

1. ВОПРОСЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Культурология в решении задач развития образования.....	2
1.2. Развитие культурологического подхода в педагогике.....	11
1.3. Культурные практики ребенка в образовании (обоснование концепции).....	16
1.4. Парадоксы, проблемы и дилеммы стандартного образования.....	20
1.5. Введение в методологию индивидуального образования.....	28
1.6. Ребенок определяет свою идентичность.....	39
1.7. Организация нового культурного опыта школьников.....	44

1.1. Культурология в решении задач развития образования

Пояснение подхода. Культурология в ходе своего становления как фундаментально-го знания о закономерностях проявлений культуры в истории и практике человеческих сообществ, филогенезе и онтогенезе каждого индивида не случайно породила большое число определений. В них отражены различные общие и особенные свойства культуры. Этот процесс еще будет продолжаться, так как он был и остается закономерным результатом постоянно углубляющегося понимания взаимосвязи культуры как целого с различными, относительно простыми, но постоянно новыми пространствами культурной деятельности. В этом плане уже первые определения рамок философии культуры, культурной антропологии, общей теории культуры, кросс-культурных исследований, а затем и социологии культуры содержали как фундаментальные значения, так и прикладные смыслы, которые становились точками отсчета новых направлений исследований.

В течение XX века выявились во взаимосвязи и противопоставлении несколько областей гуманитарного знания, продуктивно использующие культурологические идеи в решении собственных, как фундаментальных, так и прикладных проблем. Выделим среди них психологию, теорию управления и философию образования (в союзе с теорией образования и педагогикой). Отчасти на этот сдвиг указывает Джером Брунер в своей книге «Культура образования», где он говорит о закономерности появления «культурной психологии» (в развитии культурно-исторической концепции Л.С.Выготского) и соответствующего понимания теории обучения и разнообразия его моделей (1).

А.Я.Флиер подчеркивает, что общее образование преследует цели преимущественно инкультурации личности; в процессе воспитания человек усваивает нормы, правила и ценности обыденного поведения, сознания и взаимодействия с другими людьми... В принципе инкультурация индивида в процессе воспитания и общего образования формирует его в качестве «продукта» культуры денного общества. Специализированное же образование решает задачи развития человека как «исполнителя» и «творца», разработчика новых форм (2). Сегодня задача овладения принципами профессиональной и общей культуры стала еще более актуальна. Однако существующая традиционная модель образования не справляется с решением этих задач. В продолжение идеи Лесли Уайта о трех типах интерпретации культуры (исторической, эволюционной или функциональной интерпретации), целесообразно ставить вопрос и о **прикладной интерпретации философии и теории культуры**, поскольку требуются разнообразные нестандартные решения в ситуациях инновационного поиска путей социального развития. Такие решения возможны только на основе создания новых культурных норм и образцов деятельности.

Это особенно актуально в решении проблем социально значимых гуманитарных инноваций, одним из векторов которой стала сфера образования. В ней на протяжении последних двадцати лет проводятся реформы (временами весьма активно). При этом сохраняется высокий уровень неудовлетворенности ими в разных социальных слоях и сообществах различной социально-политической ориентации, что наводит на мысль, что реформы лишь реорганизуют поверхностные слои существующих противоречий, не затрагивая глубинные причины социокультурных смещений и не отвечая новым требованиям к организации современного образования.

Кроме того, международные исследования разных составляющих грамотности (компетентности) на протяжении ряда лет показывали невысокие в среднем академические результаты учащихся российской массовой школы, что указывало на серьезные пробелы в развитии их критического мышления, аналитических способностей, умений обобщать и сопоставлять. Это свидетельствовало о том, что отечественное образование, нацеленное на воспроизводство школьниками стандартной информации, не помогало в становлении универсальных умений подростков, их инициативы, умения видеть, формулировать и ре-

шать нестандартные проблемы. Постепенно российское педагогическое сообщество открыло для себя, что оно учит не тому и не так, чему и как учат детей в других странах.

Становится очевидным, что образование не решает новые вставшие перед ним задачи, поскольку пребывает в контексте устаревших культурологических объяснений и не может выйти из прежнего герменевтического круга: идей трансляции, воздействия, односторонней социализации. Выявить и реализовать активность и творческий потенциал растущего человека, обеспечить развитие новых форм образования, организовать школу по-новому можно **только на новой методологической основе инновационных идей понимающей педагогики и психологии и культурологии образования.**

Новая задача потребовала опоры на систему новых понятий для обновляемой педагогике, дидактике и теории образования (в том числе теории управления образованием). **Система новых понятий** включает:

- категории, имеющие фундаментальное значение (например, «культурология образования», «культурные практики ребенка»);

- понятия, соединяющие общее и прикладное знание (например, «культурологический подход в образовании», «культурная парадигма образования», «культуросообразность, принцип», «культуросообразная школа», «педагогическая культура», «культурная среда образования», «культурная модель школы», «уклад школьной жизни»).

Попробуем дать краткую характеристику некоторых понятий (подробное исследование требует другого формата; частично подобная работа проделывалась в отдельных изданиях, см. Литература: 3-7).

Культурология образования - научное направление, формирующееся на стыке философии образования, культурологи, культурной психологии и инновационной педагогики, и объясняющее весь комплекс культурных проблем образования. Направление системно интерпретирует образование как культурный феномен и включает следующие предметные блоки и круг проблем:

- культурная парадигма как основа организации и развития современного образования;

- культурная политика в развитии образования;

- культурное, социокультурное и культурологическое содержание образования: приоритет культурных ценностей, функций, целей, задач, направленности (их приоритет и доминирование над существующим репродуктивным научно-технологическим содержанием);

- культурные формы открытого образования: понимание, интерпретация, диалог, выбор, анализ, творческая работа (культурный текст и артефакт);

- принципы обеспечения разнообразия образования: мультикультурности (поликультурности), культуросообразности (в единстве с природосообразностью), вариативности, инновационности образовательной деятельности;

- культурные модели образовательных систем;

- культурные практики ребенка/подростка в образовании;

- педагогическая культурология: педагогическая культура (индивидуальная, групповая и реально существующая в сообществе, уровень культуры родителей), культура организации преподавания, обучения и учения; качество (культура) и направленность педагогических методов и средств;

- культура глубинного общения с ребенком (в единстве с педагогической поддержкой ребенка в образовании);

- включение ребенка (подростка) в культуру и субкультуру и его саморазвитие через субкультуру;

- культурное (субкультурное) развитие детских и подростковых общностей;

- становление личностной культуры ребенка в образовании и приоритеты индивидуального образования;

- организация, становление, проявление, обеспечение культурной (социокультурной,

мультикультурной) среды в конкретных образовательных системах и сфере образования в целом;

- уклад школьной жизни; культура самоуправления, со-управления и самоорганизации в школе;
- социокультурное планирование и проектирование в образовании;
- культура управления в образовании, качество организации и управления в сфере образования.

Культурные практики ребенка в образовании. Если категория «культурология образования» помогает очертить основное содержание исследуемых проблем в сфере образования под новым углом зрения, то «культурные практики» помогают объяснить особенности развития и саморазвития ребенка в процессах овладения им культурными нормами и расширения культурного опыта. Культурные практики – разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства собственного действия и опыта; это обычные для него (привычные, бытующие в культуре и принимаемые им) способы и формы самоопределения и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со-бытия с другими людьми. Это – поиск и апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных познавательных и прагматических потребностей. Культурные практики – это также автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) – взрослыми, сверстниками и младшими детьми; приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали, волевых усилий.

Культурные практики ребёнка формируют его привычки, пристрастия, интересы и излюбленные занятия, а также в известной мере черты характера. Благодаря культурным практикам постепенно развивается доминирующая **культурная идея** ребёнка, часто становящаяся делом его жизни. Культурные практики – отражение всего диапазона действий ребёнка, накопления им самостоятельного опыта повседневной жизнедеятельности, возможностей его личной инициативы, выбора, проб в создании собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм.

К культурным практикам в сфере образования (и самообразования) относятся исследовательские, учебные, коммуникативные, организационные, игровые, художественные способы и формы действий, в осуществлении которых ребёнок заинтересован и может проявить свою успешность. В практических пробах ребёнок в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой образования овладевает интересной для него информацией, он учится учиться, самоорганизовываться и выбирать.

Культурные практики не ограничиваются непосредственной учебной деятельностью, которую организует учитель (учёба ребёнка в школе рассматривается как **одна из** его возможных культурных практик). Здесь значима индивидуальная образовательная деятельность по освоению индивидуальных программ, практическое участие в демократическом школьном самоуправлении, участие в социальных проектах вне школы, которые в рамках ЗУН-парадигмы не учитываются. В рамках культурной парадигмы образования в зачёт идёт всё, что делает ребёнок в школе и вне школы.

Культурологический подход в образовании. Становление нового понимания образовательной и педагогической практики вызвано обострением социокультурных противоречий и проблем в сфере образования, в том числе:

- объективным снижением качества образования, вызванным старением прежней научно-технологической (предметно-знаниевой и репродуктивной) парадигмы образования;
- несоответствием пассивного преподавания интерактивной культуре современной социокультурной образовательной среды, складывающейся в обществе и ограниченными возможностями классно-урочного обучения;
- низкой культурной грамотностью выпускников, снижением культурного уровня

общения учащихся, однообразием школьной среды, однолинейностью обучения, падением мотивации обучения детей;

- попытками унифицировать, стандартизировать образование, низкой культурой управления, доминированием установок администрирования, непродуманной политикой государства в сфере образования, которая в большей мере строится на попытках расширить контроль, а не обеспечить реальные условия инновационного развития.

Всё это требует новых культуросодержащих проективных, организационных и педагогических решений, осмысления всех процессов в понятиях культурологии образования. Образование (на уровне его теории и практики) подошло к некоему рубежу, стало ясно, что требуются иные подходы к организации жизнедеятельности школы. Проблемы можно решить, ставя новые, **культурные** цели общего образования, а не детализируя или варьируя его прежние знаниевые (академические) задачи.

Культурологический подход, как совокупность методологических и методических принципов трактовки образования с позиций культуры, заложил основу для интеграции многих инновационных идей и создания **культуросообразной модели образования, основанной на развитии творческого потенциала ребёнка**. Такая школа должна быть обустроена на других началах, чем школа знаниевая.

Культурологический подход может стать базой обновления образования. Проблема состоит в том, что всё ещё не удаётся преодолеть отношение учителей и методистов к образованию как трансляции фактов и образцов культуры в учебно-воспитательном процессе. На пути преодоления такого отношения камнем преткновения лежит предметная расчленённость школьного обучения. Её сторонники говорят: «Есть математика, есть русский язык и вот вам МХК: совершенствуйте свой культурологический подход в рамках МХК или истории». В этой логике трудно представить, что «Культура» – не довесок к «основным» предметам, а суть всего образования.

