

Образование как способ становления человека в культуре предполагает свою сообразность и человеку, и культуре. В институционализированной образовательной практике — педагогическом процессе — взаимодействуют ее компоненты: преподаватель, студент, средства образования, среда. Это взаимодействие осуществляется на основе различных связей и отношений, существующих между ними. Но центральным отношением, которое конституирует процесс образования и придает ему собственно педагогический смысл, являются отношения «преподаватель–студент» и «преподавание–учение».

Однако в *действительном* образовании, развертываемом как гуманитарная практика, исчезают преподаватель и студент. Остаются живые люди, обращающиеся друг к другу за сочувствием, сомыслием, содействием. И в этом контексте «преподаватель», «студент» — обозначение социальных ролей, функций, «масок» людей, которых образование свело друг с другом. В таком случае лекция, семинар, беседа — это не только события университетской жизни, но и со-бытие двух и многих индивидуумов в горизонте личности. Смысл педагогического процесса — в выращивании человеческого в человеке. Иначе в результате мы получим, говоря словами М. Вебера, «бездушных профессионалов, бессердечных специалистов».

Тенденция к построению педагогического процесса в университете как гуманитарной практики отражает понимание того факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическое явление — гуманитарный феномен. Создаваемые ныне культурологические модели школы свидетельствуют о становлении в России гуманитарной парадигмы образования. Эта парадигма в противовес технократической модели образования ориентирована на становление человека в культуре, раскрытие истинного, глубинного в нем. Со-бытие преподавателя и студента строится в культурологической парадигме на основе диалога культур преподавателя, студен-

<sup>1</sup> Академик РАО, заведующий кафедрой педагогики Алтайского государственного университета (Барнаул), доктор педагогических наук, профессор.

Ю. В. Сенько<sup>1</sup>

## ДИАЛОГ КУЛЬТУР В УНИВЕРСИТЕТЕ

та и «ставшей» культуры, зафиксированной в содержании образования в его практике.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что нарождающаяся культурологическая школа утверждает свои гуманитарные ориентиры прежде всего за счет предметоцентризма, путем увеличения в учебном плане объема дисциплин, изначально считающихся гуманитарными (к сожалению, в государственных стандартах высшего профессионального образования от поколения к поколению этот объем сокращается, подобно шагреновой коже). Ограничиваться таким экстенсивным способом решения проблем, «вялой гуманитаризацией» (К. Ясперс) нельзя. При этом главное — атмосфера, стиль отношений «преподаватель–студент» — не подвергается сколько-нибудь радикальному обновлению. Необходима гуманитаризация образования не только учебного предмета, но и учебного процесса. Это прежде всего гуманистический стиль отношений в университете, гуманитаризация образовательной среды в нем, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов.

Содержание классического образования наполнено гуманитарными ценностями и смыслами. Чтобы этот потенциал был эффективно использован, его необходимо обнажить, вычленив в самом процессе образования. С этой целью мы отказались от ряда привычных в образовании положений, сместили акценты с явного в нем на менее очевидное. Этот отказ связан с преодолением представления о содержании образования как части исключительно научного знания.

Пришлось отказаться и от научного «высокомерия» при оценке довузовского опыта студента как узкого, ограниченного, несущественного по сравнению с научным опытом. Довузовский опыт студента более ограниченный в гносеологическом плане, имеет потенциально широкие возможности в плане образовательном, для приобщения к «чужому» опыту, превращения в «свое–чужое». Ведь усваивать — значит объединять продукты «чужого», общественно-исторического опыта с показаниями собственного.

Самоценность и значимость для профессионального образования довузовского опыта студента означают признание носителя этого опыта равноправным участником образовательного процесса. Такое возможно в случае отказа от патернализма как универсального принципа построения профессионального образования.

Следствием этого отказа стало изменение расстановки персонажей на сцене образования с привычного и очевидного (преподаватель с научным знанием — к студенту) на принципиально иное: преподаватель со студентом — к профессиональной культуре. «Вместе со студентом» означает отказ (или хотя бы ограничение) от привычной и очевидной модели профессионального образования как «наполнения» будущего специалиста добытыми кем-то и когда-то профессиональными и иными знаниями. В этом случае происходит смещение акцента с просветительской модели профессионального образования на культуротворческую.

