

Иванкина Л. И.

ОБРАЗОВАНИЕ - КАТАЛИЗАТОР ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/6-1/30.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 6 (13): в 2-х ч. Ч. I. С. 85-88. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/6-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

товой тектонике, архитектурной светоформе и светопластике, но, безусловно, вызывало ассоциации с видом витражей в интерьере в солнечный день.

Также удачным примером можно назвать церковь Сердца Иисуса Христа, в Мюнхене, где архитекторы спроектировали новое церковное пространство, примеров которому еще не было в долгой и многообразной истории культовой архитектуры. Они создали мистическое пространство, представив реальное и непостижимое одновременно. Herz-Jesu-Kirche – это куб, состоящий из двух «саркофагов» – внешнего, стеклянного, и внутреннего, деревянного. Снаружи прозрачный «кубик», стеклянные стены которого «вырастают» прямо из земли, выглядит легкой, ничем не связанной с землей постройкой. Концепция его освещения строится на синтезе световых слоев, усиливающих архитектурную идею и торжественность церковной мистерии. Свет – всепоглощающая стихия, главная воздействующая сила сакрального интерьера, которой подчинены и специальная обработка поверхностей, и качество строительных материалов, и сама геометрия форм. Способность поверхностей отражать свет и формировать тени определила особенности пространственных дизайнерских решений. Отражающие отделочные пластины размещены под определенным углом, чтобы улавливать и преломлять солнечный свет, направляя его в сторону алтаря в соответствии с «движением» солнца. В результате свет фокусируется на алтаре с максимальной силой. И явление огромного 14-метрового креста на алтарной стене – действительно Явление, которое создается с помощью эффекта оптимального сочетания естественного и искусственного световых потоков, которые дозируются в зависимости от погоды, времени года и суток. Этот эффект усиливается и «режиссурой» света. Скупое освещенные входной зал и галерея, идущая вдоль паперты по периметру основного церковного пространства, не предвещают внутрицерковного светового половодья. Наоборот, сумеречное преддверие сгущает тени, сужает, сжимает проходное пространство, «выталкивает в свет», заставляет открыть следующую дверь. А за ней – световое половодье, море света, который захлестывает, освобождает, очищает, возносит. Концепция светорежиссуры Джорджа Секстона, преследовавшая единственную цель показать «переход от бытового понятия света к Свету мистическому, источник которого непостижим» была достигнута благодаря новым световым эффектам. В церкви нет ни одного визуального изображения, которое могло бы как-то настроить зрителя на определенный лад. Есть только свет, а именно световые эффекты освещения, которые не только пространствуют динамику движения восприятия внутри храма, но и за счет эмоционального, чувственного переживания зрителя достигается понимание символического смысла сакрального пространства.

Даже на этих не многочисленных примерах видно, что проектирование сакрального пространства на современном этапе строится в ориентации, прежде всего на сохранение идеи символической трактовки света и передачи ее зрителю через эмоционально-чувственное восприятие. Однако проектировщики оставляют за собой право на усовершенствование приемов и технологий работы, как со светом, так и с освещением, что позволяет достичь визуальных эффектов понятных современному зрителю.

Список литературы

- Араухо И.** Архитектурная композиция - М., 1982. – 275 с.
Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. - М.: Издательство «Прогресс», 1974. - 392 с.
Вельфлин Г. по Гусеву Н. М. Архитектурная светотехника. - М.-Л.: Государственное архитектурное изд-во, 1949. - 248 с.
Дьякова Т. А. Онтологические контуры пейзажа. Опыт смыслового странствия: Монография. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 273 с.
Муратова К. М. Мастера французской готики. - М., 1988. - 278 с.
Никитин В. А. Генезис архитектурной культуры. – Тольятти: Изд-во Международной академии бизнеса и банковского дела, 1997. – 168 с.
Шишков А. М. Метафизика света в Средневековой Европейской культуре // Вопросы философии. - 2000. - № 5. – С. 88-98.
Янсон Х. В. Основы истории искусств. - М., 1996. – 487 с.