Другая сложность – доминирование урочного преподавания учебных предметов над самостоятельной учёбой детей, нацеленность учителей на проверку запоминания детьми информации, отсутствие условий для расширения индивидуального образования. Даже проектный метод, который на деле открывает детям путь к практическому освоению норм культурной деятельности, в условиях предметно-урочного обучения сводит самостоятельную образовательную деятельность школьников к «углублению» знаний по предмету.

Отход обучения от опоры на ЗУНы и направленность на развитие у школьников универсальных культурных компетенций (на уровне требований) помогает выстроить инновационное содержание образования и достичь необходимого уровня культурной грамотности в её современном понимании.

Универсальные культурные компетентности школьников (на уровне сформированных личностных качеств) – это такие умения и способности, которые принципиально нужны любому профессионалу для решения творческих задач, выполнения комплексной проектной работы, анализа информации, организации своей деятельности, участия в выработке коллективного решения. Формирование таких компетентностей не может быть обеспечено в рамках предметно-урочной системы, поскольку здесь требуется тесное межпредметное взаимодействие педагогов нового типа (не предметников, а тьюторов широкого профиля), опора на индивидуальные программы детей, обеспечение их разнообразных культурных практик и становление нового практического опыта разнообразного творчества учащихся. Задача повышения качества (культуры) образования решается только в условиях системной реконструкции его содержания и форм: преодоления предметности обучения, доминирования учения над обучением, ориентации учащегося на создание интегрированных творческих образовательных проектов.

Культурная парадигма образования. В отличие от основных элементов традиционной знаниевой парадигмы, доминирующей сегодня в школьном образовании (сообщение учителя, передача информации и требование ее адекватного усвоения учениками, устные и письменные ответы учеников на вопросы/задания учителя), культурная парадигма

строится на другом базисе – *создании самостоятельных культурных текстов самого ученика*, что предполагает иную позицию и ученика и учителя, который должен уметь этот текст в каждом своем ученике увидеть, понять и помочь выразить.

Двести лет назад знаниевая парадигма была шагом вперед, поскольку преодолевала ограниченность традиционных мифологических моделей обучения. Со временем проявились ее собственные ограничения: трансляция учителем культурной информации, которая пассивно воспринимается незаинтересованным учеником; линейность предметного построения материала, узкий дисциплинарный характер учебного процесса; репродуктивный характер учебной деятельности; фактическое разделение детей на лидеров и айтсайдеров, конфликтный характер отметочного оценивания и дисциплинарных правил, авторитарный уклад школы.

Принцип культуросообразности, культуросообразная школа. Культуросообразность – один из ведущих принципов образования, провозглашённый (наряду с принципом природосообразности) ещё Дистервегом, который характеризовал культуру и культурную среду как определяющие условия развития, воспитания и обучения ребёнка в единстве индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал. При этом культуросообразность, по Дистервегу, – соответствие образования требованиям времени, развитию каждого человека и той степени культуры, на которой находится народ. Сегодня, в соответствии с требованием времени, трактовка культуросообразности расширяется, в неё включаются идеи:

- самоопределения и самореализации растущего человека в современной культуре;
- принятия разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности;
- активного участия детей и взрослых в культурных событиях и создания таких культурных событий в школе и вне школы.

Это меняет не только содержание, но и качество образования. *«Качество образования»* важно рассматривать как определённую *«культуру образования»*, поскольку один из основных смыслов культуры как раз и состоит в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления. Поэтому качество образования – не просто его цивилизационная оснащённость и соотнесённость с результатами, но и его соответствие высокому уровню социальных и личностных требований. Речь идёт не о прямой тождественности качества и культуры, а их смысловой близости. Это важно для понимания того, каким должно быть образование: поэтому, если мы стремимся повысить качество образование, мы должны сделать его культуросообразным. Такое понимание качества выдвигает на первый план задачу углубления культурологического подхода в педагогике и расширения практики культуросообразного образования.

В культуросообразной школе (т.е. школе, работающей в культурной парадигме) основной показатель «образованности» – не ЗУНы, хотя они остаются показателями для системы управления (которая не может обеспечивать качества/культуры образования, и в этом основное противоречие нашего образования). В культуросообразной школе основной показатель – культурные компетентности школьника, полученные им в культурных практиках (что фиксируется педагогом с помощью *портфолио* и другими средствами, например, зачётной системой). Чем многочисленнее, разнообразнее и продуктивнее культурные практики учащегося, тем адекватнее условия становления его образованности и культурной идентичности.

В культуросообразной школе цель образования – не столько трансляция и усвоение культурных норм, сколько творческая деятельность детей по их практическому Освоению. Разнообразная культурная деятельность ребёнка становится основным пространством его образования, при этом «культурная» не значит «исключительно художественная», она – авторская, самостоятельная, качественно выполненная, творческая в любом из цивилизационных направлений.

Культурная парадигма – основа развития современной школы. Культурная парадигма образования (т.е. обобщенная модель понимания и объяснения его проблем и условий их разрешения на базе активного проектирования новых культурных процессов) имеет длительную историю, устоявшиеся традиции и немалые результаты. Она хорошо проработана в теоретическом плане в работах В.С.Библера, Е.В.Бондаревской, А.П.Валицкой, А.Я.Данилюка, С.В.Кульневича, И.А.Колесниковой, Б.Г.Корнетова, И.Е.Видт и других исследователей в области образования. Многие современные проблемы модернизации образования при их анализе и практическом решении целенаправленно связываются с культурологическими понятиями и моделями, прежде всего, понятием культурной среды, принципом культуросообразности и культурологическим подходом.

Общий интерес исследователей вызывает разносторонняя характеристика и вариативная типологизация педагогических парадигм. В них выделяют, в частности, такие типы как научно-технократическую (научно-технологическую), гуманитарно-феноменологическую (личностно-ориентированную, гуманистическую), традиционную (сохраняющую народные этнические или религиозные традиции). Здесь указаны только некоторые типы парадигм, поскольку существует множественность оснований для деления и это – отдельная серьезная проблема, поскольку каждому типу и подтипу педагогических парадигм может соответствовать свои образовательные модели. В этот первоначальный период теоретических «накоплений» было определено и общее содержание **культурной парадигмы**, которую относили к типу гуманитарных и гуманистических парадигм (иногда говорят о культурологической парадигме и следует видеть различие между ними, которое адекватно различию между «культурой» и «культурологией»). Называя парадигму «культурной», мы будем акцентировать внимание на общем устройстве и самоорганизации школы (т.е. культурном укладе школьной жизни) и на принципах новой культуросообразной дидактике, а не просто на «культурологическом содержании образования».

Характерной особенностью последних лет стал переход к практике претворения в жизнь некоторых положений культурной парадигмы. Идеи культуры общения детей и взрослых, культурного самоопределения ребенка, разнообразия культурных моделей школ называются ориентирами образовательной политики. Это побуждает образовательные учреждения, заинтересованные в инновациях, более последовательно следовать нормам культурной парадигмы (некоторые из них представлены в данном сборнике). Отдельные идеи культурной парадигмы в той или иной мере проникают и в жизнедеятельность массовой школы, понемногу меняя ее уклад и стиль организации образовательных процессов (как в рамках уроков, так и за их пределами). По сути происходит постепенная **инкультурация массовой школы**. Следует признать, что массовая школа как элемент массовой культуры всегда существовала в культуре, хотя и занимала в системе культуры маргинальную позицию, не умея и не стремясь обеспечить культурный потенциал ни личности, ни сферы образования в целом. Теперь все отчетливее проявлялась потребность создания в массовой школе реальной культурной среды, которая могла бы стать противовесом замкнутой атмосфере классно-урочного стандартного обучения.

На рубеже XIX-XX веков эти тенденции приводят к первым попыткам обозначить *специальные направления научных знаний*, исследующие, с одной стороны, взаимосвязь культуры, образования и педагогики и, с другой, раскрывающие разные стороны культурной парадигмы; даны определения **культурологии образования** (Н.Б.Крылова, 1995, 2000) и **педагогической культурологии** (И.Е.Видт, 2000, 2002). Оба направления взаимосвязаны и границы их пересекаются: первое направление более ориентировано на идеи философии культуры и образования, на общие характеристики образования как культурного явления и процесса, второе – на педагогические парадигмы, образовательные модели и педагогическую культуру.

Все эти явления указывают на то, что отечественное образование (на уровне теории и особенно практики) подошло к некоему рубежу, за которым стало ясно, что знаниевая

(научно-технологическая) парадигма входит во все бОльшие противоречия с тенденциями развития образования и уже недостаточна для обеспечения их дальнейшего развития. Требуются иные подходы к организации всей жизнедеятельности школы.

По результатам различных форм анализа сферы образования (проблем качества образования, стиля административного управления, характера взаимоотношений управленцев и школы, особенностей развития взаимоотношений детей и взрослых, падения мотивации обучения) становится все более явным разрыв возможностей знаниевой парадигмы обучения и требований последовательного обеспечения интерактивной учебы детей в школе. Изменение условий развития общества показало, что проблемы образования можно решить, ставя новые, *культурные* цели общего образования, а не детализируя, варьируя или расширяя его прежние знаниевые задачи.

На необходимость смены парадигмы указывают кардинальные изменения в обществе отношений к:

- содержанию общего образования (оно должно стать интерактивным)
- стандартизации и унификации форм обучения (в основе образования должны лежать вариативные и гибкие формы индивидуального учения);
- пониманию роли ученика (должна быть реально обеспечена его субъектность);
- потенциалу выпускников школ (они должны быть готовы к мобильному решению разнообразных творческих задач).

Сравним возможности знаниевой и культурной парадигм. Надо, конечно, учитывать, что «знания» – часть культуры, поэтому эти два типа парадигм могли бы не противостоять, а дополняют друг друга. Ведь в культуру включены и знания, и ценности, и нормы/образцы, и механизмы деятельности. Значит, здесь речь может идти о иных конфигурациях и акцентах, что при практической реализации этих парадигм приводит к разным социальным результатам. При этом знаниевая парадигма, несмотря на существенные недостатки и внутренние противоречия остается доминирующей в сфере современного общего образования, она максимально освоена массовой школой, что делает ее самою *традиционной парадигмой*. Практика школ, старающихся вопреки доминированию знаниевой парадигмы обеспечить в своей жизнедеятельности элементы **культурной парадигмы**, доказывает более выраженную ее успешность в повышении качества образования и широкие возможности в нестандартных достижениях своих учеников.

