

В. Л. Бенин

Уфа, Россия

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СУЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культура, педагогическая наука, система образования, социокультурный комплекс, научная парадигма, постнеклассическая наука.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается взаимосвязь компетентностного и культурологического подходов. Показано, что компетентностный подход гуманистически бесцелен. У культурологического подхода цель есть, но нет реальных механизмов измерения меры достижения этой цели. Неформальное содержательное объединение компетентностного и культурологического подходов дает возможность компетентностному подходу определить цель, а культурологическому – выработать критерии ее достижения.

V. L. Benin

Ufa, Russia

CULTURAL APPROACH AS THE ESSENCE METHODOLOGY HUMANISTIC PEDAGOGY

KEYWORDS: culture, pedagogical science, system of education, sociocultural complex, scientific paradigm, postnonclassical science.

ABSTRACT. Discusses the relationship of the competence and cultural approaches. It is shown that the competence approach humanistic purposeless. At the end is the cultural approach, but there are no real mechanisms for measuring actions to achieve this goal. Informal meaningful association of cultural competence-and-under moves enables competence approach to define the purpose and cultural - develop criteria for its achievement.

К концу XX в. в науковедении и методологии науки сложились две основные тенденции относительно определения понятия «наука». Для первой наука есть особая система знаний. Для второй наука – не только специфическая система знаний, но и сложное социальное явление, специфический вид духовной деятельности человека [13]. Понимание науки как особой системы знания основывается на абсолютизации ее гносеологической функции, заключающейся в познании окружающей действительности во всевозможных проявлениях. Результат подобного познания – получение объективного, достоверного знания, которое складывается в общую систему.

Популярная электронная энциклопедия «Википедия» определяет науку как

особый вид познавательной деятельности, направленный на получение, уточнение и распространение объективных, системно-организованных и обоснованных знаний о природе, обществе и мышлении. Но степень научности той или иной области знания зависит от соответствия ее частной методологии общенаучной картине мира (в терминологии Т. Куна, парадигме). Алхимия была наукой для своего времени и позволила сделать ряд серьезных научных открытий. Но с позиций парадигмальности современной науки, алхимия уже не имеет научного статуса. Что, в этом отношении, представляет собой педагогика?

Нам уже приходилось эту широко

известную информацию представлять в виде таблицы [3], показывающей, что система научного знания основана на идеях, которые представляют собой социальную форму существования культурных процессов обучения и воспитания (табл.1). Строение этой системы и с точки зрения методико-педагогической, и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения самой культуры как системы. Таким образом, структура образования отражает культуру соответствующей эпохи.

Однако из той же таблицы видно, что наша педагогика во многом осталась на

позициях классической методологии Нового времени и не вписывается в каноны современной неклассической, а тем более постнеклассической науки. Она антитеологична и направлена на выявление причинно-следственных связей; ее отличают объективные методы исследования (невозможно представить себе вторую главу кандидатской диссертации без эксперимента и его обсчета); как невозможно представить себе педагогические диссертации без моделей, которые с эпохи Нового времени рассматривались в качестве фундаментального доказательства научности.

Таблица 1

Историческая смена научных парадигм

Древний Восток	Отсутствие специализации и единство естественных, математических и гуманитарных знаний, их тесная связь с религиозными практиками. Возникновение астрологии как общей концепции мироздания. Знание существовало как набор «рецептов» и носило, по преимуществу, прикладной характер
Античность	Становление первых научных программ. Объектом научного познания становится прежде всего природа. Космос есть математически упорядоченное целое (Пифагор). Единственная реальность в бесконечном кружении миров – неделимый атом (Демокрит). Наука основывается на четком понятийно-категориальном аппарате и логических правилах вывода, противоречия и исключенного третьего
Средние века	Телеологизм (явления действительности существуют по промыслу Божию для и во имя заранее предусмотренных целей), символизм (все зримое есть воплощение и олицетворение скрытых божественных сущностей), иерархичность (упорядоченность от высшего к низшему, определяющаяся приближенностью или удаленностью от Бога), универсализм (осознание мира как законченного всеединства)
Новое время	Классическая наука строится на основаниях антитеологизма, детерминизма (фундаментальная взаимосвязанность объектов) и механицизма. Ее отличают объективные методы исследования, эксперимент, стремление создать математическую модель мира
Рубеж XIX–XX вв.	Неклассическая наука, основанная на идеях релятивизма, индетерминизма, системности, структурности и эволюционности систем и объектов. Отказ от идеи единого универсального научного метода, признание множественности путей постижения истины
С 70-х гг. XX в.	Постнеклассическая наука. Обращение к сверхсложным саморазвивающимся системам, включающим человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития. Междисциплинарность, создание комплексных исследовательских программ специалистов различных областей знаний. Идеи эволюции и историзма становятся основой целостной картины исторического развития природы и человека, пронизанной идеями глобального эволюционизма

