

Г.И. ЗВЕРЕВА

**ЗНАНИЕ О КУЛЬТУРЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**1. Современная социокультурная ситуация в России
и «точки роста» в образовательной практике высшей школы**

В последнее десятилетие XX в. в мире произошли важные сущностные сдвиги в научной культуре, которые содействовали формированию новых представлений о профессионализме, его роли и месте в гражданском обществе. В этот же период в российской социокультурной жизни открылись богатые потенциальные возможности для самореализации творческой личности. В познавательной работе интеллектуалов-гуманитариев они выражают себя в свободном выборе теории, исследовательских подходов и методических процедур, языка объяснения и описания.

Однако сегодня в России для гуманитариев существует определенный разрыв между самими возможностями и их воплощением. Он обусловлен как факторами жесткой конкуренции на рынке интеллектуального труда в сложных экономических и социальных условиях, так и наличием «ментальной» цензуры, соблазном использования клише и проторенных путей в познании, трудностями личностного самоопределения в профессии.

Это состояние разрыва между возможностями-ожиданиями и культурными реальностями современного бытия внешне нередко выглядит как кризис идентичности, поколенческий сбой, идейный кризис, мировоззренческий анархизм. Зачастую в российском обществе такое состояние переводится в критику новых идейных установок, сопрягается с агрессивным конструированием негативных

фантомов, против которых следует «бороться», – Запад, постмодернизм и пр.

В то же время в России все заметнее обнаруживает себя процесс формирования элементов гражданского общества. Этот процесс выражается, в частности, в распространении гуманитарных принципов организации современного вузовского образования, в сближении интеллектуальных установок российской системы образования с мировой практикой высшей школы, в создании учебной литературы нового поколения, издательских программах переводной научной литературы и пр.

Важной чертой современной высшей школы становится осознанная ориентация студентов на самореализацию личности в образовательном процессе. В настоящее время их требования к образованию достаточно высоки и осмысленны.

Студентов 90-х годов отличают заметный рост критической саморефлексии, острая потребность в выработке «другого» самосознания (индивидуального, группового). Студенты все более сознают себя не пассивными объектами обучения, а творческими личностями, которые стремятся к самостоятельному освоению мира.

Эти умонастроения молодежи находят поддержку в новых образовательных программах, которые предлагаются специализированными школами (гуманитарными, естественно-научными), высшими учебными заведениями – государственными и негосударственными. В таких программах акцент образования сделан на принцип «как учиться» (традиционный принцип «что учить» отодвигается на второй план), т.е. не на готовое «знание», а на «узнавание» (способы порождения и репрезентации знания, организации его в открытые многомерные системы – подвижные, релятивные, культурно-исторически обусловленные). Примером могут служить российские «летние школы» молодых ученых (при поддержке различных фондов), межрегиональные постоянно действующие научные и творческие семинары молодых профессионалов («невидимые колледжи» профессионального общения).

2. Проблемы поликультурного образования в современной высшей школе

В общем процессе сущностного обновления академической стратегии и практики в последние годы важное место приобретают принципы поликультурного образования. Понятие поликультурного образования по своему происхождению связано с определенной социально-гуманитарной концепцией обучения в средней и высшей школе, которая сложилась в западном обществе в последней трети XX в.

Процессы деколонизации в современном мире, сопровождавшиеся усилением взаимовлияния незападных культур и новоевропейской культуры, обусловили формирование общего интеллектуального пространства постколониального дискурса (постколониальной теории и методологии), что сказалось на целевых установках и содержании образовательных программ в странах Запада. В тот же период под воздействием феминизма важными компонентами программ в высшей и средней школе стали теория, методология и прикладные аспекты изучения тендерных проблем общества.

На протяжении последних 30 лет в колледжах, политехнических институтах и университетах Западной Европы и США осуществлялись различные мультикультурные образовательные программы, общим основанием которых стали концепции межэтнического и межконфессионального общения, свободного от расовых, националистических, европоцентристских и других предрассудков и стереотипов, сложившихся в общественном сознании. В конце 80–90-х годов существенные элементы мультикультурного обучения вошли в университетское образование ряда стран Центральной и Восточной Европы.