ОБРАЗОВАНИЕ – КАТАЛИЗАТОР ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Иванкина Л. И.

Томский политехнический университет

В современном многополярном мире диалог культур – это становление новых культурных систем, построенных по принципу «ризомы», единства, ненасильственного синтеза многообразных традиций и подходов. При этом нужно учитывать, что пространственные и темпоральные миры различных культур с трудом поддаются синтезу или даже культурной коэволюции. Существует определенная мера, обуславливающая общий темп развития. Если этот темп достигнут во взаимодействующих культурах, тогда есть надежда на создание целого и его новой организации. Важно найти эту меру, обеспечивающую, в сущности, целое как диалогическое единство разных культур.

На наш взгляд, выход из этой ситуации предоставляет сама жизнь. Дело в том, что важным принципом интегративных и коэволюционных процессов является принцип взаимной дополнительности, реализуемый на общем «поле». Понятие «поля», используемое в социальных теориях, позволяет сосредоточить внимание на всепроникающих динамических качествах социальной реальности – на «процессуальном образе», и рассматривать общество как «образ поля», или постоянно длящийся, бесконечный поток событий. У А. Дж. Тойнби мы находим подтверждение в развитии данной идеи, заметившего, что исследование человеческих отношений в движении более реалистично и, несомненно, плодотворнее любой попытки изучать их в воображаемом состоянии покоя [Тойнби 1991: 299-300]. Действительно, любой диалог может быть плодотворен в решении той или иной проблемы лишь тогда, когда аргументация двух полярно противоположных позиций изменяется с появлением третьего фактора, или «поля». Таким третьим фактором, общим для двух противоположных культур, какими являются культуры Запада и Востока, выступает более широкий и глубокий контекст глоболизирующегося мира, в рамках которого интерпретируются и реинтерпретируются традиционные паттерны и императивы взаимодействующих культур. Более того, наличие этого необходимого фактора детерминировано процессом надкультурных и транскультурных процессов, инициируемых экономической глобализацией, но, разумеется, с сохранением культурной специфики. В идеальном случае продолжением на новом уровне классического диалога культур является новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, гендерных, профессиональных культур – транскультура. Понятие транскультуры отражает синергийность, виртуальность, неопределенность современного мира, и конституирует разнообразие и универсальность как достояние одной свободной личности, ее виртуальную принадлежность многим культурам.

Транскультура преодолевает замкнутость национальных культур, их традиций, языковых и ценностных детерминаций и раздвигает поле надкультурного творчества. В этом плане транскультура оппозиционирует себя проблематизируемому сегодня многокультурию и тенденции растущей специализации разных культурных локусов. Не вдаваясь в подробный анализ транскультуры, согласимся с мнением авторов работы «Транскультурные эксперименты: российская и американская модели творческой коммуникации» (Нью-Йорк, 1999) Э. Берри и М. Эпштейном в том, что ее нельзя отождествлять с глобальной культурой, распространяющей одинаковые модели на все человечество. Раздвигая границы этнических, языковых, профессиональных и других идентичностей, транскультура создает новые идентичности в зоне размытости и интерференции, бросая вызов метафизике самобытности и прерывности, характерным для наций, рас и других устойчивых социокультурных образований.

В создании единства многообразия культур особым ферментным составом, катализатором процессов выступает образование. Аппелируя к образованию, мы размышляем о культурном универсуме в контексте тех возможных трендов развития человеческой культуры, которые только зарождаются, определяя область «внеаходимости» по отношению ко всем наличным культурам, свободу человека жить на границах или за границами своей «врожденной» культуры. Внеаходимость не означает отсутствие, поскольку бытие культуры обретает в структуре личности. Сегодня образование изменило границы и образовательным становится все общество, когда образовательным процессом охвачены все культурные и социальные среды, приобретая открытый характер, выступая как коммуникации разных культурных практик, и ориентируя на видение социальной реальности становящейся, движущейся, меняющейся, процессуальной, технологичной. Согласно В. Цымбурскому [Цымбургский 1998], маргинальность, межцивилизационность являются шансом продвижения, который нередко с успехом использовался разными народами. Мы также разделяем мнение Г. Маркузе, связывающего изначальный смысл цивилизации с движением к интеграции и обузданию разрушительных сил.