Реализуется культурной парадигмы следующим образом:

- не отрицая знания, школы делают акцент на разнообразных **культурных практиках и культурном опыте** своих учеников (в индивидуальных, групповых, смешанных детско-взрослых формах);
- в основе процесса учебы лежат индивидуальные достижения каждого учащегося; образование приобретает общий прикладной характер;
- знание включено как вспомогательный компонент в содержание и формы учебной деятельности (знание превращается в материал и фон продуктивной работы);
- междисциплинарная, межпредметная организация учебного материала повышает фактор интеграции в содержании обучения; на первый план выходит проблемность материала, а не узкая тематика; укрупняются образовательные области;
- комплексно оценивается не «усвоение знаний», а качество, содержание полученного каждым учащимся учебного продукта, выполненного проекта, исследовательской или творческой работы, результаты социальной работы и т.п.; оценивание из «текущего» становится накопительным и сложным (совместным);
- основа индивидуальных учебных планов и программ – ответственный выбор самого учащегося; в результате повышается мотивация учебной деятельности, она становится интерактивной, а ребенок – субъектом, автором собственного образования;
- повышается значение индивидуальной и групповой рефлексии учащихся, что позволяет повысить роль ценностных ориентаций детей в их саморазвитии и сделать нравственную работу, общение и поведение каждого постоянной и необходимой частью школь-

ного уклада жизни, а не темой отдельных воспитательных мероприятий; этому способствует **участие всех** детей и взрослых (а не только лидеров и активистов) в со=управлении и самоорганизации на основе постоянной ротации и распределения полномочий;

- исчезает деление на основное и дополнительное образование, поскольку в обеих формах создаются условия для образовательной успешности учащихся; учебная и вне-учебная деятельность детей уравниваются в «правах», так как в равной мере развивают ребенка и служат рамками его продуктивной деятельности;

- учитель становится «педагогом широкого профиля», консультантом, тьютором, творческим (научным) руководителем, мастером; содержание его педагогической деятельности – сотрудничество, фасилитация, педагогическая поддержка, нравственный пример, но отнюдь не «воздействие»; такой педагог обеспечивает условия для культурного самоопределения и творческой самореализации и себя, и ребенка.

Здесь мы видим многое из того, что пока невозможно последовательно осуществить в массовой школе, если исходить из традиционных административно-управленческих и узко-методических требований к стандартному учебно-воспитательному процессу в школе или если не пытаться в борьбе с традициями знаниевой парадигмы преодолеть их негативное влияние.

Школа должна стать пространством разнообразной деятельностной, практической инкультурации каждого учащегося, а не его информатизации. И в этом видится главное отличие задач **общего** образования от среднего и высшего специального образования. Задача создания разнообразных культурных моделей школ – развить ценностные ориентации ребенка, культурные нормы его деятельности, вкус, стиль поведения, творческие и общекультурные интересы. На других ступенях образования более актуальны задачи формирования специальных знаний и компетенций, но **«общее образование» следует полностью погрузить в пространство практического освоения культуры**. Только тогда выпускник школы сможет обеспечить общее повышение качества жизни в стране и грамотно решать новые проблемы устойчивого социального, экономического и экологического развития.

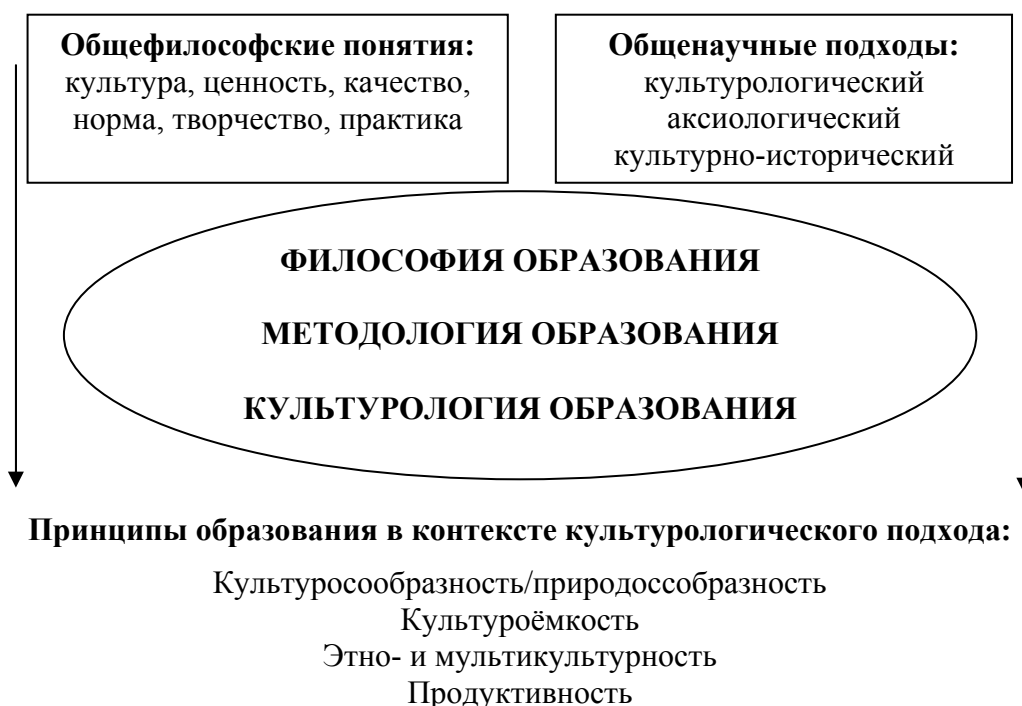
Литература:

1. Джером Брунер. Культура образования. Пер. с англ. М. Просвещение, 2006
2. Ф.Я.Флиер. «Образование» // Культурология. XX век. Словарь, СПб: Университетская книга, 1997.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., Народное образование, 2000.
4. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерка понимающей педагогики. М., Народное образование, 2002.
5. Крылова Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей. Библ. ж. «Директор школы» №5, 2007.
6. Новые ценности образования: Культурная парадигма. №4 (34), 2007.
7. Культурология. Под ред. Б.А.Эренграсс. М.: ОНИКС, 2007.

Опубликовано:

Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования» // Культурология: Фундаментальные основания прикладных исследований. Уч. пособие. Под ред И.М.Быховской. М.: Смысл, 2010

Схема 1. Проблематика культурологии образования



<i>Проблемные блоки культурологии образования:</i>	<i>Ключевые идеи, представления и понятия культурологии образования:</i>
культурное содержание и культурные формы образования	<ul style="list-style-type: none"> - качество обучения и воспитания - культурное саморазвитие ребёнка в образовании - педагогическая поддержка
качество организации образовательных систем и процессов	<ul style="list-style-type: none"> - социокультурные условия (ситуация, среда, контекст) образования - культурная среда - культурная модель (образования, школы)
педагогическая культура	<ul style="list-style-type: none"> - ...общества в целом - ...сообществ (школы, учительских сообществ, других профессиональных сообществ, семьи) - как часть личностной культуры
разноуровневые процессы вхождения ребёнка, подростка в культуру, культурная идентификация	<ul style="list-style-type: none"> - освоение и присвоение культуры - культурная деятельность/культурные практики - влияние субкультур на саморазвитие подростка - культурное самоопределение (культурный интерес)
культура управления в сфере образования	<ul style="list-style-type: none"> - качество (культура) управления как показатель общей педагогической культуры - культурные модели и нормы управления

1.2. Развитие культурологического подхода в педагогике

Соотношение «качества» и «культуры» в образовании. Повышение качества образования невозможно без обновления его содержания. Весь вопрос в том, что понимать под его «обновлением». Сегодня специалисты в области качества образования признают, что дело не только в увеличении финансирования образования – оно остро необходимо, но недостаточно. Существующая у нас система в целом неэффективна, поэтому её простое финансирование – бесперспективно; позитивные же результаты, например, в Финляндии, исследователи связывают с получившей распространение и государственную поддержку практикой альтернативного образования¹.

Следует подчеркнуть, что «качество образования» важно рассматривать в основном как определённую «культуру образования», поскольку понимание культуры (в одном из основных смыслов) состоит как раз в признании «возделанности», «высокой организованности», «упорядоченности», «образцовости» явления. Поэтому качество образования – не просто его цивилизационная оснащённость, но и его соотносимость с высокими уровнями и критериями развития как его самого, так и ребёнка в нём.

Речь идёт не о прямой тождественности качества и культуры, а их смысловой близости. Это важно для понимания того, каким должно быть образование: если мы стремимся повысить качество, мы должны сделать систему образования культуросообразным. Такое понимание качества выдвигает на первый план задачу углубления культурологического подхода в педагогике и расширения практики культуросообразного образования.

Рост внимания к культурологическим проблемам образования. На протяжении последних двух (примерно) десятилетий интенсивно разрабатывается широкий круг культурологических проблем образования, что продиктовано потребностями новым этапом развития общества. Опубликовано значительное число работ культурологической направленности (уже не редкость, когда в исследовании или методической разработке понятие «культура» прилагается к основным понятиям педагогики как структурообразующее). Разработаны и широко используются программы поликультурного (мультикультурного) образования. Созданы концепции культурологического, культуросообразного воспитания и образования. Сформировались научные школы и сообщества, работающих в этом направлении (можно назвать, к примеру, Екатеринбург, Тюмень, Челябинск, Магнитогорск, Самара, и конечно, Санкт-Петербург и Москву, которые имеют давние традиции в изучении проблем взаимосвязи культуры и образования). Следует также сказать о работе региональных Центров поликультурного, этнокультурного образования.

Таков потенциал исследований и практического использования идей взаимосвязи культуры и образования. Но есть и не преодолённая пока трудность: культурологический подход остаётся «подходом», т.е. совокупностью методологических и методических *принципов отношения к образованию с позиций культуры*. В этом смысле он занимает своё скромное место в ряду других подходов, используемых в педагогике (например, деятельностного, системного или компетентностного). Почему «скромное»? Потому что его использование ограничивается рамками конкретного применения. Видимо, также, что такое отношение к культурологическому подходу не даёт ему возможности расширить сферу применения, заложить основу системного моделирования образования (для этого есть все основания, поскольку культурологический подход одновременно и деятельностный, и системный, и компетентностный).

Вплоть до настоящего времени шло накапливание идей и осмысление возможностей культурологического подхода. Сейчас же можно говорить о том, что в его развитии на-

¹ См.: Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М., Логос: 2004.

ступает «момент истины». В недрах культурологического подхода зародились, формируются и уже используются в педагогике два новых научных направления.

Одно из них – **педагогическая культурология** – формировалось на основе соединения педагогики и культурологии и объясняло содержание и формы развития педагогической культуры с позиций культурологии. Другое направление – **культурология образования** – формировалось на базе философии образования, понимающей и гуманистической психологии, объясняя с позиций культурологии и философии природу образования, развития и саморазвития ребёнка. Оба направления указывают на возможность реконструкции традиционного обучения, они подходят к решению культурологических проблем с разных позиций, поскольку достаточно самостоятельны и автономны, но в их проблематике есть содержательные пересечения и сходные цели.

Вклад культурологического подхода в обновление образования. Проблема состоит в том, чтобы всё ещё не удалось преодолеть отношение учителей и методистов к связи культуры и образования как к трансляции фактов и образцов культуры в учебно-воспитательном процессе. На пути преодоления такого отношения камнем преткновения лежит *предметная расчленённость школьного обучения*. Её сторонники говорят: «Есть математика, есть русский язык и вот вам МХК: совершенствуйте свой культурологический подход в рамках МХК или истории». В этой логике трудно представить, что культура – не предметный довесок к математике, языку, биологии или химии, а суть всего образования.