Нет необходимости доказывать значимость постановки в образовательной системе постсоветской России таких содержательных программ обучения, которые не только бы учитывали новую геополитическую и социально-культурную ситуацию, но и содействовали разрешению современных проблем этнокультурной идентичности, формированию принципов толерантности и многоценности истины, свойственных обществам открытого типа.

Тем не менее в российском среднем и высшем образовании эти идеи в значительной мере остаются пока благими пожеланиями

интеллектуалов-гуманитариев. Гораздо более отчетливо в последние годы заявила о себе другая тенденция, которая выражается в моделировании этнокультурного образования. Попытки конструирования этой модели в средней и высшей школе (создание замкнутых образовательных систем, ориентированных на «выживание» малой этнической группы в инокультурной среде) во многом связаны с процессами регионализации современного российского государства, с поисками новой идентичности этнокультурных общностей в условиях постсоветского пространства.

По всей видимости, возможности становления поликультурного образования в России напрямую связаны с успехом общих демократических преобразований в стране и постепенным изменением содержания некоторых укоренившихся коллективных представлений (например, преодолением бытового расизма и антисемитизма).

Для российской высшей школы представляется актуальным расширенное понимание сущности и целей поликультурного образования. На наш взгляд, модель поликультурного образования может строиться на соединении воедино разных и вместе с тем тесно связанных друг с другом принципов, за которыми просматриваются определенные «измерения» современной социальной и культурной жизни.

Познавательное измерение поликультурности включает в себя осознание изменчивости и относительности (конвенциональности) теорий знания о культурах, моделей культуры и культурных форм, языков описания и самоописания культур. Преодоление одномерного представления о иерархическом строении научного знания, отказ от жесткого моноцентризма в построении теории, свободный выбор методов изучения предмета, наконец, оправдание эклектики в познавательных процедурах и в наррации – все это позволяет формировать мировоззренческие основания поликультурной образованности.

Историческое измерение поликультурности предполагает использование принципа историчности в представлении культурных феноменов (генезис, осуществление, трансформация), который открывает возможности взаимодействия и трансляции культур.

Антропологическое измерение поликультурности содействует пониманию культуры «другого», осознанию принципа культурного различия как различия.

Социальное измерение выражает себя в признании множественности социально-культурных дискурсивных практик и возможности их одновременного самоосуществления в рамках единого общества. Речь идет о необходимости преодоления монопольного положения в обществе «доминирующей» культуры средствами перепределения культурных конструкторов (культурной идентичности), ухода от насильственного ассимиляторства и патернализма в межкультурных отношениях, в конечном счете – от практики «социально-культурного империализма».

Этическое измерение реализуется посредством утверждения принципа толерантности, формирования личной и социальной ответственности за жизнь разных культур, форм их бытования, сохранения культурного наследия.

Эстетическое измерение выражает себя через представление культуры как текста, текстуальные стратегии с присущими им вербальным, изобразительным, виртуальным и прочими рядами. Такое понимание создает многообразные возможности форм культурного анализа.

Трудности практической реализации модели поликультурного образования в российской высшей школе обусловлены многообразными «внешними» и «имманентными» факторами, которые разнонаправленно воздействуют на систему подготовки студентов.

Так, в преподавательской среде по-прежнему обнаруживают себя недостаточное знание и владение психологическими и технологическими аспектами современного образовательного процесса. Заметны незнакомство преподавателей с соответствующим опытом западной высшей школы, отсутствие в России профессионально выполненной учебно-методической литературы по этой проблематике.

Пока определенным стимулом для формирования основ поликультурного образования в университете является постановка специализаций и специальных курсов и семинаров, в которых учитывается феномен поликультурности современного мира. В этой связи особое значение приобретает постановка и реализация в различных профессионально-образовательных программах базовых курсов по культурологии.

3. Культурология в системе академического знания о культуре

В последние годы в структуре российского образования многообразными способами утверждает себя знание о культуре. Оно представлено практически во всех гуманитарных и социальных дисциплинах, особым образом выражено в естественно-научной сфере и в междисциплинарных областях.

