

СИНТЕЗ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Михаил Вишневецкий
Могилев, Беларусь

В статье анализируются проблемы социально-гуманитарного образования, обусловленные относительной обособленностью, дисциплинарной ограниченностью наук об обществе и о человеке. Освещается белорусский опыт выстраивания системы социально-гуманитарного образования в школе и в вузе. Обсуждается идея «интегральной социологии» И.Валлерстайна.

Ключевые слова: *социально-гуманитарное образование, дисциплинарная организация науки, «интегральная социология», философия.*

Проблемы социально-гуманитарного образования, возникающие на постсоветском пространстве, имеют широкий контекст и во многом общезначимые истоки. Один из ключевых аспектов данных проблем связан с тем, что социально-гуманитарные науки, поставляющие содержание соответствующим учебным дисциплинам, нередко разобщены между собой и в основном не нацелены на создание единой, целостной картины мира человеческого бытия. Дисциплинарная организация науки привычно рассматривается как естественное условие обеспечения эффективной организации исследовательской деятельности. Предполагается, что данная деятельность эффективна тогда, когда она имеет четко очерченный предмет и осуществляется путем использования методов, соответствующих характеру этого предмета. Конкретные науки вырабатывают свои парадигмы исследования, включающие, как подчеркивал Т.Кун [1], дисциплинарную матрицу, а также совокупность образцов продуктивной исследовательской деятельности в каждой из наук. Дисциплинарная матрица охватывает, по Куну, не только используемые учеными символические обобщения, логические и математические формулы, важные для решения исследовательских задач, но и, так сказать, метафизические компоненты. Они характеризуют в общих чертах изучаемую реальность и представлены онтологическими и эвристическими моделями, аналогиями и метафорами, использование которых считается оправданным и предпочтительным. Дисциплинарная матрица включает также ценности и установки, принятые в соответствующем дисциплинарном сообществе. Они сплачивают его членов и направляют не только непосредственно исследовательскую деятельность, но и решение необходимых и для науки, и для общества в целом образовательных задач.

Следование требованиям дисциплинарной матрицы вводит профессиональную работу ученых в четко очерченные рамки, до некоторой степени стандартизирует и упорядочивает ее, а также задает формы и способы представления ее результатов, начиная от отчетов о выполненных исследованиях, рукописей статей, направляемых в журналы и сборники, и вплоть до текстов диссертаций, монографий и др. Каждая разновидность научной продукции и каждая существенная процедура оценки и признания ее значимости регулируется соответствующими нормами и правилами, имеющими, наряду с общенаучным содержанием, также и дисциплинарную привязку. Выход исследовательской деятельности за пределы устоявшихся научных дисциплин может знаменовать прорыв к новым реальностям и, соответственно, переход на более высокий уровень познания в целом и серьезную заявку на становление каких-то необычных отраслей постижения действительности. Вместе с тем, защита диссертаций и другие формы признания значимости результатов научного поиска за рамками устоявшихся дисциплин встречаются с определенными трудностями. Затруднения эти в принципе преодолимы, но само их появление указывает на существование противоречия

между устойчивостью формы и динамичностью, изменчивостью содержания развивающегося научного знания.

Влияние этого противоречия распространяется на все разновидности социокультурных связей науки и, ближайшим образом, на сферу образования, которое является важнейшим способом включения научного знания в содержание культуры общества. Различие уровней образования выражает, кроме всего прочего, последовательность возрастных этапов становления человеческой личности. Соотнося школьное и высшее образование, можно констатировать, что первое является общим и, имея свои градации, тяготеет к тому, чтобы быть законченным средним, что означает не только его жизненную значимость, но и принципиальную общедоступность и, в некотором смысле, даже обязательность. Высшее образование, наоборот, выступает как необязательное и профессиональное в том отношении, что оно является способом подготовки специалистов. Может быть, не следует безоговорочно принимать суждение Козьмы Пруtkова о том, что «специалист подобен флюсу – и тот, и другой односторонни». Тем не менее, задача всестороннего и гармоничного развития личности не является для высшего образования приоритетной и основополагающей.

Специальностей множество, и «нельзя объять необъятное», точнее, нельзя обязать студента делать то, что выходит за рамки учебного плана вуза. В школе же ситуация определяется тем, что здесь ученики еще не встали на путь специализации и просто постигают мир, одновременно обучаются, воспитываются и развиваются. Их взгляды на мир, может быть, не очень глубоки с точки зрения специализированных наук, но зато они лишены зашоренности, подспудно подстерегающей всякую специализацию. Поэтому детям бывает непросто понять, почему мир предстает в содержании школьного образования разрезанным на фрагменты, своеобразные ломтики, именуемые учебными предметами, связь между которыми иногда ясна и убедительна, но иногда вовсе не просматривается. Вместе с тем, перед школой ставится задача формирования у учащихся целостного мировоззрения, согласованного с основами наук и способного эффективно ориентировать их в самостоятельной жизни.