Современная постнеклассическая наука исходит из иного. Ее объектами выступают сложные, развивающиеся систе-

мы, которые характеризуются открытостью и саморазвитием. «С такими системами осложнено, а иногда и вообще не-

возможно экспериментирование. Изучение их немислимо без определения границ возможного вмешательства человека в объект, что связано с решением ряда этических проблем» [14].

Такая характеристика современной науки, как междисциплинарность, комплексность исследований, объединяющая подходы различных областей знаний, также еще не характерна для педагогики. Ей еще предстоит освоить, что под интеграцией следует понимать не объединение существующих систем в нечто единое, не своеобразное суммирование знания, достигнутого разными науками в некоторых объектах, а стремление в процессе взаимосвязи позаимствовать друг у друга и сами методы, и язык, чтобы применить их для исследования своего объекта [9. С. 31].

Тенденция рассматривать науку как особую систему знаний связана с классическим ее пониманием, в основе которого лежали следующие абстракции. Постулировалась независимость явлений и характера протекания процессов от условий их наблюдения; субъект познания мыслился отстраненным от объекта, поэтому полагалось возможным получение объективного, точного, «очищенного» от условий наблюдения знания. Принципиальная возможность отстранения субъекта познания от объекта не вызывала сомнения. При этом подобная установка долгое время была характерна как для естественных, так и для социогуманитарных областей. Показательно, например, с этой точки зрения стремление Я. А. Коменского создать универсальную теорию учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать такие школы, в которых бы юношество могло научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни. Считалось возможным неограниченное уточнение результатов наблюдения, а также наблюдение неограниченного количества аспектов одного и того же явления или процесса без нарушения его хода. Заметим, что постулирование названных положений предполагает акцентирование внимания на

объекте познания. В педагогике первые научные теории создавались именно на основе субъект-объектного характера взаимодействия.

Развитие науки в XX веке заставило усомниться в правильности прежних постулатов. Было установлено, что условия наблюдения с необходимостью влияют на протекание процесса познания. Подобные результаты предполагали рассмотрение вопросов о специфике и условиях научной деятельности субъекта познания. Не случайно в XX веке появляется значительное количество работ философского плана, посвященных проблемам развития науки и научной деятельности. В числе их авторов были Н. Бор, М. Планк, Э. Шредингер, А. Эйнштейн, положившие начало саморефлексии наукой ее места в духовной культуре.

Проблема «методологического подхода» исследователями связывается со спецификой социогуманитарного познания, роль которого в современной науке усиливается, поскольку понимание природы научной деятельности может быть достигнуто именно в этих рамках. С такой точки зрения особенно значимы следующие черты типа познания, который складывается в последние десятилетия:

- плюрализм концепций как способ обеспечения разных типов или аспектов деятельности;
- неприемлемость монополии на истину;
- открытость профессионального научного поиска и конкурентность научных трактовок.

Перечисленные черты обусловлены сложностью объекта социогуманитарных наук и, как следствие, невозможностью разграничения объекта и субъекта познания.

Современное социогуманитарное познание ориентировано на нормы и идеалы неклассической и постнеклассической науки. Эти нормы и идеалы диктуют необходимость принимать во внимание как наличие субъекта в самом объекте познания, так и специфику сознания познающего субъекта. Речь идет о приверженности

субъекта познания тем или иным научным позициям, концепциям, научным школам, что предполагает обязательность осознания и четкого обозначения субъектом тех позиций, с которых происходит изучение объекта.

Поскольку мы считаем, что научная школа представляет собой неформальный механизм трансляции накопленного в этой области знания научного опыта, основанный на единстве основных взглядов, общности и преемственности принципов и методов исследования, в котором отрицание определенных наработок прошлого периода есть условие достижения новых научных результатов [2. С. 322], она не может не влиять на позиции исследователя. Иными словами, в рамках современных социо-гуманитарных областей обязательным становится определение тех методологических подходов, с которых выстраивается логика научного исследования, поскольку принятие конкретного методологического подхода определяет контекст рассмотрения изучаемой проблемы, а следовательно, предопределяет характер получаемых результатов.