Профессиональное исследование проблематики теории и истории культуры и ее изучение в пределах образовательных программ уже вышли из маргинального по отношению к «нормальной» отечественной науке положения (в котором они пребывали в течение многих десятилетий) и, более того, стремятся взять некий реванш, претендуют в известном смысле на приоритетность разработок в философии, социологии, истории, филологии и пр.

В этой связи интересно обратиться к рассмотрению способов репрезентации культурологии в российской высшей школе и специфики ее восприятия в профессиональной академической сфере. Речь идет о проблеме представимости знания о культуре в отдельных дисциплинах (его образе, представлении не только концептуальными, но и нарративными средствами, т.е. посредством выбора языка, речевых конструкций, стилистики письма), а также о проблеме восприятия знания читателем, слушателем (интерпретации текстов знания, включая и тексты профессионально-образовательных программ).

На рубеже 80–90-х годов в высшую школу России вошло новое слово – «культурология», которое закрепилось не только в качестве базовой учебной дисциплины, но и в виде особых профессионально-образовательных программ подготовки студентов.

Заданная культурологии нормативность и в то же время аморфность ее предметной области первоначально вызвали недоверчивое, если не отрицательное, отношение со стороны тех немногих академических профессионалов, кто вне зависимости от господствовавших идеологических установок занимался «чистым» исследованием проблем теории и истории культуры.

В лучшем случае культурология рассматривалась ими как поле познавательной неопределенности, в худшем – как прибежище для обществоведов, утративших возможность «развивать» на-

учный коммунизм, марксистско-ленинскую эстетику и некоторые другие в недавнем прошлом привилегированные дисциплины. Распространению последнего суждения способствовали преобразование многих вузовских обществоведческих кафедр в кафедры культурологии и создание государственных краткосрочных курсов переподготовки преподавателей-обществоведов в культурологов.

Многие интеллектуалы связывали рождение этой дисциплины со стремлением власти использовать нововведение для преодоления мировоззренческого кризиса, в котором оказалось постсоветское российское общество. Формирование культурологии выражало также процесс осознания гуманитариями необходимости качественного обновления теоретических и методологических ориентаций и в то же время потребность обществоведов найти приемлемые формы социально-культурной адаптации к меняющейся жизни.

Интенсивный на первых порах приток в вузовскую и академическую культурологию кадров, представлявших некогда официозные дисциплины, отнюдь не содействовал преодолению расплывчатости предмета культурологии и большей определенности ее понятийно-терминологического аппарата. Более того, по мере самоопределения этой дисциплины в ней обнаруживались знакомые элементы системной ригидности и тяжеловесная моносемантика «социологизирующего» языка традиционного обществоведения.

Сравнительная легкость освоения обществоведением предметных границ и проблемных полей дисциплины «культурология» обуславливалась прежде всего тем, что в структуре гуманитарно-социального знания советской России изучение истории культуры неизменно включалось в проблематику истории общества (занимая в ней окраинное положение), а теория культуры была неотъемлемой частью «мировоззренческих» дисциплин.

Немаловажную роль играло и то обстоятельство, что в течение десятков лет существовал отрыв богатой отечественной интеллектуальной традиции и современной исследовательской практики высоких академических профессионалов от «нормативной» теории и истории культуры.

Следует также отметить и тенденцию к самоизоляции формировавшейся дисциплины от познавательных подходов и языка, используемого в мировом гуманитарном знании второй половины XX в. Глухие отсылки к текстам европейских классиков культуро-

логии и реверансы в адрес новых зарубежных имен не могли скрыть глубинного неприятия обществоведческой мыслью «другой» исследовательской культуры и нежелания выйти из круга знакомых смыслов.

Своеобразный «перевод» зарубежных концепций на привычный лад, как и включение в канву рассуждений ранее неизвестных фамилий, мало что меняли в традиционном жанре обществоведческо-культурологических работ первых лет существования новой дисциплины.