Мировоззрение личности включает в себя понимание не только природы, но и общества, а также феномена человеческого бытия. Очевидна фундаментальная роль социально-гуманитарного образования в решении данной задачи. В школах Республики Беларусь в течение уже почти десяти лет изучается интегрированный социально-гуманитарный предмет «Обществоведение», призванный свести в единую целостную картину адекватные современному уровню научных знаний и доступные по содержанию сведения, почерпнутые из множества наук об обществе и о человеке. Четко выраженная мировоззренческая и практическая направленность данного учебного предмета способствует успешной в целом социализации выпускников посредством формирования системы личностных, метапредметных и предметных компетенций. Подобные учебные предметы есть и в школах других стран Восточной и Центральной Европы.

В вузах нашей страны, начиная с 2012 года, действует «Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин», которая предусматривает изучение четырех интегрированных модулей. Каждый из них объединяет обязательные дисциплины и специализированные модули по выбору студентов, предпочтительно имеющие междисциплинарный и практико-ориентированный характер. Реализуемая в белорусских вузах, как и в вузах ряда других стран, структура цикла социально-гуманитарных дисциплин имеет, так сказать, несколько измерений. Во-первых, в ней представлена привычная для исследователей и вполне согласующаяся с повседневным жизненным опытом расчлененность современной общественной жизни на четыре основные сферы – экономическую, социальную, политическую и духовную. Во-вторых, цикл социально-гуманитарных дисциплин включает историю как учебный предмет, акцентируя тем самым временной аспект общественного бытия. В-третьих, в структуре данного цикла представлены также педагогика и психология как учебные предметы, особенно значимые для образования

личности и включенные поэтому в интегрированный модуль «философия». В-четвертых, принципиальную важность имеет обеспечение системного единства всех учебных дисциплин, образующих социально-гуманитарный цикл.

Это единство закладывается уже на уровне связей между отдельными дисциплинами, соответствующими определенным конкретным наукам (точнее говоря, целым их группам), и закрепляется на общемировоззренческом уровне. В первом аспекте можно отметить не одобряемое, правда, некоторыми социологами объединение в рамках обязательного раздела интегрированного модуля «экономика» таких учебных дисциплин, как «экономическая теория» и «социология». Здесь уместно напомнить примечательные рассуждения известного американского социолога И.Валлерстайна. В работах по миро-системному анализу он отмечает, что в данном научном направлении «оказалась сосредоточена критика многих положений существующей социальной теории», а именно того в ней, что он называет «недумающим обществоведением» [2, с. 257]. Свою задачу он видит в том, чтобы предложить рациональное обоснование новой социологии.

В XIX веке, как констатирует Валлерстайн, в Европе распространилось убеждение в том, что общественная жизнь разделяется на три различные сферы – государство, экономику (рынок) и гражданское общество. Поскольку сферы эти значительно отличаются друг от друга, то они стали считаться предметом трех самостоятельных, обособленных наук – политологии, экономики и социологии. Так было осуществлено расчленение (род анализа) становящегося обществоведения, в результате которого в нем выделились три, как полагают многие, не сводимых друг к другу элемента. Валлерстайн, наоборот, заявляет о том, что он не верит в автономность указанных трех сфер общественной жизни и следование их разным принципам [2, с. 169]. Он утверждает, что данные сферы весьма тесно переплетены друг с другом, и любое действие в пределах каждой из них реально осуществляется с учетом их единства и тех общих эффектов, которые им обусловлены. Например, экономисты пытаются объяснить механизмы функционирования семьи, социологи стремятся истолковать общий ход исторических трансформаций, а историки – выявить стратегии бизнеса [2, с. 214]. В результате этого возникают «сквозные» темы, а также общие для разных наук методы исследования. В связи с этим возрастает актуальность дискуссий об основных теоретико-познавательных проблемах современного обществознания и его общем предмете. Обосновываемая и в течение долгого времени разрабатываемая данным ученым и его школой концепция миро-системного анализа исходит из необходимости осуществления широкого синтеза обществознания. Утверждается, что до тех пор, пока этот синтез не осуществлен и важность его должным образом не осознана, разобщенные общественные науки оказываются малоэффективными, в том числе и в мировоззренческом аспекте.