Цивилизационная модернизация, идущая в мировом сообществе, заставляет глубже присмотреться к преобразованиям в национальных системах образования, чтобы заметить и понять объективную закономерность перехода к открытому образованию как наиболее адекватной форме транскультурного развития социума. Поскольку в образовании заложен потенциал открытости культур, переход от культурного эгоизма в сторону принятия иных ментальностей и паттернов, иного культурного опыта, образование вводит в обиход новый дискурс, позволяя взглянуть не только на свою, но и на иную культуру с позиций интегрированного подхода, где проявляют себя причастность и вовлеченность их друг в друга.

Понимание иной культуры реализуется трояким способом: «внутрикультурно», как погружение в смысловую структуру текстов иной культуры и прослеживание логики ее развития; «надкультурно», как реконструкция смысловой структуры из «вне», из своей или какой-то другой культуры; «межкультурно», как прослеживание связей смысловых структур текстов культуры, в том числе «своей» и «иной». Очевидно, первые два подхода – крайние выражения третьего. Во всех трех подходах речь идет о взаимодействии смысловых структур культурных текстов, которое и выступает базовой процедурой понимания культур. Поэтому при рассмотрении механизма порождения осмысленного знания, понимания иной культуры особенно важное значение имеет идея столкновения смысловых структур, их диалогическое взаимоуплотнение. Именно в этом состоит идея классического диалога культур, наряду с которым существует иная форма, имеющая в центре не культуру вообще, а личность как носителя определенной культуры. На стыках различных культур, в понимании частности, в преодолении замкнутости возникают элементы «прото-культуры» (М. Эпштейн) как транскультуры. Символ появления «прото» – выход на уровень метаязыка, то есть универсального самосознания личности.

Все культуры тождественны в том смысле, что ни одна из них не может быть реализована без определенного потенциала творческих инноваций индивида, несущего в себе потенциал открытости, и освоение культуры возможно лишь через культивирование личностью своей творческой способности. Процесс овладения знаниями и становления личности имеет относительный, непрерывный характер, и по этой причине сфера образовательных практик больше других открыта для творчества и заимствования идей разных социокультурных систем. В данном контексте образование – это процесс смешивания и диффузии разных исторических традиций, ценностей, представлений, предпочтений, особенностей восприятия и других компонентов ментальности, в результате чего рождается новый тип менталитета, что фиксируется последовательностью трансформаций аксиологической триады: менталитет – образование – менталитет.

Способами улавливания эффектов цивилизационной синергии в условиях спонтанно становящегося микропорядка являются отслеживание появления и рекомбинации новых компетенций в ареалах интенсивного роста мысли-и-деятельности и схематизация их в гуманитарных аксио- и психопрактиках культуры. Освоение спонтанно вспыхивающих новых компетенций мысли-и-деятельности, спонтанно становящихся человеческих потенциалов, происходит в опытах аутопоэзиса. Со временем потенциальность человека изменяется, и его возможности постоянно возрастают. В самых разных сферах жизнедеятельности формируется спрос на новый тип занятости, поиск новых форм которой и их социальное обустройство напрямую сопрягается с поиском новых видов компетенций, что означает приближение к такой фазе процесса онтологически мыслимой индивидуации, на которой спонтанность начинает восприниматься как мотивационная обеспеченность, субъектность, как личностно-рефлектированный индивидуализм.