Острые дискуссии в вузах, академических кругах, структурах управления высшей школой о содержании культурологии как учебной дисциплины и области знания, ее месте в системе высшего образования (гуманитарного, естественно-научного, инженерного) проходили на фоне реформирования всего российского образования в тесной связи с сущностным переосмыслением мирового и отечественного социокультурного опыта, осознанием принципиальной новизны складывающейся в стране ситуации.

По мере того как проблемы формирования культурологии в России стали увязываться с общим направлением интеллектуальных поисков, ведущихся в современном мире, возникали ощущение коллективного сознательного «созидания» культурологии, потребность в преодолении разобщенности гуманитарного знания.

Неизменно привлекательная для новоевропейской культуры идея синтеза приобрела в конце XX в. новые формы. Пересмотр оснований классификации наук, традиционных принципов иерархичности строения научного знания и его системности сопровождался рождением иного образа гуманитарного знания – полицентричного, основанного на свободном выборе теории, методов исследования, языков и жанров дискурса.

Мысль о необходимости преодоления жестких оппозиций и абсолютных значений в общении сопрягалась с идеей формирования целостного знания о культуре на пересечении разных областей социально-гуманитарного знания. Эта тенденция согласовывалась с утверждением идеи планетарного сознания, возрастанием общей ответственности за происходящее на Земле. В то же время стремление интеллектуалов переосмыслить на рубеже XXI в. культурную историю человечества побуждало их вновь возвращаться к опыту античности и восточных традиционных обществ, к нравст-

венным исканиям человека в средневековом христианском мире и в мире Ренессанса, гуманитарным ценностям нового европейского сознания, стремиться к постижению общих и специфических черт «своей» и «чужой» культур.

Признаки новой саморефлексии опосредованно проявились и в современной философии вузовского образования России, в ее взаимосвязях с фундаментальными исследованиями и социокультурной практикой. Перемены, происходившие в самосознании гуманитариев, содействовали изменению отношения общества к содержанию и структуре профессионально-образовательных программ высшей школы, новациям в обучении, усвоению зарубежного вузовского опыта.

Это сказалось и на положении дисциплины «культурология». Отрыв высокого знания от образования в области истории и теории культуры преодолевался по мере привлечения в вузы крупных академических ученых-исследователей, организации совместных научно-образовательных программ и творческих объединений. Эта тенденция выражала себя и в повышении профессионального уровня кадрового состава ведущих вузовских кафедр культурологии, теории и истории культуры, освоении ими современной философии гуманитарного образования. Важным фактором в качественном преобразовании сообщества культурологов стали ежегодные национальные и региональные школы молодых гуманитариев России, проводимые при содействии российских и зарубежных фондов. Наконец, в последнее время при финансовой поддержке ряда фондов в России начали появляться книги – антологии, хрестоматии, монографии, – в большой мере учитывающие новые подходы к знанию о культуре.

Отсутствие дисциплины с таким названием в зарубежном образовании и, более того, в общепринятой классификации наук все меньше смущало умы российских интеллектуалов. Наоборот, во многом именно последнее обстоятельство стимулировало деятельный поиск аналогов в новоевропейском знании.

Различия в базовом образовании профессионалов, пришедших в культурологию из разных областей знания, сообщало новой дисциплине многомерность, объемность видения ее предмета. В рассуждениях гуманитариев, избравших культурологию своей профессией, зазвучала мысль о том, что эта дисциплина выглядит

как привлекательный этический идеал гуманитарного знания, как своеобразный духовный поиск, путь к самим себе.

Вузовские культурологи все более обнаруживали готовность к выработке нового языка общения, к формированию «своей собственной» субкультуры в рамках современного гуманитарного знания. Однако в повседневной работе они испытывали серьезные трудности, связанные с отбором научной и учебной литературы для подготовки лекционных курсов и семинаров по своему предмету. Как это ни парадоксально, но сложности такого рода в значительной мере обуславливались возросшим потоком изданий по проблематике истории и теории культуры.