Другая сложность – доминирование урочного преподавания учебных предметов над самостоятельной учёбой детей, нацеленность учителей на проверку запоминания детьми информации, отсутствие условий для индивидуализации. В рамках формирования т.н. «системы знаний», что выливается в стремление сделать из подростка энциклопедиста. Даже модный в настоящее время проектный метод, который открывает детям путь к освоению норм культурной деятельности, в условиях предметно-урочного преподавания сводит на нет многие преимущества самостоятельности и права выбора школьников, препятствует становлению нового качества образования.

Всё больше педагогов осознаёт, что задача повышения качества решается только в условиях системной и качественной реконструкции всего содержания и форм образования. Решающим здесь должно стать ориентация на **практическую проектную** деятельность и **преодоление предметности** обучения в средней школе. Отход обучения/преподавания от опоры на ЗУНы (которые остаются стержнем стандартов) и направленность на развитие универсальных культурных компетентностей (которые фиксируются индивидуальными программами) помогает выстроить иное, чем прежде, содержание образования и достичь более высокий уровень грамотности в её современном понимании.

Универсальные культурные компетентности школьников – такие умения и способности, которые принципиально важны любому профессионалу для выполнения деятельности на высоком уровне качества: творчески решать практические задачи, планировать и выполнять комплексную проектную работу, эффективно организовать свою деятельность, конструктивно участвовать в выработке коллективного решения, анализировать информацию и многое другое. Формирование таких компетентностей не может быть обеспечено в рамках предметно-урочной системы, поскольку требует межпредметного взаимодействия специалистов, переход на индивидуальные программы и организацию нового практического опыта учащихся.

В большинстве школ работа с детьми пока организуется в привычных формах. Даже если мы найдём примеры совершенствования частных методик, то окажется, что эти робкие нововведения **мало пригодны для обеспечения культурного компетентностного содержания образования в целом.**

Опыт экспериментальных и авторских школ показывает, что проектную деятельность школьников можно организуется по-новому, например, создавая проблемные группы, временные творческие коллективы, предметные и межпредметные кафедры, научно-

методические советы. Однако это – лишь способы построения новой деятельности учителей. Речь же идёт о том, чтобы сделать практическую, проектную деятельность детей в рамках индивидуального обучения основой и стержнем нового образования. Специально не говорю «учащегося», «ученика», «обучающегося», поскольку хочу выйти за рамки его ролевых отношений и рассматривать взаимодействие взрослых и детей в экзистенциальном плане, в логике гуманной педагогики, саморазвития, самоопределения и самореализации ребёнка. Вполне возможно есть противники такой позиции, поскольку здесь, как может показаться, рушится традиционная педагогика воздействия и начинается вариативное пространство с другими педагогическими нормами. Но думается, что мы, принимая разнообразие, как принцип демократической жизни, должны рассматривать разные позиции и модели, в том числе, казалось бы, и маловероятные в условиях современной массовой школы.

Новые идеи культурной парадигмы образования. Как же обеспечить активную и продуктивную образовательную деятельность в школе? Новое содержание образования должно основываться не на доминировании развития памяти ребёнка, что характерно для «знаниевой» школы, а на развитии его **универсальных культурных умений**. Такие умения интенсивно формируются уже в период дошкольного детства, а затем «достраиваются» и совершенствуются в течение всей последующей жизни. Они включают готовность и способность ребёнка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражают:

- содержание, качество и направленность его действий и поступков;
- индивидуальные особенности (оригинальность и уникальность) его действий;
- принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребёнок;
- принятие общезначимых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения.

Для становления универсальных культурных умений нужны особые **культурные практики** ребёнка. Они обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность до школы, в- и вне школы. Это – разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка *виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающегося с первых дней его жизни.*

Культурные практики – это обычные для него (привычные, повседневные) **способы самоопределения и самореализации**, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со-бытия с другими людьми. Это также – апробация (постоянные и единичные **пробы**) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов. Заметим, понятие «зона ближайшего развития» не покрывает всего содержания деятельности ребёнка – его дополняет понятие «культурные практики».

До школы культурные практики вырастают на основе, с одной стороны, взаимодействия с взрослыми, а с другой стороны, и это не менее важно для развития ребёнка, на основе его постоянно расширяющихся самостоятельных действий (собственных проб, поиска, выбора, манипулирования предметами и действиями, конструирования, фантазирования, наблюдения-изучения-исследования как своеобразного детского ТРИЗ). На основе культурных практик ребёнка формируются его привычки, пристрастия, интересы и любимые занятия, а также в известной мере черты характера и стиль поведения. В рамках культурных практик развивается доминирующая **культурная идея** ребёнка, часто становящаяся делом всей его последующей жизни.

К культурным практикам можно отнести всё разнообразие *исследовательских, социально-ориентированных, организационно-коммуникативных, художественных способов действий*. В этих практических процессах-пробах школьник сам, в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой образования, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектирова-

нии, поскольку основная форма его обучения и самообразования – разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности. Культурные практики – это также стихийное и подчас обыденное освоение разного опыта общения и группового взаимодействия с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это – приобретение собственного нравственного, эмоционального опыта сопереживания, заботы, эмпатии, помощи и т.п. Здесь – начала «скрытого» воспитания и освоения фонового знания.

В культуросообразной школе (школе, работающей в культурной парадигме) основной показатель «образованности» – не ЗУНы, хотя они остаются формальными показателями для системы управления, которая не может обеспечивать качества/культуры образования, и в этом основное противоречие нашего образования. В культуросообразной школе основной показатель – культурные умения школьника, полученные им в культурных практиках (что фиксируется педагогом с помощью портфолио или, например, зачётной системы). Чем многочисленнее, разнообразнее и продуктивнее культурные практики, тем больше условий для становления образованности и культурной идентичности школьника.

Развитие культурной парадигмы образования. Культурная парадигма образования – концепция организации образования, реально базирующейся на культурных практиках ребёнка и обеспечивающей их, направленная на формирование его универсальных культурных умений, культурной грамотности, культурной компетентности (в широком социальном смысле) и культурной идентичности. Она не исчерпывается гуманитарной направленностью, но предполагает гуманитарные приоритеты среднего образования.

Основные понятие педагогики (педагогический процесс, воспитание, обучение) раскрывают основы деятельности взрослого, что естественно для классно-урочной педагогики как науки о руководстве детьми со стороны взрослых. Однако качество образования будет низким без реального понимания внутренних особенностей саморазвития ребёнка.

Для объяснения того, что происходит в образовании, используют понятие «педагогический процесс» Оно раскрывает совокупность действий учителя и ученика и описывает **внешне** задаваемые условия влияния педагога на ребёнка. Другое понятие – «образовательный процесс» – ближе к пониманию того, что с ребёнком реально происходит в школе и вне её. Но во многом остаётся скрытым, **как и посредством чего**, он это делает. На этот вопрос частично отвечает педагогическая психология, однако традиционная педагогика не даёт на него развёрнутого ответа, поскольку ориентирована преимущественно на описание деятельности учителя, который воздействует на ребёнка.

В этой логике предметом педагогики считается педагогическая система и педагогическая деятельность. Но может ли педагогика объяснить, если она личностно ориентированная, особенности, содержание и формы деятельности ребёнка, движущегося в другом образовательном пространстве, чем педагог: а именно в пространстве своих культурных практик, которые только отчасти пересекаются с действиями взрослого. Иначе придётся признать, что ребёнок развивается только и именно в заданной педагогической деятельности, что далёко не так. Педагогика, признавая личностно ориентированное образование, должна расширить свой предмет и признать, что в сфере образования помимо деятельности педагога есть место и для суверенной деятельности ребёнка.

Традиционная педагогика почти автоматически отождествляет учебную деятельность ребёнка с педагогическим процессом. Появление нового понятия «компетентность», несомненно, шаг вперёд в придании содержанию образования культуросообразности. Но неясно, как это можно сделать в рамках стандартных учебных программ и плана, ограничивающих «зону» учебную деятельность ученика действиями учителя. Фактически получается, что педагогика – это наука о стандартизированных (заданных) действиях педагога и результативности этих действий.

В такой педагогике ребёнок оказывается лишённым собственных структур, форм, содержания и смысла образовательной деятельности. Его целиком вписали в целенаправленный педагогический процесс. Это означает, что он по определению остаётся объектом деятельности педагога, несмотря на то, что педагог объявляет постоянно: ребёнок – центр

педагогического (учебного) процесса. Но если он – «центр», а педагог – «периферия», то, почему ребёнок выступает всегда в роли послушника? Подобные противоречия, а главное – боязнь выйти за пределы известных теорий – причина недостаточного системного обеспечения личностно ориентированного образования.

Если мы хотим остаться на базе гуманной и культуросообразной педагогики, то должны научиться объяснять образовательную деятельность и саморазвитие ребёнка из неё самой. Это не означает принижение роли педагога, а обозначает лишь направление поиска той деятельности самого ребёнка, в результате которой появляются компетентности или какие-либо другие личностные качества. Если это новое проблемное поле рассматривать с позиции классической дидактики, то для его объяснения нужны новые (культурологические) понятия.

Практика ребёнка становится культурной (а не социальной или учебной, или иной), когда она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где *культура – сущностное качество любой формы деятельности*).

Культурные практики – явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы и образцы деятельности, так и опыт работы и суммирование личных результатов и достижений, а также опыт их презентации для школьного сообщества, поскольку в зачёт идёт всё, что делает ребёнок в школе (не только выполнение заданий). Конечно, культурные практики включают непосредственную учебную деятельность, которую организует учитель (т.е. говоря иначе – учёба ребёнка в школе рассматривается как одна из его возможных культурных практик). Кроме этого, в них входят и индивидуальная образовательная деятельность в рамках освоения индивидуальных программ, и практическое участие в демократическом школьном самоуправлении, и участие в социальных проектах вне школы, которые в рамках ЗУН-парадигмы не учитываются.

Здесь принципиально важным является внимание к:

- индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь сообщества,
- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интересов и мотивации детей (а не просто отчуждённых «стандартов»),
- проектной форме организации всех культурных практик,
- взаимодополняемости основного и дополнительного образования,
- обеспечению демократического образа жизни школьного сообщества как гаранта перехода образования от информационной к деятельностной модели организации.

Использование феномена культурных практик в содержании образования в рамках его культурной парадигмы вызвано объективной потребностью: расширить социальные и практические компоненты содержания образования, сделать основным проектный опыт учащегося, придать практической культурной идентификации выпускника школы большее значение, чем его академической информированности. Это позволит преодолеть количественную систему оценивания усвоения знания, создавая базу для развёртывания открытого качественного оценивания (общественных экспертиз), ориентированного на практические успехи и достижения школьников. Культурные практики школьника – это продуктивный путь решения наиболее острых проблем современного образования, обеспечивающего индивидуализацию для каждого ребёнка.