Необходимость разработки категории «методологический подход» определяется спецификой современного этапа научного знания. В настоящее время быстрыми темпами утверждается новый тип научной рациональности, характерный для познания во всех областях науки. Так, В. П. Кохановский [10], рассуждая о характерном для современности процессе становления новой парадигмы социально-гуманитарного познания, в перечень ее основных черт включает:

- сближение и взаимное методологическое обогащение естествознания и социально-гуманитарных наук;
- взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов;
- расширение внутринаучной рефлексии в самих гуманитарных науках;
- внедрение аппарата герменевтики, культурологии, понимающих методик,

что вызывает сближение объяснительного и интерпретирующего подходов;

- формирование и утверждение новых регулятивов человеческой деятельности вообще и научно-исследовательской деятельности в частности;
- усиливающееся стремление представителей гуманитарных наук повысить концептуальный, теоретический статус последних на основе новых методологических подходов.

В истории науки представлено множество подходов, классифицируемых исследователями по разным основаниям – по научным дисциплинам (философский, психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и др.), по объекту приложения (деятельностный, культурологический, личностный и др.), по организации анализа (системный, комплексный, структурный и др.). Осознание научно-педагогическим сообществом приоритетности культуротворческих функций высшего профессионального образования, ориентация на целостное развитие культуры личности студента предполагает разработку новых теоретико-методологических подходов, соответствующих современной мультикультурной образовательной практике и новой философии образования.

Осознание культуры как важнейшего условия становления личности, овладевающей социокультурными ценностями и опытом, детерминировало появление нового фундаментального подхода в научном познании – культурологического, суть которого заключается в выявлении и анализе культурологических аспектов педагогических феноменов. Сущность культурологического подхода в образовании, отмечает Г. И. Гайсина, заключается в осмыслении личностью основных категорий культурного наследия, совокупности связей, отношений и результатов духовного производства прошлых исторических эпох, их преемственности, а также интериоризации ценностей культуры на основе личностно-ориентированных принципов и последую-

щего движения к созданию новых культурных ценностей [4].

Здесь, впрочем, может быть поставлен вопрос: почему речь идет о культурологическом подходе, а не об общекультурном развитии? «Понятие «культурологическое», – правомерно отмечает Е. Д. Жукова, – отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле» [7. С. 50].

Всякая системная образовательная стратегия, реализуемая в обществе, выстраивается на парадигме, определяющей актуальные социальные задачи образования и способ решения этих задач. В докладе А. Я. Флиера «Культурологическая парадигма образования (к определению понятия)» показано, что реализуемую в настоящее время в России парадигму образования можно с некоторой долей условности назвать «социально-адаптивной», ориентированной на научение человека воспринимать окружающую социальную реальность как сумму некоторых объективно данных сущностей (явлений), которые не имеет смысла преодолеть, но к которым необходимо пластично адаптироваться.

Цель этой образовательной стратегии (модели) – обеспечить максимально полное соответствие параметров человеческой личности совокупности характеристик социокультурной среды ее обитания и соответственно воспроизводство на индивидуальном уровне всех достоинств и недостатков этой среды [15]. В настоящее время на информационной стадии социального развития жесткость социокультурной стандартизации характеристик личности резко снизилась. Информационные технологии производства не требуют тотальной однотипной социализации. При этом существенно возрастает уровень социально-

го и культурного разнообразия, допускаемого в российском обществе, представленного мультикультурным национальным многоцветием, экстравагантными причудами «культурных Других», и свободой во многих иных социальных проявлениях [16].

В новых культурных условиях современному обществу требуется новая образовательная стратегия, решающая иные социальные задачи и задающая иной тип и алгоритм социализации. Цель такой образовательной стратегии – научить человека ясно видеть и грамотно систематизировать множество разнонаправленных тенденций развития, имеющих место в современном обществе, и уметь осуществлять осознанный выбор наиболее близкой ему тенденции, в рамках которой он хочет и сможет конструктивно осуществлять профессиональную деятельность. Образование должно раскрыть перед обучающимися всю палитру возможных вариантов социокультурных путей развития, направлений и хронотопов движения, способов достижения поставленных целей, среди которых человек должен выбрать то, что ему ближе, нравственно более комфортно. И этот выбор будет осуществляться им самостоятельно и добровольно [16]. Культурологический вариант понимания социальной реальности как системы разнонаправленных тенденций социального движения, связанный с трактовкой социальной активности людей, обусловленной не только их прагматическими и статусными интересами, но и ценностными ориентациями, стереотипами сознания, идеальными устремлениями составляет содержание культурологической парадигмы образования.