4. Информационная среда академической культурологии

Образовавшийся за последние два-три года огромный корпус переведенных на русский язык классических работ европейских и неевропейских авторов, многократное переиздание трудов российских мыслителей и ученых-гуманитариев XVIII–XX вв., увеличение числа высокопрофессиональных альманахов и журналов («Одиссей», «Мировое древо», «Логос», «Путь», «Казус», «Комментарии», «Дискурс» и др.) – все это, в сочетании с появлением десятков учебников и учебных пособий, в названиях которых актуализировались слова «культура» или «культурология», вызывало у культурологов-практиков высшей школы ощущение информационной перегрузки. Но такое количество информации, казавшееся избыточным, отнюдь не всегда содействовало ориентации в предмете, более того, нередко осложняло его понимание.

Попробуем пройти по этому «информационному полю» с намерением обнаружить значимые вехи для преподавания общепрофессиональных дисциплин культурологического цикла. Не будем специально рассматривать новые издания трудов отечественных и зарубежных гуманитариев, которые составляют «золотой фонд» современного знания о культуре (С. Аверинцев, Л. Баткин, М. Бахтин, А. Гуревич, Г. Кнабе, А. Лосев, Ю. Лотман, Е. Мелетинский, Б. Успенский, Р. Барт, Ф. Бродель, М. Вебер, Ж. ле Гофф, К. Леви-Строс, Б. Малиновский, З. Фрейд, М. Фуко, К. Юнг и др.).

Остановимся на «практичных» изданиях 90-х годов, непосредственно адресованных высшей школе, гуманитарным лицам и

гимназиям. Критериями отбора будут служить возможности использования этих книг в академических образовательных программах при изучении учебных курсов по теории и истории культуры.

К первой группе можно отнести публикации источников по культурологической проблематике. Это, прежде всего, – труды мыслителей Нового и Новейшего времени, которые представлены в продолжающейся серии «Лики культуры» (главный редактор проекта и составитель – С. Левит). Это 15-томное издание, подготовленное при поддержке фонда «Культурная инициатива» и института «Открытое общество», предназначено непосредственно для преподавателей и студентов, изучающих культуру. В двух томах («Культурология. XX век. Антология» и альманах «Лики культуры») содержится репрезентативная подборка работ ведущих зарубежных и отечественных философов, историков, социологов, теологов, религиоведов, лингвистов, филологов по проблемам культуры: труды О. Шпенглера, Г. Риккерта, В. Дильтея, Э. Кассирера, Э. Гуссерля, Т. Лессинга, М. Бубера, С. Булгакова, Ф. Зелинского, Вяч. Иванова, С. Аверинцева и др. В серию включены в основном не переводившиеся ранее на русский язык работы М. Вебера, В. Виндельбанда, Г. Зиммеля, Г. Вёльфлина, Я. Буркхардта, К. Манхейма, Э. Трёльча, Э. Фромма, Р. Бенедикт, К. Хорни, Х.Р. Нибура, П. Тиллиха, которые составляют отдельные тома издания. В серии представлены также труды некоторых известных российских ученых (например Г. Померанца).

Книги серии «Лики культуры» рассчитаны на читателя, который подготовлен к восприятию сложных, насыщенных смыслами текстов, способен ориентироваться в мире культурных реалий, выраженных в этих текстах, знаком с культурно-историческим контекстом. Эти источники, несомненно, могут быть полезны преподавателям при разработке проблематики философии и социологии культуры, теории культуры, истории культурологии. В гуманитарных вузах такие книги становятся важной, неотъемлемой частью преподавательской работы в студенческих семинарах.

В эту же группу могут быть включены хрестоматии и антологии по отдельным областям гуманитарного знания, которые по характеру и смыслу собранных в них источников таковы, что способны существенно расширить представления о мировой культуре

и ее феноменах. К ним относятся превосходно выполненные в профессиональном отношении хрестоматии и антологии¹. В таких книгах содержатся подборки текстов, которые позволяют преподавателю более ясно определить границы понимания своего предмета, заметно обновить лексикон, увидеть возможности постановки новых проблем в лекционных курсах по истории и теории культуры. Сборники текстов вполне можно использовать для организации проблемных студенческих семинаров по теории, методологии, истории культуры.