Идея организации образования на основе культурных практик свидетельствует о широких и неиспользуемых пока возможностях как культурологического подхода, так и тех научных направлений, которые его представляют – культурологии образования и педагогической культурологии.

1.3. Культурные практики ребенка в образовании (обоснование концепции)

В основе предлагаемой концепции «Культурные практики ребенка в образовании» лежит осмысление практики развития двух международных образовательных сетей – продуктивных и демократических школ, а также многолетнего опыта отечественных и зарубежных альтернативных школ.

В практике отечественного образования, и в теории тоже, традиционно придается большое значение воспитанию во всех его формах. Не буду перечислять все «формы», «виды» и «типы», поскольку они общеизвестны и существует огромная литература, раскрывающая содержание и методы воспитания детей. Многие педагоги признают приоритетную роль воспитания детей в структуре школьного образования. Как показывает практика, в тех школах, где создаются условия для разнообразной жизнедеятельности детей на основе их собственного выбора, для сотрудничества детей и взрослых, для развития богатой культурной воспитательной среды, – продуктивнее идет и академическое обучение.

Наиболее соответствует этим задачам свободное воспитание, социальный и педагогический потенциал которого еще далеко не раскрыт и не стал еще общим достоянием. Причин тому – много. Одна из них – боязнь некоторых педагогов и родителей т.н. «крайностей» свободного воспитания. Предубеждения против свободы в обществе и принципов либерализма в разных сферах, прежде всего, экономики и образования формировались у нас на протяжении многих лет, обосновывались идеологически и стали стереотипом («Жить в обществе и быть свободным от общества – нельзя», хотя, как оказалось, – в определенном смысле и можно, и нужно).

Освобождаясь с большим трудом от пут авторитаризма, мы боимся и либерализации, фактически не знаем ее преимуществ. Некоторые методисты и педагоги противопоставляют авторитарное и свободное (либеральное) воспитание, называя самым оптимальным т.н. «авторитетное», поскольку оно якобы преодолевает крайности авторитаризма и либерализма. Слова «авторитарное» и «авторитетное» имеют один корень: от латинского *auctoritas* – «власть», «влияние власти». «Либеральное» же имеет другой корень: от латинского *liberalis* – «свободное», «основанное на идее свободы и равноправия»².

На мой взгляд, самое оптимальное как раз – свободное воспитание, поскольку только оно создает адекватные условия для развития самостоятельной личности и раскрытия индивидуальности, помогая в становлении социальных компетентностей, необходимых каждому человеку в демократическом обществе. Этот текст – попытка кратко описать возможность обеспечения свободных культурных практик в современной отечественной школе, опираясь на разнообразный опыт свободного воспитания и его принципы природосообразности и культуросообразности, на практику (прецеденты) современного свободного воспитания (в семье, школе, внешкольных учреждениях и детских сообществах).

Ключом к пониманию содержания и форм свободного воспитания служат открытые, свободные КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ РЕБЕНКА. Они играют роль стержня, помогающего ему выстраивать и осмысливать содержание и формы его жизнедеятельности, в том числе:

- опыт самостоятельного творческого действия, собственной многообразной активности на основе ответственного выбора;

² можно вспомнить слова И.Канта: свобода – независимость от принуждающего произвола другого. Свобода имеет два взаимосвязанных вектора. Один действует через *отрицание*: свобода – отсутствие противодействия и возможность действовать без препятствий. Вторым вектор – через *утверждение*: свобода – действия субъекта по собственной воле. Популярные определения свободы с помощью уточнений «для» и «от» неточны. Их нельзя разделять: свобода «для» действия предполагает свободу «от» принуждения. Свобода – это независимость в интересах действия.

- ситуативное и глубинное общение, плодотворную коммуникацию и взаимодействие (сотрудничество) с взрослыми и детьми;
- эмоции и чувства, отношение к себе и другим людям;
- сферу собственной воли, желаний и интересов;
- свою самость, которую можно определить как само=осознание, понимание своего «Я» как многообразного само=бытия³;
- самостоятельность, автономность, ответственность и зависимость, дающие ребенку право на выбор и обеспечивающие самоопределение.

Результаты этих сложных жизненных практик и есть то ускользающее психологическое, нравственное, интеллектуальное приращение в ребенке, эффект которого мы, взрослые, пытаемся приписать противоречивому понятию воспитания. Мы лукавим, когда определяем воспитание как воздействие или влияние, поскольку не уверены в его результате и не знаем, что творится в душе ребенка, когда пытаемся влиять. На деле воспитание осуществимо только в ситуации его осмысления и признания самим ребенком. Сложно, а порой и просто невозможно однозначно объяснить воспитание как влияние (тем более как воздействие) педагога, поскольку перед взрослым в любой ситуации находится мыслящий, чувствующий, действующий ребенок и подросток, который изначально должен быть открыт этому влиянию, заинтересованно принимать его. Но унисон редок, часто взрослый сталкивается оппозицией, которую ребенок прячет. Это – свойство «неоднозначности» воспитания, а есть ещё и свойство «отдаленность» его эффекта, что замечено многими педагогами.

Третье важное свойство, о котором почти не пишут в учебниках по педагогике – «скрытое» воспитание, «скрытое образование» в целом. Еще его можно назвать по аналогии с фоновым знанием – **фоновое воспитание**. Это – незаметные для окружающих процессы интуитивного, подсознательного принятия (или непринятия) тех нравственных норм, которые составляют неявное содержание воспитания. Аналогично, например, может протекать усвоение учебного материала интерактивным ребенком, который постоянно отвлекается на уроке, получает замечания учителя, не вписывается в атмосферу общего обучения, но, тем не менее, «на ходу» усваивает учебный материал.

В воспитании много именно таких «неконтролируемых» ситуаций (порой педагогу кажется, что он провел с ребенком эффективную воспитательную беседу, а ребенок возненавидел взрослого ...). Какой продуманной ни казалась бы система воспитания, она останется односторонней и однолинейной, поскольку не гарантирует результативность действий педагога.

Чтобы воспитание и обучение стали результативными, надо **параллельно создавать условия для развертывания системы многообразных свободных практик ребенка, которые обеспечивают его самостоятельное ответственное самовыражение**. Если они обеспечиваются, то традиционные методы (воздействия) начинают трансформироваться в методы взаимодействия. При развитой системе культурных практик ребенку необходимо не столько воспитание, как педагогическая поддержка, сотрудничество, общий душевный настрой (забота) взрослого и ребенка, их взаимное доверие, озабоченность общим делом (интересом). Это – то, что в экзистенциальной философии называется со=бытием. Отсюда вывод, с которым можно и не согласиться: «воспитание=воздействие» как таковое требуется там, где не развита самостоятельная (свободная и творческая) деятельность детей.

В каких ситуациях общение, взаимодействие ребенка и взрослого становится воспитывающим, а в каких – формальной коммуникацией, или даже негативным по-

³ Хайдеггер разделял личную самость (включающую выход за пределы своего существования, который связан с заботой и озабоченностью) и безличную самость (включающую персонифицированное общественное мнение; я как часть мы). Рождение и становление самости – отдельная культурная практика, роль которой необходима для становления личности и индивидуальности.

сле=действием для ребенка или подростка? Во всех ситуациях воспитывающего и не=воспитывающего общения между взрослым и ребенком лежат пространства *их различного* личного опыта, мотивации, индивидуальных психических особенностей, привычных форм поведения и усвоенных ранее жизненных ценностей и представлений. В этот ряд я включаю и понятие «**культурные практики**». Они могут и разделить, и объединить взрослого и ребенка. Они – основной фактор их индивидуального саморазвития взаимодействия и одновременно. Чтобы понять, эффективно ли воспитание (и шире – образование), надо смотреть на его процессы **глазами ребенка**, а не взрослого, тем более педагога, «умудренного», т.е. зажатого рамками своего, всегда ограниченного опыта, и односторонними педагогическими и дидактическими теориями. Надо смотреть на воспитание **глазами себя-ребенка** (*себе-подобного-ребенка, себя-подобного-ребенку, себя-в-близком-ребенке*). Это первый позиционный принцип.

Второй принцип вытекает из первого: ракурс анализа – «*воспитание строится не от задач взрослого, а от жизнедеятельности ребенка*», а «**ребенок – полноправный субъект деятельности, взаимодействия и общения**». Он – не «ведомый», не «реципиент», не «воспитываемый», не «обучающийся». Эти понятия в подтексте предполагают пассивного ребенка, которым можно манипулировать.

Потребность поставить **само=развитие ребенка в центр его развития** заставляет смотреть на становление ребенка как на результат не воздействия взрослого, но и само=бытия ребенка. Понимание и принятие развития и саморазвития как процессов становления и изменения **субъектности ребенка** помогает преодолевать типичную педагогическую позицию взрослого, централизованного на своих методах и средствах воздействия, а не **на восприятии и принятии ребенка**. Принцип «ребенок – центр сферы образования», предполагает, что содержание обучения и воспитания определяется именно им через собственные культурные практики, а не взрослым через задания, проверки и оценки.

Взрослому, который пытается влиять на ребенка, всегда противостоит иная личность и индивидуальность, обладающая «**самостью**», собственным «Я». Поэтому во многих случаях нет и не может быть того резонанса влияния (воздействия), которого хотелось бы взрослым. Причина – в *рефракции воспитания*. Свойство рефрактерности (т.е. отсутствия, снижения или возбуждения восприимчивости, короче, любые *искажения эффекта*) – постоянно действующий фактор, который не учитывается педагогами. В громадном числе случаев воспитание для педагога – своего рода долговое обязательство, а там хоть трава не расти – как слово наше отзовется в душе ребенка. Ребенок при этом может отрицательно относиться к педагогу (родителю) как человеку и его действиям, но педагог свято верит, что он «влияет».

Чтобы воспитание состоялось как проявление подлинного взаимодействия, необходимо «*что-то*», что открывает «канал со=бытия влияния» взрослого на ребенка, одновременно создавая **само=образовательную** (не педагогическую и не развивающую!) ситуацию для ребенка. Педагоги называют эту отзывчивость и предрасположенность – началом самовоспитания. Психологи – самоопределением и самореализацией. С позиции *культуролога образования* для обозначения и объяснения этого явления необходимо соответствующее понятие: и это – «**культурные практики**». Именно они становятся катализаторами-ускорителями, или что бывает довольно часто, особенно у подростков – «замедлителями» процессов педагогического взаимодействия.

Культурные практики – понятие, объясняющее, как ребенок становится **субъектом** активного отношения, восприятия, выбора, пробы сил, принятия или непринятия чего-либо в своей жизни. Это понятие помогает объяснить, с помощью каких культурных механизмов ребенок выбирает то или иное действие и какое влияние на развитие оказывает этот выбор. Культурные практики – разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка *виды самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни его уникального индивидуального жизненного опыта*.