Сегодня в контекст общего и профессионального образования вторгается личный опыт студентов, а вместе с ним и многообразные феномены молодежной субкультуры. Мозаичность, полифункциональность, разнокачественность этой культуры не оставляют места для ее однозначной и одномерной оценки. В связи с этим перед педагогическим составом встает весьма сложная задача: воспитывая в себе толерантность по отношению к нетрадиционному содержанию учебных занятий и способам развертывания этого содержания, вместе с тем постоянно утверждать статус нетленных эстетических, нравственных и других ценностей. Открытость преподавания и преподавателя молодежной субкультуре, преодоление разрыва между духовным миром студента и привносимым извне содержанием образования — один из путей построения диалога культур в университете.

Пристального внимания преподавателей заслуживает также усиливающаяся этническая неоднородность студенчества, а следовательно, и тех эталонов культуры, с которыми они входят в мир образования. Многие вузы (причем не только столичные) уже накопили опыт билингвизма, но тут проблема не только языковых барьеров — она куда шире и труднее: необходимо в самом содержании образования реализовать идею диалога (полилога) культур как парадигмы нового педагогического мышления, выражающей его демократическую и гуманитарную направленность. Учитывая, что наши стандарты образования и учебники в высшей степени европоцентричны, можно представить всю сложность работы по реконструкции функционирующих ныне «сценариев» педагогического процесса.

Сложность оптимизации содержания образования состоит в том, что оно традиционно игнорирует личный опыт преподавателя. Между тем приобщение студентов к принципиально не формализуемой «культуре Мастера» (М. М. Бахтин) — глубинная основа диалога культур непосредственных участников педагогического процесса. Однако современная высшая школа по-прежнему подчинена целям, для которых личностное знание, интимная культура педагога есть нечто второстепенное, необязательное.

Диалог культур в качестве особого элемента содержания образования предполагает культуру самого педагогического процесса. Именно в ней наиболее рельефно выражается авторство (соавторство) обучающихся и учащихся, их готовность к взаимопомогающему поведению, наличие (или отсутствие) у них установки на собеседника, изначальную адресованность своей активности «значителю Другому» (В. С. Библер), на «презумпцию понимания» (Г. С. Батищев). Выделив наряду с логической, математической, филологической и другими педагогическую культуру, включив ее в содержание подготовки специалистов любого профиля, мы получили еще одну возможность оптимизировать педагогический процесс в университете.

Преобразование «ставшей» культуры в живое знание, построение личностного знания предполагают переход от монолога к диалогу. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами, вероятнее всего, создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками. Разумеется, в образовательной практике имеют место случаи (и их не мало), в которых монолог уместен и необходим. Однако монолог как стиль взаимодействия «преподаватель—студент» существенно ограничивает возможности образования, снижает его эффективность.

Но в рамках традиционного понимаемого образования и его задач проблема гуманитаризации образования в принципе не решаема. Прежде всего потому, что диалог как «гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности» (В. С. Библер), не рассматривается в качестве онтологического основания самого образовательного процесса. Отсюда — живучесть патернализма, авторитарности, предметоцентризма в теории и практике образования, трудность перехода к «другодоминантности», пониманию, рефлексивности, метафоричности.

Где возможен разрыв того «естественно-научного» круга, по которому движется гуманитарный по своей природе педагогический процесс? В общем виде ответ очевиден: в процессе гуманитаризации, то есть построения содержания, способов развертывания образования, организации образовательной среды, адекватной гуманитарной (естественной) природе педагогического процесса. В то же время не следует упускать из виду то обстоятельство, что этот культуротворческий процесс соотнобразует с культурой, на фундаменте которой он выстраивается.

Таким образом, реализация в современных условиях выдвинутых и обоснованных классической педагогикой (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.) принципов природо- и культуросообразности предполагает построение педагогического процесса как гуманитарной практики. Иными словами, гуманитаризация образования — это «превращенная форма» принципов природо- и культуросообразности, то есть сообразности, соответствия природе человеческого, в которой диалог культур «гуманитарно» определяет педагогический процесс.