Вторую большую группу литературы по культурологической проблематике образуют учебники и учебные пособия. Значительная их часть в заглавии содержит название дисциплины и предназначена для ее освоения в вузах².

Следует отметить, что, несмотря на идентичность заглавий и, казалось бы, предзаданные сходство и лапидарность содержания, эти работы заметно отличаются друг от друга языком, подходами к пониманию культурологии как области знания и академической дисциплины, постановкой проблем, которые представляются авторам приоритетными, наконец, методическим оснащением (контрольные вопросы и задания, перечни рекомендуемой литературы, извлечения из источников в приложениях, разработки семинарских занятий и пр.).

Не секрет, что в отечественной учебной литературе по разным областям гуманитарного знания до сих пор преобладают концепции, которые строятся на социально-исторической (материали-

¹ Современная философия науки / Сост. А.А. Печенкин. – М., 1994; В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией / Сост. Н.Г. Федоровский. – М., 1994; Философия истории / Сост. Ю.А. Кимелев. – М., 1994; Антология педагогической мысли христианского Средневековья / Сост. В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш и др. – М., 1994; Антология французского сюрреализма, 20-е годы / Сост. С.А. Исаев и Е.Д. Гальцова. – М., 1994; Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / Сост. Б.С. Ерасов. – М., 1998.

² Назовем лишь несколько учебных изданий: Розин В.М. Введение в культурологию. – М., 1994; Мамонтов С.П. Основы культурологии. – М., 1994; Соколов Э.В. Культурология. Очерк теорий культуры. – М., 1994; Гуревич П.С. Культурология. – М., 1996; Культурология / Под ред. Г.В. Драча. – Ростов-на-Дону, 1997; Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. – М., 1998; Культурология / Под ред. Н.Г. Багдасарьян. – М., 1998.

стической по сути) теории и деятельностном подходе к изучению человека и общества. В полной мере это относится к учебным пособиям и учебникам по культурологии. Тем не менее среди перечисленных выше работ можно найти книги, в которых в спокойной академической манере не только излагаются теории и подходы, применяемые в новоевропейском гуманитарном знании, но и отмечаются возможности и пределы их использования (например, в книге Э.В. Соколова и в учебном пособии Ростовского государственного университета).

Знакомство с «другой» культурой мышления и ее легитимизация в отечественной интеллектуальной практике меняют облик учебной литературы последних лет и ценностные ориентации ее авторов. В то же время язык этой литературы по-прежнему во многом обусловливается традиционной приверженностью «наивному реализму» и «натурализму» и в большой степени остается зависимым от обществоведения. Попытки преодолеть власть этой языковой (традиционной профессиональной) нормы заметны в ряде учебных пособий, названных выше. Однако это дается нелегко. Между тем многих преподавателей и студентов отвращает от ряда учебных изданий прежде всего сухой, «усредненный», наукообразный язык. Для них он стал своеобразным индикатором, позволяющим обнаружить схематизм, банальности, концептуальную жесткость текста.

К учебной литературе относятся также работы, посвященные отдельным областям и разделам культурологии. В их числе книги, содержащие интерпретации основных проблем теории и истории мировой культуры¹; учебные пособия по философии культуры²; работы по социологии культуры³, морфологии культуры⁴, социаль-

¹ *Полищук В.И.* Мировая и отечественная культура. – Екатеринбург, 1993; *Культура: теории и проблемы* / Под ред. Т.Ф. Кузнецовой. – М., 1995; *Очерки истории мировой культуры* / Отв. ред. Т.Ф. Кузнецова. – М., 1997; *История мировой культуры. Наследие Запада* / Под ред. С.Д. Серебряного. – М., 1998.

² *Гуревич П.С.* Философия культуры. – М., 1994; *Философия культуры. Становление, развитие* / Под ред. М.С. Кагана и др. – СПб., 1995.

³ *Ерасов Б.С.* Социальная культурология. – М., 1994; *Ионин Л.Г.* Социология культуры. – М., 1997.