Культурные практики – это обычные для него (*привычные*) способы самоопределения, саморазвития и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со=бытия с другими. Это также – постоянные и единичные пробы новых способов и форм деятельности и поведения в целях самоутверждения. К культурным практикам можно отнести *исследовательские, коммуникативные, художественные, организационные, образовательные, проектные способы и формы действий ребенка любого возраста*. В этих практиках-пробах он сам овладевает интересной для него информацией в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой познавательной и творческой деятельности до школы, образовательной деятельности в школе, практической проектной деятельности вне школы. Он учит себя сам в культурных практиках, тренируя (практикуя) свои способности.

Культурные практики – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослыми или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах – с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также – освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности, любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости. От того, что именно будет *практиковать* ребенок, зависит его характер, система ценностей, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба.

Самостоятельная учебная деятельность ребенка в школе – одна из его культурных практик. Школа помогает ему координировать остальные практики, актуальные для него в данный момент. Школа, содержание деятельности которой построено на организации таких свободных практик всех учащихся, реально может обеспечить их субъектность, поскольку поощряет все виды самостоятельной продуктивной деятельности.

В контексте задач выстраивания нового содержания образования и новых идей относительно универсальных культуросообразных умений ребёнка важно в едином ключе обеспечить его активную и продуктивную образовательную деятельность *до школы, в школе и вне школы* и не сводить ее к традиционной и авторитарной учебной, которая к тому же в громадном количестве дошкольных учреждений и школ определяется взрослыми без всякого участия детей и базируется на принуждении обучаться и воспитываться. Если уж мы объявляем ребенка субъектом образования, мы должны подтвердить это делом и дать ему возможность учиться самостоятельно и саморазвиваться на основе природных данных и в педагогически организованной разнообразной культурно-образовательной среде, которая предполагает понимание и принятие педагогом поведенческой позиции ребенка в его отношении к взрослому. Для этого надо выйти за рамки его ролевых отношений с взрослыми и рассматривать общение и взаимодействие в **экзистенциальном плане**, опираясь на логику гуманной педагогики и гуманистической психологии, на логику саморазвития, самоопределения, самореализации, самообразования со стороны ребёнка.

Принимая открытость, равноправие и разнообразие, как принципы демократической жизни школы, мы должны рассматривать разные модели организации образования, в том числе, и либеральные, сообразные современной культуре, даже если они пока непривычны для массовой школы, действующей в условиях т.н. частичной, «управляемой демократии». **Либеральные модели школ** (в международном сообществе они называют себя по-разному: свободные, прогрессивные, демократические) базируются на свободных культурных практиках ребенка. В нашем образовании таких моделей школ, к сожалению, немного, поскольку система, задающая в образовании собственную вертикаль власти, стремится вписать их в эту вертикаль. И все же прецеденты есть. Они всегда будут появляться, даже если система в целом стремится от них избавиться или «приручить».

Литература

Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус, №5(24), 2005.

Новые ценности образования: Культурные практики, №4 (420), 2009.

1.4. Парадоксы, проблемы и дилеммы стандартного образования

Нужны ли нам лишние сложности? При первом взгляде образование однозначно. Его легко определить как введение человека в систему определенных ценностей и сумм информации. Однако, постоянно сталкиваясь с проблемами и противоречиями в образовательных процессах, мы начинаем понимать, что образование (воспитание и обучение) не так однозначно, каким кажется; что оно не только проблемно по содержанию и формам, не только противоречиво по соотношению возвышенных целей, заданных методов и результатов⁴, но и вообще допускает альтернативные авторские модели, создающие иные стандарты.

На каких неоднозначностях основано образование? Как известно, дилемма – вынужденный выбор между двумя противоречивыми, неоднозначными возможностями, которые не решают проблемы в целом. Обычно дилеммы мы находим в содержании образования – учебных темах по истории, литературе, логике, психологии или выходи на них при решении научно-естественных проблем. Но само образование, его суть большинством педагогов не воспринимается как дилемма: образование – дано и задано. Здесь якобы нет выбора: учение – свет, не учение – тьма (но «неученых» тьма, как зло шутят). В этих оговорках и рождается дилемма: стандартно организованное образование, нацеленное на стандартное содержание, ведёт к снижению качества школьной жизни и т.н. обученности и воспитанности детей; в то же время индивидуальное, альтернативное образование с трудом пробивается в нашей системе (по объективным и субъективным причинам).

Организация воспитания также превращается в дилемму: воспитание у нас принято выстраивать в иерархическую систему: от всеобщих оснований до воспитательной системы каждой школы и отдельного классного руководителя. При этом системы разных уровней остаются однонаправленными процессами, заданными извне взрослыми (педагогами, администраторами, родителями). Если одновременно с воспитанием (в непосредственном его пространстве) не происходит принятие ребенком его содержания, нет саморазвития, если внешняя воспитательная деятельность не дополняется разнообразными процессами «САМО» (на чём настаивали и Олег Семенович Газман, и Александр Наумович Тубельский), то воспитания на самом деле и не происходит, хотя формально оно наличествует, но проходит «МИМО».

Воспитание в этом смысле – всё то внешне заданное, что **не происходит** в пространстве индивидуальности. Индивидуальность изначально противостоит системному воспитанию и обучению. Индивидуальность – то, что «варится»⁵ в процессах самоидентификации, самоопределения, самопознания, самореализации **в собственном соотношении** с тем, что существует в среде (и дается воспитанием). В этом – основной парадокс воспитания: оно нацелено на индивидуальность, но нормальное состояние «цели» – самосохранение и

⁴ мы не хотим замечать, что все преступники учились в наших школах и существовали в наших воспитательных системах; что люди воспитывались на классических образцах отечественной литературы, но при этом многие постоянно ругаются матом; что учителя (и учителей) призывают следовать патриотическим лозунгам, а гражданское общество слабо развито и половина населения живет в недостойных человека условиях (материальных и экологических); что наше образование по внутренним оценкам является качественным, но выпускники учебных заведений не могут обеспечить устойчивое развитие экономики и производства, склонны уезжать в другие страны и т.д.

⁵ Газман разделял «воспитание» как социализацию и «саморазвитие» как индивидуализацию (и я поддерживаю его позицию). Эти параллельно протекающие, иногда пересекающиеся процессы (и порой - непересекающиеся вовсе) требуют в каждом случае особых педагогических техник и приемов общения и взаимодействия. Этому надо специально обучать в педагогических вузах и практиковать студентов (а этого не происходит).

самоопределение. Эту идею подтверждает и М.Н.Гусаковский: воспитание касается только поверхностного слоя личности. Все процессы «само-» поэтому – лишь отголоски, следы воспитания и культурных практик ребенка – именно это дает тот отсроченный эффект воспитания, который ни один воспитатель не может перейти. Поэтому воспитание и должно дополнять педагогической поддержкой. Без неё воспитание становится только системой мероприятий. Аналогичные вещи происходят с обучением. Однозначно обучающие технологии – самообман педагогов, нечто для очистки совести учителя, который самоуверен в своем профессионализме и не понимает, что все его дидактические ухищрения эффективны только тогда, когда самим ребенком соотносятся с собственными культурными практиками и жизненным опытом.

Конструктивные типы современного отечественного образования. В понимании социальных и культурных основ, функций и приоритетов личностно ориентированного образования наиболее распространены три интерпретации и соответствующие им формы организации школьной жизни:

*** Образование есть, прежде всего, трансляция определенных знаний, ценностей и образцов, т.е. социализация и формирование общих умений учащихся (в том числе умения учиться и навыков действий, необходимых для решения стандартного круга задач).** Главная задача образовательного учреждения такого типа – обеспечить соответствие традиционно организованного учебно-воспитательного процесса существующим стандартам, нормам и рекомендациям. На основе этого понимания строится государственный подход к формированию единого пространства образования, создается система единых стандартов, обязательных компонентов обучения, программ, тестов, экзаменов, форм отчетности, которым надлежит неукоснительно следовать образовательным учреждениям и педагогам.

Провозглашаемая цель – «создать наиболее полные условия для индивидуального развития ребенка» – чаще всего не достигается из-за повышенного внимания к решению общих задач функционирования системы и непонимания реальных задач индивидуализации. При таком понимании ребенок остается объектом обучения (обучаемым), а учитель – объектом государственного управления, по определению он – элемент системы.

Тип образования, возникающий на основе этого понимания, можно назвать нормативно детерминированным, поскольку ему свойственны инвариантность, иерархическое построение, линейность в содержании, однообразная организация среды, административная регуляция, безусловное следование требованиям жесткого административного контроля. В планировании и организации превалируют проверенные долгосрочные формы и методы. Внутришкольное управление строится как многоуровневое, направленность управленческих решений в основном – по вертикали, сверху вниз. Уклад школьной жизни, психологическая атмосфера определяется формальным характером отношений администрации, педагогов и учащихся. Родители, как правило, не участвуют в управлении школой, или их участие ограничивается.

Этот тип организации образования можно считать доминирующим в отечественном образовании. Он типичен для многих массовых школ и управляющих систем, где не гонятся за инновациями, а пытаются решать проблемы испытанными методами. Этот тип понимания содержания и функций образования ориентирован административный стиль управления системой образования (что создает проблемные ситуации для обеспечения других типов организации). Однако в системе вопреки ее стараниям удерживаются и иные управленческие стили и формы, каждая из которых может быть охарактеризована как определенная организационная культура, предполагающая соответствующее понимание природы образования.

*** Образование есть пространство развития индивидуальных способностей (креативного, аналитического мышления) и личностных социально значимых качеств (в том числе лидерских), необходимых для дальнейшего успешного роста выпускников.** Это понимание служит основой обеспечения развивающего и элитно-

го/элитарного образования, в том числе дополнительного, частного и специализированного обучения (в школах с «уклоном обучения»). Условно этот тип понимания и организации можно назвать аналитико-рефлексивный, согласно тому значению, которое придается развитию критического мышления и рефлексивным механизмам самообразования. Цель обучения – создание условий для развития познавательных и общих творческих способностей детей.

Для этого типа организации характерна опора на развитие сферы сознания (прежде всего теоретического мышления) ребенка и подростка, что обеспечивается с помощью инновационных методов, интерактивных форм обучения и интенсификацией учебной и образовательной деятельностью каждого, а также созданием комфортных условий для учебы и отдыха. Общая направленность образовательного учреждения – добиться высокого качества образования. Главная задача – высокая академическая успешность. Этот тип образования, оставаясь часто на базе привычных классно-урочных образовательных ситуаций, провозглашает, тем не менее, вариативность основных развивающих технологий и ориентирован на формирование субъектной позиции ребенка (и педагога) и обеспечение индивидуальных траекторий развития детей на основе принципов развивающей дидактики (в том числе и авторских методик).