Человек самореализуется как заданность и потенциальность в повседневности, или практиках жизни. Повседневность как непосредственно данная действительность, заключает в себе целевую энергию, и бытие человека выступает бытием-возможностью, забегает вперед, поскольку должно превзойти нынешнее состояние, трансцендировать его, выходя за пределы наличного, как некое «еще-не». Соединение противоречивых и взаимодополняющих тенденций, связанных, с одной стороны, с необходимостью стабилизации, закрепления и передачи опыта поколений, а с другой – с возможностью для изменений человека, а через него общества в целом, заложило в образовании потенциальный источник для текущих и последующих изменений.

Чувство неполноценности, возникающее как реакция на недостаточность ресурсов, которыми обладает человек для достижения целей и решения задач в новых для данного индивида условиях, служит стимулом в развитии динамической структуры личности, которая начинает ускоренно развиваться в «режиме обострения». Способом самообновления выступает хаотичность, связанная со спонтанностью, самопроизвольностью, незапланированностью появления структур новых знаний и свойств. Образование можно идентифицировать с синергетической неравновесностью, когда через образование в обществе рождается новая структура, и оно переводит себя в более высокое, с точки зрения усложнения структуры, состояние, осуществляя синергетический эффект рождения порядка нового уровня. В процессе образования как фазовых переходов, как полагают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов [Князева, Курдюмов 2003: 355], происходит качественная перестройка аттракторов, обуславливающих качественные преобразования в личностных структурах, и человек становится иным. В результате креативной деятельности возникают новые параметры порядка поведения человека как сложной нелинейной системы, когда что-то предпринимать означает постоянно изменяться и находить векторы дальнейшего развития. Это позволяет рассматривать индивидуальную образовательную практику как процесс социокультурных флуктуаций, постоянного поиска вариантов бытия в практике повседневности, создающего возможность чутко реагировать на изменения внешнего окружения. Данная функциональная принадлежность и место образования в развитии человека и общества определяют образование в механизме цивилизационного развития бифуркационным фактором.

Бифуркационный подход к пониманию природы образования позволяет рассматривать его как транзитивную потенциальность процесса имманентной открытости к генерированию новых структур, свойств, информации. В постоянном движении перехода от одного состояния к другому, между которыми нет четкой границы (понимаю-не понимаю, знаю-не знаю и т.п.), и одно присутствует в другом, обеспечивая, тем самым, закрепление цивилизационных исканий в культурной компоненте практик повседневности, проявляется транзитивность процесса образования.

Транзитивная потенциальность образования определяется нами как отношение взаимосвязи и взаимоперевода от возможности к процессу изменения, соединяющее универсальное основание становления, развития и изменения самого человека с обучением, воспитанием и саморазвитием. Метафорой, передающей содержание данного понятия, служит образ трансформации бабочки (от «гусеницы», к «куколке» и затем – к «бабочке»). Транзитивная потенциальность означает единство «этого и иного» и в контексте образования является потенциальной актуальностью, сущностным свойством образования, характеризующим его как перманентное, непрерывное изменение внутреннего социально-познавательного и индивидуально-личностного статуса человека посредством усвоения знаний и навыков. В принципе транзитивной потенциальности нет противопоставления активного и пассивного начал, внешнего и внутреннего, причины и следствия, а есть актуализация близи и окрестности, в которые реально вплетен человек (переход от одного к другому). Транзитивность, рассматриваемая как перенос свойств с одного на другое, их взаимосвязанность, бифункциональность (и то, и другое), проявляется в образовании в том, что посредством усвоения знаний,

развития навыков, тренировки и их закрепления в человеке появляется потенциал (сила), рождающий активность, энергию (деятельность), направляемую на создание нового (выбор).