⁴ *Морфология культуры. Структура и динамика* / Под ред. Э.А. Орловой. – М., 1994; *Кармин А.С.* Основы культурологии. Морфология культуры. – СПб., 1997.

ной и культурной антропологии¹, риторике². Важное место в этой группе занимают учебники и учебные пособия по истории русской культуры³ и издания по истории культуры Западной Европы⁴.

Казалось бы, вузовским культурологам можно позавидовать: такое обилие новых учебных пособий за последние годы. Однако при внимательном, неторопливом их прочтении оптимистический настрой читателя существенно убавляется. При рассмотрении подходов авторов работ к предмету «культурология» обращает на себя внимание неопределенность принципов его структурирования и размытость понятийно-терминологического аппарата.

Так, предметное пространство пособий по философии культуры и по истории культурологии, как правило, не разграничивается; главное место в них принадлежит теориям и концепциям известных зарубежных и отечественных гуманитариев. Еще больше структурных совпадений наблюдается при сопоставлении учебной литературы по философии культуры, социологии культуры, морфологии культуры, а также социальной и культурной антропологии. Создается впечатление о зависимости авторов (в их понимании предмета) от истории философии и общей социологии. Особенно эта зависимость прослеживается в языке. Несмотря на то, что авторы используют такие понятия, как «гуманитарная», «социальная» и «историческая культурология», принципиального обновления языка все же не происходит.

Заметим, что выбор теории и метода для гуманитария в настоящее время стал свободным и осознанным. Но многие ли профессионалы пользуются этим драгоценным правом выбора? И, главное, многие ли готовы к такому выбору? Отечественная интеллектуальная практика XX в. показывает, что в недрах общественного сознания могут быть «переварены» самые оригинальные теории, подходы, концепты, притом таким образом, что от них остаются

¹ Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М., 1994.

² Марченко О.И. Риторика как норма гуманитарной культуры. – М., 1994.

³ Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. – М., 1994; Кондаков И.В. История культуры России. – М., 1999.

⁴ Лучицкая С.И. Культура и общество западноевропейского Средневековья. – М., 1994; Ястребицкая А.Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке. – М., 1995.

одни лишь оболочки слов – некие условные знаки. Эта тенденция нередко обнаруживает себя и в культурологии. Так, в учебной литературе часто наблюдается «омассовление» базовых слов, вынимаемых произвольно из разных культурных парадигм и дисциплин. В ряде учебных пособий произведенное авторами «присвоение» слов «постмодернизм», «дискурс», «текст» мало что добавляет к традиционным высказываниям о культуре как «содержательном аспекте социальной жизни».

Вместе с тем в современной учебной литературе имеется немало свидетельств новой критической рефлексии авторов. Удачными, на наш взгляд, выглядят теоретико-культурные разделы пособий, разработанных Московским педагогическим государственным университетом (ред. Т.Ф. Кузнецова), Ростовским государственным университетом (ред. Г.В. Драч), Санкт-Петербургским университетом (ред. М.С. Каган), Российским государственным гуманитарным университетом (ред. С.Д. Серебряный), перспективными для вузовской практики представляются концепции учебных пособий Л.Г. Ионина, И.В. Кондакова, А.Л. Ястребицкой. Самостоятельную значимость для учебного процесса имеют первые словари и энциклопедии по культурологии, подготовленные российскими гуманитариями в конце 90-х годов¹.

В новой литературе культурология все чаще рассматривается как интегративная область знания, ядро которой составляют история культур мира, философские и теоретико-методологические проблемы изучения культуры. Признание в отечественной культурологии множественности истолкования самого базового понятия «культура», семантического богатства основных ее категорий придает дисциплине открытость и познавательный динамизм и вселяет в преподавателей надежду и некоторую уверенность в значимости избранной ими профессии.

¹ Культурология. XX век. Словарь. – СПб., 1997; Культурология. XX век. Энциклопедия / Гл. ред. С.Я. Левит. – СПб., 1998; Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. – М., 1997; Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.