Культурологический подход как ведущий метод проектирования образования, центрированного на человеке, представлен культурологической концепцией личностно-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская и др.). Он представляет собой «видение образования через призму культуры»; понимание образования как культурного процесса, осуществ-

ляемого субъектами образовательной инициативы в культуросообразной образовательной среде, «все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [4].

Культурологический подход как методологическое основание научного исследования предполагает рассмотрение изучаемой проблемы (предметной области в целом) через призму культуры как механизма, имеющего определенную структуру и все характеристики системы (горизонтальный срез), а также исследование проблемы (предметной области в целом) в контексте истории культуры (вертикальный срез). Именно такое понимание культурологического подхода как общей методологии многих областей социогуманитарного знания предлагала Н. Б. Крылова, определяющая его как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурных понятий, таких как «культура», «культурные образцы», «нормы и ценности», «уклад и образ жизни», «культурная деятельность», «интересы» и т.д.» [11].

Однако реализация культурологического подхода в границах определенной предметной области требует контекстной конкретизации указанной предельно обобщенной характеристики. Таким образом, культурологический подход является общим для всех областей социогуманитарного познания. Применение культурологического подхода к какой-либо области культуры (проблемы этой области) предполагает изучение этой области (или проблемы) как органичной части, элемента культуры как системной целостности.

Как известно, объектом социогуманитарного познания является «человеческая реальность» во всей сложности и многообразии ее социального и историче-

ского бытия. Это означает, что в социогуманитарных областях познания и деятельности наблюдается единство объективного и субъективного. Гуманитарное знание представлено единством истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного.

Объекты социогуманитарного знания – человек, общество, культура – постоянно изменяются, развиваясь во времени. Характер подходов к решению проблем (как и сами проблемы) зависит от особенностей исторических форм культуры, от ведущих ценностей, лежащих в их основе. Не только в разные исторические периоды, но и в современности одно и то же явление, один и тот же факт оценивается по-разному. Предлагается множество решений одной и той же проблемы, каждое из которых имеет право на существование в рамках «своей» системы ценностей и смыслов. Показательно, что известный отечественный методолог науки А. Никифоров в связи с этим предложил в том, что касается познания в естественных науках, оставить термин «истина», а в том, что относится к социальному познанию ввести термин «правда», как соединение аксиологических и гносеологических характеристик познания [12. С. 117].

Для социально-гуманитарного знания не может быть одной, единственно истинной теории, поэтому знание предстает как множество конкурирующих теорий и концепций. Эта особенность обусловлена ценностным характером социогуманитарного знания, спецификой взаимодействия субъекта и объекта познания и деятельности. Современное социогуманитарное познание ориентируется на идеалы неклассической и постнеклассической науки. Такие нормы и идеалы диктуют необходимость принимать во внимание как наличие субъекта в самом объекте познания, так и феномены сознания познающего субъекта. Именно это и предопределяет возможность сосуществования различных концепций, трактовок, решений одной и той же проблемы.

Педагогика и образование, являясь

особыми областями культуры, призваны изучать и создавать условия для освоения человеком содержания последней (знаний, ценностей, опыта деятельности и т.д.). Но особенности образования и уровень развития педагогики как предметной области познания обусловлен спецификой того типа культуры, который они представляют.

Об этих характеристиках педагогики писал И. Г. Гердер, рассматривая феномен воспитания как определенное отражение той культуры, в которой человек живет. Немецкий философ высказал идею об обусловленности тех или иных качеств, особенностей человека, представляющего ту или иную культуру, ее специфическими чертами. «...Если человек живет среди людей, то он уже не может отрешиться от культуры, - культура придает ему форму или, напротив, уродует его, традиция захватывает его и формирует его голову, формирует члены его тела. Какова культура, насколько податлив материал, от этого зависит, каким станет человек, какой облик примет он...» [5. С. 216].

Немецкий мыслитель анализирует взаимосвязь культуры и воспитания и с другой стороны. Воспитание, по И. Г. Гердеру, неотъемлемый атрибут культуры, важнейший механизм, обеспечивающий ее существование и передачу основных форм от поколения к поколению: «...воспитание человеческого рода – это процесс и генетический, органический; процесс генетический – благодаря передаче традиций; органический – благодаря усвоению и применению переданного...» [5. С. 304]. Аналогично и С. И. Гессен утверждал, что «...цели образования – это цели жизни соответствующего общества... Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек» [6].