Уклад жизнедеятельности во многих образовательных учреждениях этого типа поддерживается разнообразием формальных и неформальных отношений педагогов и детей, а также созданием особого корпоративного духа, который позволяет мотивировать детей и взрослых и объединить их усилия в решении основных задач образования. Управленческие решения внутри школы принимаются и осуществляются как по вертикали, так и по горизонтали. Субъектный характер организации образования этого типа, однако, позволяет далеко не каждому ребенку отвечать высоким (иногда завышенным) требованиям обучения. Тем не менее, этот тип организации образования перспективен, в основном для тех детей, которые по типу мыслительной деятельности, устройству психики, индивидуальным способностям могут достичь значимых успехов при подобной организации учебной деятельности.

*** Образование – и трансляция культурных образцов и норм, и создание условий для индивидуального/личностного роста (развития универсальных умений), развитие творческих способностей, обеспечение практико-ориентированного обучения; во всех компонентах (уровнях) образования безусловно учитываются интересы каждого учащегося.** Такое понимание сути образования соединяет отдельные элементы первых двух позиций, но одновременно и отличается тем, что большее значение здесь придается разнообразным формам самоопределения детей, вплоть до признания их права на индивидуальное самоопределение в содержании и формах образования на протяжении всего обучения в школе. Разнообразие (организации учебного и образовательного пространства, методик, форм самостоятельной деятельности и др. элементов образовательных процессов) можно рассматривать как принцип этого типа понимания образования. Здесь создаются все условия для того, чтобы дети активно приобретали субъектный опыт, участвовали в разных формах деятельности как заинтересованные эксперты. Все образовательные процессы осуществляются в режиме диалога, обсуждения и выработки совместных решений. Условно назовем этот тип понимания образования **открытым, ориентированным на самоопределение детей и взрослых.**

Приоритеты при таком понимании образования:

- индивидуальный образовательный и социокультурный интерес,
- индивидуальное развитие универсальных умений,
- стимулирование разных форм самоопределения детей в школе и вне ее в разных образовательных пространствах, самообразовании, социальных практиках, профессиональных пробах и досуговой деятельности,
- развитие детско-взрослой общности и участия в со-управлении.

В организации этого типа образования чаще всего проявляются свойства *нелинейности и вариативности моделирования* образовательной деятельности детей. Типична опора на инициативу детей и взрослых (педагогов и родителей), принятие и выполнение решений всегда осуществляется по горизонтали. Родители – активные участники самоуправления школой и включены в культурно-образовательные процессы.

Школам, условно относимых к этому типу, свойственна открытость инновациям, интеграция разных подходов, предоставление свободы для самостоятельной деятельности и поддержка активных авторских поисков и творческих проектов детей и взрослых. Превагирует текущая и событийная организация воспитательного процесса, предполагающая возможность развития инициативы снизу здесь и сейчас.

Этот тип организации образования создает наибольший простор для утверждения и развития субъектности учащегося и учителя, для свободы выбора и реализации их позиций. Уклад школьной жизни отличается высоким уровнем активности детей и взрослых, общей заинтересованностью в продуктивности сотрудничества, разнообразием форм совместной деятельности. Такое понимание природы образования и его организационные формы часто не соответствуют традиционным установкам системы управления на администрирование и жесткий вертикальный контроль, поскольку в укладе сформированы традиции самостоятельной и инициативной деятельности детей и взрослых. И хорошо, если система управления адекватно реагирует на данный тип самоорганизации школьной жизни.

Есть, конечно, в приведенной выше типологии и переходные (смешанные) формы, но они могут рассматриваться как тяготеющие к трем названным типам понимания и соответствующим социокультурным формам организации образования. Следует заметить, что известная типология дидактических форм В.К.Дьяченко (1) только отчасти ложится на три основных указанных типа интерпретации (понимания) образования, поскольку в нашем контексте речь идет не столько дидактических основах учебной деятельности, сколько об организации школьной жизнедеятельности и укладе в целом – и здесь возможны самые разные пересечения всех их элементов.

Позиции ребенка и взрослого в образовании. Позиция, как известно, – положение, место, точка зрения, совокупность отношений и целесообразных действий. Субъектная позиция необходима ребенку в образовании для того, чтобы он стал мотивированным, активным агентом собственной образовательной деятельности, а не просто пассивным реципиентом («воспринимающим») обучающих действий учителя.

Такая позиция делает его содержательно заинтересованным лицом собственного учения и способствует становлению системы личностного знания (как известно, в процессе познания, обучения каждый человек вовсе не автоматически усваивает информацию «один к одному», а присваивает ее, включает в систему собственных представлений и пониманий; поэтому у разных людей формируется на одном и том же массиве информации разные картины мира, в чем-то совпадающие, но во многом различающиеся). Внутренняя интенция становления субъектности – постоянно создавать всё более полную и индивидуально детализированную картину мира для осмысленного и социально значимого обеспечения своей жизнедеятельности и реализации своих способностей в той или иной сфере.

Как отмечают В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев, «человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относясь к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу» (2, с.142), т.е. в культуру, пространство сообщества и в конечном выражении – в субъектность самого человека. Субъектный подход раздвинул пространство понимания человека и всего, что связано с его развитием, преодолел узость биологической и социальной (по отдельности) интерпретации человека. Чтобы понять его триединую сущность, надо объяснить и при-

нять эту его субъективную реальность: человек «всегда предстает как уникальность и неповторимость, и притом не только как природная, но и как психологическая и духовная уникальность» (там же, с. 143).

В человеке всё соединено – и природное (биологическое), и социально-культурное (предметно и ценностно обусловленное сообществом), и субъектное/субъективное (деятельностно- и психологически неповторимое). Но если первые два качества в образовании уже признаны и включены в содержание обучения, то третья – субъектная/субъективная – реальность редко учитывается и даже выделяется педагогом. Такая возможность в пространстве образования реально не обеспечивается (за редкими исключениями, которые выводят образование совсем на другие горизонты...). Речь в данном случае не идет о самом факте формально провозглашенного «ученического компонента». Проблема в том, что «ученический компонент», который вроде бы дает возможность индивидуализировать обучение, пристёгнут к федеральному, региональному и школьному компонентам и поставлен «в хвост». Это – результат линейной конструкции образовательных процессов, которая приводит только к имитации индивидуализации. Учителю важнее обеспечить, прежде всего, два первых компонента... Не случайно индивидуальные образовательные программы осваиваются в нашей системе образования ничтожно малым числом учеников.

Между тем субъектная позиция ребенка в образовании необходима как важнейшее условие становление растущего человека – и будущего активного гражданина, и инициативного профессионала-деятели, и строителя собственной уникальной жизни. Это последнее качество школой не замечается и ничем не стимулируется. А ведь в школьные годы ребенок интенсивно проживает не просто учебу и «хождение в класс», а именно становление своей самости, своего мировосприятия, особого сознания (мышления). Он взрослеет не по мере накопления «знания-умения», а в ходе становления механизмов саморегуляции и самовыражения, своей культурной и духовной идентификации. Эти процессы он преодолевает один на один, в собственном рефлексивном действии, в коллективе они не решаемы...

Высшим проявлением субъектности ребенка в образовании становится его авторская позиция – совокупность отношений к действиям и результату, а также интенций и установок на самостоятельную инициативную деятельность, в которой он может проявить наилучшим образом своё «Я», свои творческие способности. Авторская позиция – это нацеленность на лично значимое (присвоенное) знание и адекватное его самости решение конкретных жизненных задач; это адекватное и в тоже время свободное самовыражение понимания предмета и содержания своих творческих действий.

Конструктивное проявление субъектной позиции возможно при трех условиях: осознанного интереса, значимого мотива (смысла) и ситуации свободы действия. Как известно, свобода имеет две взаимосвязанные, но разнонаправленные формы определений (позитивную и негативную). Это значит, что ситуации свободы проявляются:

- когда субъект совершает действия и поступки по своей воли, собственному интересу и принятой нравственной норме;
- когда отсутствуют противодействие и нажим на субъекта (свобода есть отсутствие противодействия и независимость от принуждения, произвола другого, – И.Кант).

Задача педагога при организации образовательного процесса – создать наиболее полные условия для проявления субъектной и авторской позиции каждого учащегося. Сделать это при существующих дидактических традициях не просто. Но выход есть: следует сделать конструкцию образовательных процессов не линейной, а матричной, тогда «ученический компонент» вместит в себя и федеральный, и региональный, и школьный.

Педагогические приёмы развития субъектности ребенка. На самом деле педагогические приёмы, благоприятствующие становлению субъектности ребенка, давно известны и описывались многократно. Одно из интересных направлений в исследованиях этих проблемы последнего времени – книги по психопедагогике (см. 3). Авторы исследования подтверждают, что «при изменении организационной формы чаще изменяются показатели, понимаемые нами как субъектные позиции учащихся в отношении познания,

оценивания и планирования, а также восприятие урока как инновационного» (там же, с.55); «организация поиска знаний на уроке с «гнездовой» организацией пространства урока (в отличие от готовой передачи знаний) способствует восприятию школьниками себя как автора учебных действий» (там же, с. 60).

Однако ни сами лично ориентированные педагогические методы, ни методически важные приемы психопедагогики еще не стали обыденным явлением в обучении. Одна из значимых причин: их последовательная и целенаправленная реализация входит в противоречие с формальными критериями традиционного управленческого контроля и экспертиз. Приходится вновь и вновь возвращаться к этим формам, способам и методам сотрудничества детей и педагогов, чтобы постоянно подтверждать исходную аксиому лично ориентированного, гуманистического образования:

- первичны развитие и саморазвитие ребенка, схемы же управления и контроля – вторичны;
- не индивидуальное развитие надо подстраивать под управленческие схемы, а организационные нормы и механизмы должны обеспечивать становление личности и индивидуальности растущего человека.

Наиболее значимы формы индивидуального образования, обеспечивающие субъектность детей:

- режим диалога как принцип организации коллективной и групповой работы;
- открытость учебного занятия,
- предъявление учащимся разнообразной информации с целью ее понимания, сопоставления, анализа, оценки самими учащимися – вместо привычной для многих учителей «трансляции готовых знаний»,
- инициирование и поддержка выбора индивидуальных и групповых форм деятельности на уроке,
- свободное расположение учебных мест (столов, парт) в соответствии с выбором разных задач учебной деятельности,
- использование интегрированных форм и способов организации обучения,
- свободный стиль организации урока/занятия, привлечение детей к планированию, выбору тем, проблем, заданий,
- поддержка инициативного выбора и выражения личностной позиции учащегося,
- воспитание уважения и терпимости к чужому мнению,
- практика экспериментальной и самостоятельной работы с первых шагов обучения,
- проектные, практико-ориентированные, прикладные формы образовательной деятельности школьников как основной принцип обучения,
- поощрение инициативы детей, их авторских, творческих работ: как отдельных, так и пролонгированных – собственных индивидуальных и коллективных иллюстрированных учебников, сборников эссе, рефератов, журналов,
- разнообразие внеучебных, выездных форм работы клубов, кафедр, лабораторий, исследовательских десантов, проектных игр и др.,
- учёт самооценки ученика в оценивании его личностных достижений учителем,
- участие всех детей в создании и обновлении разнообразной, красочной образовательной среды и образовательных пространств в школе.