5. Знание о культуре и реализация профессионально-образовательной программы подготовки культуролога

В связи с возвышением значимости культурологического знания в образовательной практике современной России возникает множество вопросов. Каким образом и в каких формах корпус дисциплинарного знания о культуре способен выражать себя в академических структурах и в особенности в профессиональной программе подготовки культурологов? В какой мере семантика базовых понятий культурологических дисциплин представлена в предметах, составляющих учебный план профессионально-образовательной программы? Как из этой программы рождается профессия и в какой мере возможно говорить о ее содержательном соответствии дисциплинарному знанию?

Эти и другие вопросы, задаваемые «строителями» вузовских профессионально-образовательных программ, образуют важные проблемы современной философии культурологического образования. В острой форме они возникают и обсуждаются в среде профессионалов, занимающихся изучением и преподаванием культуры.

Попробуем представить разные аспекты дисциплинарного знания о культуре в его отношениях с прагматикой вузовского образования.

Феномен «прозрачности» границ между знанием о культуре и сводом социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин (от жестких барьеров до междисциплинарности) обнаруживается в профессионально-образовательной программе достаточно четко. Она позволяет установить критерии отбора дисциплин в учебный план образовательной программы: смежных (с культурологией) и «полезных» (образовательной подготовке культуролога).

В то же время повышенная проницаемость дисциплинарных границ создает значительные трудности в определении стержня этой программы – формального и смыслового (свода предметов, их именования и содержательного наполнения): теория культуры, философия культуры, социология культуры, история культуры, история культурологии и пр. Размытость границ между субдисциплинами культурологии обуславливает их предметную неопределенность, а порой и подмену одного другим в образовательной программе.

Профессионально-образовательная программа культуролога (историка, филолога и пр.) включает в себя лишь часть корпуса разных дисциплинарных знаний, главным образом его «нормальную» основу, «плотное ядро». Выделение такого «ядра» изначально предполагает редуцирование сущностных элементов дисциплин, вошедших во «фрейм» программы образования.

Процедуре «опрощения» прежде всего подвергаются язык дисциплины (соответствующий отбор категорий, понятий, терминов), а также теоретико-методологические и концептуальные ее основы, наконец, отдельные проблемные поля. Чем дальше дисциплина отстоит от «общего» междисциплинарного пространства, тем заметнее последствия этой процедуры (концепции современного естествознания, информатика, экономическая теория).

Формирование «плотного ядра» сопряжено с неизбежной процедурой адаптации дисциплинарного знания к образовательной практике и необходимостью его адаптации к «стержневым» предметам общепрофессиональной подготовки культурологов. Так, «теория и история литературы» в учебном плане могут быть представлены как литература в контексте истории культуры, «теория и история искусства» – как искусство в контексте истории культуры, «математика» – как математика в истории культуры и т.п. Значительные изменения претерпевают и другие дисциплины общепрофессионального блока, например, лингвистика и семиотика, культурная антропология, постановка которых в программу подготовки культурологов связана с необходимостью освоения студентами важнейших исследовательских подходов и познавательных процедур современного социально-гуманитарного знания. Особого рода сложности, обусловленные необходимостью перевода фундаментального знания в конкретную образовательную практику, возникают перед теми преподавателями, которым предстоит читать курсы по истории культуры (мировой, российской, региональной). Осознанный выбор познавательной стратегии, вычленение единиц анализа при формировании историко-культурного курса, тщательная отрефлексированная работа с языком базовых понятий – все это создает для лектора значительные проблемы, поскольку в его задачу входит построение принципиально иного (по отношению к другим гуманитарным дисциплинам) предметного пространства.

Именно такого рода проблемы возникают перед академическими культурологами в процессе освоения новых образовательных стандартов, принятых в 2000 г. Стремление преподавателей и академических профессионалов придать культурологии позитивный смысл (более четко определить ее предметную область, исследовательские подходы, понятийно-терминологический аппарат, проблемные поля) выражает тенденцию высвобождения интеллекта из дисциплинарных регулятивов традиционного гуманитарно-социального знания и вполне соответствует ведущим тенденциям в современной мировой практике познания и образования.