Таким образом, с одной стороны, педагогику в целом и систему образования в частности можно рассматривать как инструмент утверждения идеологии, а с другой стороны, реализуемость любых образовательных нововведений напрямую зависит

от степени их сообразности особенностям культуры конкретной страны. От того, в какой степени образовательные инновации «укладываются» в логику национально-культурных особенностей системы образования, напрямую зависит их жизнеспособность.

В этой связи интересна концепция имплицитной теории личности в наивной психологии народов И. С. Кона. Согласно ему, нормативный образ ребенка (именно такой образ формулируется авторами образовательных реформ и рассматривается в качестве ожидаемого результата обновленного образования) и неразрывно связанные с ним цели, задачи, содержание, методы, формы обучения и воспитания всегда зависят от присущей данной культуре имплицитной теории личности. Имплицитная (подразумеваемая, не сформулированная) теория личности присутствует в общественном и индивидуальном сознании представителей конкретной культуры. Элементы, составляющие имплицитную теорию личности, образуют ядро обыденной (наивной, житейской) народной психологии любого этноса или этнической группы. Таким образом, именно имплицитная теория личности во многом обуславливает ожидания от системы воспитания и образования [8].

Именно от нормативного канона взрослых людей непосредственно зависит то, чего они добиваются от детей и каким образом они действуют. Следовательно, процесс реформирования национальной системы образования должен предполагать опору на специфику имплицитной теории личности, сложившейся в этнической культуре конкретной страны. В том случае, когда предполагаемые нововведения необходимы (например, в силу мировых тенденций развития культуры), но, по сути, противоречат основным представлениям имплицитной теории личности в конкретном государстве, необходимы специальные исследования, посвященные поиску путей коррекции и адаптации предполагаемых изменений к особенностям нацио-

нальной культуры. Методологическую основу подобных исследований может составить культурологический подход.

Нами уже отмечалось, что до начала XX века генетическое единство культуры и образования сохранялось. Образовательные центры были одновременно и центрами культуры, субъектами ее творчества и потребления. Современная ситуация как содержательно, так и организационно характеризуется усложнением и дифференцированностью их взаимосвязи, а порой даже противопоставлением друг другу [1].

В самом «организме» культуры обособились научные и художественные «ветви», лишь в единстве обеспечивающие целостное развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер человеческой ментальности. Но с эпохи Нового времени в развитии наук естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса, что на рубеже XXI века привело к усилению на гносеологическом уровне тенденций научно-мировоззренческого изоляционизма и ограниченности. Перед современным образованием встала проблема восстановления культурной целостности, что предполагает культурологическую компетентность субъектов образовательного процесса.

Принципиально меняющаяся парадигма профессионального образования предполагает формирование не личности определенного типа, а человека в многомерных характеристиках своего существования, в котором скрыто много рационального, доступного науке и деятельностному подходу. Но в нем не меньше чувственного, бессознательного, а возможно, и трансцендентного, плохо поддающегося анализу, что требует обращенности к гуманистическим началам образования.

Гуманистические начала образования предполагают связь теории образования с теорией культуры, поскольку образование есть освоение культуры (мировой, национальной, профессиональной и т.д.), харак-

теризующей объективированный способ жизнедеятельности ассоциированного человека; социальную форму существования людей, представляющую собой нормативные требования к их деятельности, освоенный и овеществленный человеком опыт этой жизнедеятельности, являющийся моделью действий в любой ситуации, образцом решения социальных и профессиональных задач. Образование как система и есть социальный институт целенаправленной передачи накопленного социального опыта, а человек, подготовленный обществом к реализации заданной цели, становится личностью. Образование является главным социогенетическим механизмом; усиление социогенетической функции образования всегда сопровождается становлением новой образовательно-педагогической системы.

В системе «человек-личность», равно как и в самой культуре, закладывается программа самоидентификации и самоактуализации, основанная на определенных ценностных нравственно-этических и эстетических принципах, порождаемых ценностной осью самой культуры. Любая образовательная система есть продукт определенного типа культуры, представляющий собой уникальную форму социализации и инкультурации личности. Посредством передачи субъекту образования фрагментов общего и специального социального опыта, накопленного человечеством, происходит введение человека в мир норм и правил социокультурной адекватности обществу и обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности. При этом процессы социализации, усвоения человеком норм и технологий исполнения конкретной социально-профессиональной роли преследуют цель подготовки квалифицированных кадров для поддержания и повышения уровня адаптивных возможностей сообщества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования посредством выполнения и развития необходимых видов деятельности, познания,

технологий, инструментария.