Следует, однако, учитывать, что тенденция к углубляющемуся дроблению поля научных исследований общественной жизни имеет определенные прагматические предпосылки. Практический интерес здесь состоит в том, что в условиях, когда научной деятельностью занимается множество людей, узость разрабатываемой «деланки» увеличивает шансы на новизну получаемых результатов, без которой невозможно признание научных заслуг исследователя. Особенно важно это для аспирантов, готовящих диссертацию к защите. От новичков, входящих в обществоведческую науку, требуют, как пишет цитируемый здесь автор, оригинальности и вместе с тем объективности данных, что и порождает «ментальность микроскопа». Однако всякое действительно научное знание, полагает Валлерстайн, есть знание социальное, что и требует интегральной социологии. Обществоведение, следовательно, претендует на то, чтобы быть центральной точкой саморефлексии человечества, выполняя эту функцию в теснейшем взаимодействии с философией и естествознанием.

Валлерстайн в своем проекте построения новой социологии идет дальше, чем разработчики белорусской Концепции, ибо он предлагает включить в эту социологию не только науку об экономике, но и политологию, привычно относимые западными обществоведами к номотетическим наукам. Нужно, однако, признать, что идея

построения интегрального обществоведения не получает ощутимой поддержки в среде ученых и вузовских педагогов, занятых разработкой конкретных отраслей социального познания и их освещением в учебном процессе. Обособленное существование отраслевых научно-исследовательских подразделений и вузовских кафедр привычно и, так сказать, освящено традицией; оно также удобно для культивирования уже упомянутой здесь «ментальности микроскопа», чурающейся широкого, всеобъемлющего миропонимания. В известном смысле мы имеем здесь дело также с особым корпоративным интересом узких специалистов, получивших признание в своей четко очерченной области исследовательской и преподавательской деятельности и не склонных рисковать уже приобретенным авторитетом и статусом. Реальный интерес многих молодых людей, получающих образование и находящихся еще в преддверии научной или какой-то иной карьеры, состоит, наоборот, в том, чтобы приобрести более широкую мировоззренческую, научно-теоретическую и практическую ориентацию в социальной действительности, позволяющей обоснованно выбрать свой путь.

Конечно, не все молодые люди вполне осознают это объективное требование; равным образом не все ученые и преподаватели-обществоведы занимают в данном отношении консервативные позиции. Сложность действительной картины взаимоотношений по указанному вопросу между учащимися и наставниками делает весьма актуальной задачу установления между ними эффективного партнерства, учитывающего также интересы других сторон данного социального взаимодействия, прежде всего потенциальных работодателей. В этой связи следует подчеркнуть, что в принципе мы располагаем своеобразной моделью продуктивного мировоззренческого диалога, позволяющего продвигаться к взаимопониманию, сближению позиций. Эту модель предлагает нам развивающееся философско-мировоззренческое знание.

Философия, являющаяся концептуальной мировоззренческой основой как научно-исследовательской, так и образовательной деятельности, занимает особое место в культуре. Философское знание, взятое во всей его полноте, в единстве разнородных и взаимодополняющих концепций, предлагает человеку недогматичное видение мира. Его освоение помогает преодолеть как неотрефлексированность обыденного мировоззрения, так и односторонность узкопрофессиональной позиции; оно обогащает человека опытом конструктивной мировоззренческой критики, синтеза противоположностей. В наши дни отвлеченные спекулятивные умозрения, характерные для многих форм классической философии, уже не вызывают широкого интереса или просто доверия. Мир меняется на наших глазах, но общий ход, направленность и темп происходящих изменений не освещаются какой-то определенной цельной философской концепцией. Утверждают даже, что философия давно уже находится в состоянии непреходящего кризиса. Однако понятие кризиса предполагает знание нормы, отклонением от которой является кризис. Такого понятия применительно к философии у нас нет и, наверно, не может быть, ибо философское сообщество в целом отторгает всякие претензии на парадигмальность той или иной теоретико-мировоззренческой конструкции.

Особое значение в связи с этим приобретают философская герменевтика и философия коммуникативного действия. Герменевтика выступает как искусство понимания текста либо собеседника, понимание же предполагает открытость новому, терпение, внимание и непредвзятость. С философией коммуникативного действия герменевтику роднит уважение к чужому мнению, признание за другим человеком права отстаивать свою позицию, приводя аргументы, претендующие на разумность, и обоснованно ожидая внимательного отношения к ним. Герменевтика и философия коммуникативного действия не дают нам готовых рецептов того, как обеспечить целостность, внутреннюю согласованность содержания социально-гуманитарного образования, но они убеждают нас в необходимости избегать поспешных и необоснованных решений, тщательно взвешивать последствия того или иного выбора, оберегать социальный мир и достоинство человека как мыслящего и ответственного существа. Искомая интегративность социально-гуманитарного образования имеет

существенно процессуальный характер, и поиск ее будет возобновляться по мере того, как будут меняться реальные обстоятельства нашего бытия, выдвигающие на первый план те или иные проблемы.

1. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
2. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М. : Логос, 2004. – 368 с.