Понять реальную функциональность образования позволяет принцип дуальности структур и субъектов, процесс изменений которых выражается в реализации и слиянии потенциалов к изменениям, носителями которых они являются, и взаимодействие которых ведет одновременно к воспроизводству и обновлению структурных свойств и качеств субъектов. Субстанция синтеза противоположностей – бифункциональных соединений – не является разрешением борьбы противоположностей, а является лишь ступенью к рождению, возникновению третьей субстанции, находящейся в отношениях дополнения к двум другим. Специфические конфигурации энергий человека, служащие ступенями восхождения к мета-эмпирической цели практики, высшему духовному состоянию, достигают в образовательных практиках прочности и устойчивости тогда, когда в них осуществляется соединение, сцепление энергий разных уровней организации человеческого существа. Одно из ключевых свойств образования как антропогенного фактора состоит именно в том, что оно в своей общей и полной форме не является ни чисто интеллектуальным, ни чисто эмоциональным, но всегда имеет своим ядром некий «мыслечувственный комплекс», в котором нерасторжимо сцеплены мыслительные, эмоциональные, чувственно-перцептивные компоненты – «антропологическая полнота».

Как внутренний процесс развития возможностей человека образование не может завершиться. Это – непрерывный самовозрастающий процесс транзитивного преобразования человеком собственного потенциала. Как процесс становления иным, образование выступает не просто трансляцией знаний, а чувствованием индивидуального экзистенциала человека, что подтверждается историей цивилизационных модернизаций образовательных практик, связанных с поиском ресурсов развития человека, способного жить и действовать в новых условиях. По этой причине система образовательной деятельности должна быть направлена к становлению человека, способного к осознанному саморазвитию, являющемуся субъектом природы, общества, собственного развития, творчески осваивающего ценностные ориентации, выступающие основой его деятельности и поведения. Уже древними мыслителями было обозначено, что образовываться делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу. Чем яснее и наполненнее мир, с которым собственная действительность человека составляет единство, тем вероятнее он может стать самим собой. Данное понимание актуализирует востребованность в образовании не только как среде, растящей и питающей личность, но и потенциале, включенном в систему возобновляющейся экзистенции личности.

Список литературы

1. **Князева Е. Н., Курдюмов С. П.** Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. - М., 2003.
2. **Тойнби А. Дж.** Постигание истории. - М., 1991.
3. **Цымбургский В. Л.** Народы между цивилизациями // Россия и мусульманский мир: Бюллетень реферативно-аналитической информации. - 1998. - № 2 (68).

НАУЧНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ПЕРЕХОДА ЛОГИКИ ПОЗНАНИЯ, В ЛОГИКУ ОБЪЕКТА И ЕГО РОЛЬ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ

Иванов С. Ю.

Магнитогорский государственный университет

Системный подход — широко распространенное в современной науке методологическое направление. Он является конкретным, особенным воплощением принципов материалистической диалектики. В более ясной форме механизм взаимосвязи системного подхода и диалектико-материалистического метода выражен в «Капитале» К. Маркса.

В самом общем виде систему методологических принципов диалектики, примененную в «Капитале», можно обрисовать следующим образом. В соответствии с принципом единства логического и исторического, исследование конкретной системы на высшей стадии ее развития (логический способ исследования) есть одновременно «отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме» [1, с. 497]. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному обосновывает объективность логического способа исследования на всех его стадиях. Логический переход от простейшей «клеточки» развитой системы к конкретно-всеобщему понятию данной системы соответствует объективно-историческому переходу от генетического основания системы к результату ее развития. Наконец механизм восхождения от абстрактного к конкретному обосновывается принципом единства и борьбы противоположностей. В свете этого принципа развитие исследуемой системы есть развертывание ее основного противоречия: от «зародышевой» его формы через систему диалектических опосредствований к развитому противоречию. В результате логический анализ предстает как отражение саморазвития целого.

Таким образом, совокупность основных принципов диалектической логики представляет собой единое целое, все моменты которого неразрывно связаны и предполагают друг друга. Реализация этого целого предполагает, в первую очередь, совпадение исторического начала и логической «клеточки» исследуемой