Становление культурного человека представляет собой процесс активного, целенаправленного личностного развития и саморазвития в постижении, воспроизводстве и приумножении опыта в совокупности культурных ценностей. Его деятельность, прежде всего, характеризуется умением «обращаться» с культурой и в культуре; способностью к воспроизводству и приумножению культуры, а также к самопроизводству в ней. Именно поэтому, развиваясь, общество создает специальную сложную систему образования, которая призвана стабилизировать и восполнить когда-то традиционные, но утратившие актуальность пути социализации и аккумуляции личности.

Культурологический подход позволяет рассмотреть формирование компетентности будущего специалиста с позиций культуры. Он предполагает рассмотрение феномена культуры как содержательной основы существования человека в совокупности его сознания и принципов жизнедеятельности.

Зафиксируем исходное для нас содержание понятия «подход» как научной позиции, обуславливающей исследование, проектирование, организацию конкретного явления или процесса. В нашем случае это формирование компетентности специалиста как цель и результат профессиональной подготовки. Компетентностный подход усиливает предметно-профессиональный аспект образования, а культурологический – функционирование образования по законам культуры и ориентацию на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры в процессе приобретения жизненного (социального) и профессионального опыта.

Методологической основой решения вопроса об объединении научных подходов является принцип дополнительности (Н. Бор, В. Н. Сагатовский), философская формулировка которого гласит: для объективного описания и гармонического охвата фактов необходимо почти во всех областях

знания обращать внимания на обстоятельства, при которых эти знания получены. Его важным дополнением, на наш взгляд, выступает теорема К. Геделя о принципиальной информационной неполноте формальных искусственных систем, к которым относятся любые формальные знания или информационные модели. Теорема гласит, что в рамках любой формальной системы можно составить предположения, истинность которых нельзя ни доказать ни опровергнуть средствами этой системы. Иными словами, абсолютная формализация предметной области в рамках одной парадигмы или научной теории принципиально невозможна.

Категория «опыт» является точкой пересечения компетентностного и культурологического подходов. При компетентностном подходе формируемый опыт реализуется в типовых ситуациях, а при культурологическом подходе – в ситуациях неопределенности, требующих творчества. Сферой пересечения компетентностного и культурологического подходов является область знаний, способов деятельности в типовых ситуациях.

Разница заключается в акцентах: в компетентностном подходе подчеркивается подчиненность знаний умениям, приоритет личного опыта, связанного с отношением к содержанию компетентности и объекту ее приложения. В культурологической концепции содержание образования включает знания, способы деятельности, опыт деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру.

Наконец, говоря о связи двух означенных подходов, следует подчеркнуть еще один, на наш взгляд принципиальный, момент. Компетентностный подход, о котором сегодня так много написано, гуманистически бесцелен. Таковой цели у компетентностного подхода нет. У культурологического подхода цель есть, но он неоперационален, поскольку у него нет реальных механизмов измерения меры достижения этой цели. Неформальное содержательное объединение компетентностно-

го и культурологического подходов дает возможность компетентностному подходу определить цель, а культурологическому –

выработать критерии ее достижения, что открывает перспективные направления его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В.Л. Культура. Образование. Толерантность : монография –Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 192 с.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культурология : курс лекций. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
3. Бенин В.Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2012. – №6 (95). – С.122-135.
4. Гайсина Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании: Монография. – Уфа: Вагант, 2007. – 304 с.
5. Гердер И.Г. Идеи философии истории человечества. – М.: Наука, 1977. – С.216-304.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
7. Жукова Е.Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога // Культура и образование. – Вып.4. –Уфа, 2002. – С.45-52.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
9. Копнин П.В. Логические основы науки. – Киев: Наукова думка, 1988. – 283 с.
10. Кохановский В. П. Философия и методология науки. – Ростов н/Д: РГУ, 1999. – 300 с.
11. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 141с.
12. Никифоров А. Революция в теории познания? //Общественные науки и современность. 1995. – №4. – С.117-123.
13. Субетто А. И. Проблемы качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (Философия качества образования). – СПб.; Кострома, 2000. – 168 с.
14. Философские концепции науки [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nauka-filosofia.info/p67aa1.html> (Дата обращения: 26.11.2011).
15. Флиер А.Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.hischool.ru/moskovskoe_kulturologicheskoe_obshhestvo/ (Дата обращения: 6.2.2012).