бытия, где он предстает как микрокосм, в котором удваивается и воспроизводится многообразие макрокосма.

Будучи “единосущно” познаваемым, сознание раскрывает свою феноменальность в мышлении как процессе “распредмечивания” собственно человеческого смысла реальности в режиме субъект-субъектного диалога.

Тогда типология знания задается природой сознания как био-психо-духовного феномена, реализующего себя в адекватном отражении целостного образа мира. И наоборот, в процедурах познания как субъект-субъектного отношения познающий не только выступает как создатель знания, но сам активно формируется им: устанавливаются способ и алгоритм восприятия, обработки информации, инструменты и приемы интерпретации и формализации знания.

В этом смысле можно сказать, что в процедурах обучения (образования) предъявленная субъекту система наук (картина мира) формирует его мышление — стиль, направленность, способы оценивания результатов.

Структурные компоненты сознания как био-психо-духовного феномена, становящегося в природо-социокультурном пространстве, описываемом системой наук, можно представить в отношениях общего, особенного и единичного. В этом смысле разделение эпистемологического пространства

между естественнонаучным и гуманитарным знанием представляется условным, они сосуществуют в картине мира по принципу дополнительности, и речь идет лишь об акцентах, опережении того или иного типа рациональности, о типологии условных знаков (языков), “пакующих” полученную информацию.

Витальный компонент сознания (бифункциональный мозг) порождает психо-физиологическую потребность в целостном и полном образе реальности (см.: И. Ренчлер, Б. Херцбергер, Д. Эпстайн. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. М., 1995). “Двуполушарный” способ обработки информации задает необходимую взаимодополнительность, совместимость работы чувственно-интуитивных и рационально-логических познавательных операций.

Витальная бифункциональность человеческого “инструмента” познания фиксирует всеобщность онто-гносеологических оснований миропонимания, определяя сущностную потребность, которую необходимо удовлетворить в целях обеспечения нормально-эффективного функционирования мозга.

Поэтому так важно, чтобы познающему-становящемуся сознанию был предъявлен в учебном модуле востребованный им целостный образ научной картины мира.

Человеческая социальность реализуется в ценностном аспекте знания; в эстетической, нравственной, религиозной конвенции как способе достижения взаимопонимания, общения, сосуществования. Здесь витальный инвариант (потребность в целостном образе мира) предстает как особенное (в вариативности ценностных значений) в этнонациональной, классовой, субкультурной “окраске” образа мира и человека в нем, как результат исторического культурного опыта народов и наций.

Единичность индивидуального образа мира (целостного представления, мировоззренческой “картины” действительности) содержит общее (витальное), особенное (социокультурное) и развертывается в бесконечном многообразии индивидуального опыта каждого из людей.

Таким образом, строение системы современного знания, предъявленного для освоения в образовательном модуле (с учетом его формирующей сознание активности), можно представить как открытое сферическое пространство, ядром которого является человек, познающий мир по законам собственной меры, соотносимой с мерой вещей и явлений действительности. Он осваивает его по принципу расширяющейся ойкумены, “освещая” бинарным зрением сознания единое пространство бытия.

Будучи, как и всякая схема, условной, такая модель эпистемологического пространства оказывается удобной для решения задач образования. Она дает основание утверждать, что процесс освоения мира человеком может быть полноценным при следующих условиях:

— параллельность и взаимодополнительность гуманитарного и естественнонаучного знания, поскольку “отставание” любого из них тормозит процессы познания, пагубно сказываются на интеллекте и эмоционально-чувственной сфере человека;

— гуманитарный тип рациональности (начальный этап познания и фундамент целостности образа мира) надо развить в первую очередь, т. к. он определяет становление логико-аналитической способности, актуализирует и закрепляет ценностные (эстетические, духовно-нравственные, гуманистические) основания мышления и деятельности, обеспечивает психическую стабильность личности;

— образовательное пространство (страны, региона, учебного заведения) необходимо строить соответственно парадигмальному типу “картины мира” в ее историко-культурной этнонациональной конкретности, соотнося его естественнонаучные и гуманитарно-художественные компоненты:

— современные образовательные системы строят процесс познания в логике становления личности (сознания), отказываясь от сциентистского (субъект-объектного) принципа обучения в логике каждой из множества наук, поскольку множественность “логик” ведет к рассыпанной мозаике фактов, невозможности установить их связи, применить в практике.

В ситуацию современного цивилизационного кризиса философско-культурологическая прогностика видит выход в гуманизации сознания людей с помощью образования.

Гуманизация образования — глобальная тенденция, и она состоит в радикальном пересмотре самого принципа построения образовательного пространства в соответствии с гуманизацией всей системы наук и подходов к их классификации.