Каждый на основании своего опыта может дополнить этот перечень. Важно в контексте данного рассуждения и другое: что дает ребенку и подростку изменение объектной направленности учебной деятельности на субъектную? Реально выступая в роли субъекта деятельности, он внутренне становится более свободным в ее конструировании и реконструировании; смена позиции помогает появлению психологических новообразований, принципиально важных для саморазвития и раскрытия потенциала личности.

«Детектор ошибок». Эти выводы можно подтвердить выводами многолетних исследований из другой области науки. Речь идет об исследованиях Н.П.Бехтеревой и ее коллег. Вот как она определяет *механизм детектора ошибок*: «это структура системы, сфор-

мировавшаяся главным образом в ходе индивидуального развития. Она существенно оберегает человека от раздумий в стереотипных, тривиальных ситуациях в ходе обычной жизни, контролирует оптимальную реализацию процессов высшей нервной деятельности. При любом обучении наряду с позитивным развитием мозга неизбежно формируются и необходимые, и излишние ограничения (вплоть до табу). Они работают с помощью детекции ошибок, через формирование детекторов ошибок. ... Детектор ошибок разрушается под влиянием самых разных причин...» (4, с.364-365).

«Рождается человек с большой (огромной) творческой потенцией, не теряющейся по пути детских инфекций и прочих жизненных сложностей. Естественно, что сила ограничений воспитанием, обучением различна у разных индивидуумов, а иногда такого рода «нажим» может вызвать и обратную реакцию, хотя в целом, статистически, в государстве это, как известно, работало. Детектор ошибок должен и может теоретически препятствовать *выходу в новизну*, прорыву через известные догмы и законы, преодолению сформированных ограничений, полученных в том числе и в обучении. Однако ограничения именно в мозгу любознательного и дерзкого творца либо исходно преодолеваются, либо формируются сознательно или бессознательно по принципу «не мешать», либо при осознании стремления к прорыву в неизвестное переформируются («перевоспитываются») из ограничителей – в помощников» (там же). Вывод: творчество – прорыв к новой истине сквозь устоявшиеся знания, это – процесс, развивающийся при преодолении и переориентации детектора ошибок (из противника в помощника), создание и воссоздание «своего» эмоционального фона (с.366).

Здесь уделено столько внимания выводам Н.П.Бехтеревой, поскольку они важны и для понимания процессов творческого развития человека, и для объяснения, тех противоречий традиционного обучения (и традиционной дидактики), из-за которых у значительной части школьников не формируется субъектная, активная жизненная позиция. Они оказываются неготовыми к инициативным действиям, нестандартным (творческим) решениям; не осознают себя самостоятельными субъектами морального поведения и не проявляют себя авторами собственного образования.

Реконструкция образования: социально-культурное значение и личностные смыслы. Реконструкция, в конечном счете, означает обновленное построение чего-либо при изменении внешних и внутренних условий. В этом значении образование постоянно реконструируется обществом. Аналогичные процессы происходят и в деятельности человека, поскольку он, будучи и субъектом, и объектом социально-культурного развития, вынужден постоянно корректировать, достраивать и перестраивать те «ЗУНы», которые «вложило в него общее образование» на предыдущем этапе его жизненного пути. Порой эти процессы идут весьма болезненно: человек, окончив школу, убеждается, что многое в его «школьной картине мира» не соответствует бурно изменяющейся социальной реальности, и он должен самостоятельно заняться достраиванием и перестраиванием своего содержания образования и профессиональной деятельности. Хорошо, если он начинает понимать необходимость этой реконструкции и знает, куда ее направить. Если же такая потребность не осознается значительной частью сообщества и абсолютизируется «псевдостабильность», то это чревато отставанием в развитии в масштабах страны, снижением ее инновационного потенциала и последующей стагнацией.

Реконструкция в применении к образованию означает, что каждый человек выстраивает для себя (организуя, структурируя и реорганизуя) всю образовательную информацию как личностное знание и личностные ценности (значения и смыслы) деятельности в соответствии со своими текущими и долговременными интересами и планами и в контексте социальных условий своей индивидуальной жизни. Этот тезис меняет доминанты образования: в растущем человеке должно цениться не проверяемое на усвояемость знание, а широкое понимание изменяющегося вокруг него мира (нравственное осознание, лежащее в основе его субъектной позиции). Меняются и рамки оценивания: школьник отвечает не

за усвоение информации, а за ее анализ, доступ же к разнообразной информации на всех тестовых проверках, контрольных и экзаменах должен быть открытым.

Как убеждает опыт, базовые элементы личности закладываются скрытым содержанием образования. Важно, какое именно понимание образования и какой тип его конструкции при этом определяют действия «детектора ошибок»: ведь сообщество и/или государство могут задать демократический контекст образования, а могут поощрять административно-авторитарные конструкции, что скажется в стагнации.

Актуальная задача современных образовательных учреждений разных типов: создать реальные условия для становления у каждого школьника на аналитической и практической основе (поддерживая его субъектную позицию) потребности в постоянной индивидуальной реконструкции своего образования; сделать повседневной практикой его опыт самоопределения, планирования, организации, моделирования, проектирования им собственного содержания образования. Дети существуют в контексте собственных мозаик образовательных действий, они осознанно, вопреки существующей традиционной классно-урочной системе, интуитивно (стохастически, вероятно) стараются воссоздать свой обобщенный культурно-образовательный текст (свое уникальное и неповторимое образование) в контексте собственных смыслов жизни (см. 5). Дети не одиноки в этих позиционных «страданиях». Точно так же, к сожалению, и немалая часть учителей и администраторов свыкается с объективными ограничителями своей субъектной позиции.

Это состояние оказывается удобным для системы управления, которая определяет, что, как, где и когда надо говорить, знать, решать ребенку (учителю, директору школы). Так оказывается, что детектор ошибок (боязнь нарушить какое-то правило, предписание, рекомендацию) действует сверху донизу в системе образования, затем и в сообществе. Люди привыкают к тому, что инициатива наказуема, а на все нужно получать специальные разрешения свыше. Так не должно быть.

Необходима открытая, разрешительная образовательная политика, расчищающая пространство для разнообразных образовательных моделей и обеспечивающая доминирование субъектности ребенка в образовании. Это поможет хотя бы в некоторой мере перевести дилеммы образования в поле решаемых проблем.

Литература

1. Дьяченко В.К. Дидактика. В 2-х т. Народное образование, 2006. Т.1 – 400с. Т.2 – 384с.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебн. пос. для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416с.
3. Поляков С.Д., Данилов С.В., Ерхова М.В., Семенова И.А. Как управлять психологией урока, или Психопедагогика в образовании. – М.: Сентябрь, 2006. – 160с.
4. Н.П.Бехтерева. Магия мозга и лабиринты жизни /доп. изд. – М.: АКТ; СПб.: Сова, 2007. – 383с.
5. Смыслы и цели образования: инновационный аспект. / Под ред. А.В.Хуторского. М.: ИНЕК, 2007. – 300с.
6. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы, исследования. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 40с.

Опубликовано: Психология и педагогика: пространства взаимодействия. Материалы «круглого стола» Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия. М-Ульяновск, Школьные технологии, 2010

1.5. Ведение в методологию индивидуального образования

Индивидуальное образование сегодня становится всё более распространённой инновационной моделью и уже реально существует в десятках школ. На уровне философии образования оно принимается многими педагогами, стремящимися реализовать инновационные идеи практически. В то же время индивидуальное образование нуждается в более детальном методологическом обосновании – системном, концептуальном изложении основных принципов и способов организации. Эта потребность связана с тем, что учителя массовой школы, подчас принимая **идею индивидуализации в принципе**, не рассматривают её как альтернативу классно-урочно-предметной организации образования и на практике всё сводят к т.н. «индивидуальному подходу», который легко вписывается в традиционную систему обучения, по сути ничего не меняя в учебном процессе. Поэтому сразу разведём проблемные поля понятий:

- *«индивидуальный подход в обучении»* – его можно характеризовать как низший уровень частичной индивидуализации: он ориентирован на «учёт индивидуальных особенностей учеников» в учебном процессе (т.е. позволяет немного индивидуализировать классно-урочно-предметную систему);
- *«индивидуализация обучения»* – это средний уровень частичной индивидуализации: выражает устойчивую установку учителя на индивидуальный подход к детям; создаёт более широкие возможности для систематического использования разнообразных инновационных и альтернативных методик;
- *«индивидуализация ребёнка в образовании»* – **мета-цель, сверхзадача (и проблема) современного образования**, требующая системного обеспечения (решения) на всех уровнях – от управления образованием до организации образовательных процессов в школе: отражает процессы культурной идентификации, самоидентификации и внутреннего роста; становления Я-концепции и «самопроцессы» в образовательной деятельности каждого ребёнка, т.е. его саморазвитие, самоопределение, самореализацию, самовыражение, самоорганизацию, самоконтроль, самооценку; служит ориентиром для преобразования стандартных учебных действий ребёнка в самостоятельную образовательную деятельность на основе его собственного культурного опыта и личностного знания;
- *«индивидуализация образования»*: **часть образовательной политики**, обеспечение условий для индивидуализации ребёнка в образовании и индивидуализации обучения, которые в комплексе создают подлинную вариативность образования, удовлетворяя тем самым как индивидуальные образовательные потребности ребёнка, так и профессиональные запросы учителя.

Разделение этих понятий позволяет преодолеть некоторую путаницу, которая возникает каждый раз, как только речь заходит о том, как же конкретно в образовании происходит становление и развитие индивидуальности ребёнка и подростка. Выстраивая вектор индивидуализации образования, целесообразно дать характеристику соответствующим идеям и понятиям. Это позволит ответить на вопросы: Почему возникла потребность в индивидуальном образовании (на уровне социума и уровне личности)? Каковы его цели и задачи? Чем оно отличается от традиционного классно-урочно-предметного обучения? Почему надо разводить понятия «социализации» и «индивидуализации» (что далеко не всегда можно встретить во многих работах по педагогике).

Дело даже не в ответах на эти и другие подобные вопросы. Чтобы охарактеризовать сферу индивидуального образования надо обозначить основные идеи (и соответствующие понятия), на которых строятся новые направления теории, дидактики и практики, адекватные новым социально-культурным требованиям развития образования в мире (имеется в виду компетентностный подход, новое понимание функциональной грамотности и проектной деятельности учащихся). Таких понятий, необходимых для понимания содержания и форм индивидуального образования – более десяти. В данном тексте поневоле придётся

остановиться *только на некоторых*, но принципиально важных для понимания, как проблематики всего сборника, так и сути индивидуального образования.

Таковы основополагающие идеи и связанные с ними практические задачи, которые сегодня ставят многие школы, стремящиеся уйти от стандартизации образования и построить школу индивидуального образования – реально способную обеспечить личностный рост и саморазвитие каждого ребёнка:

- индивидуальность, индивидуализация (и актуальная сегодня проблема индивидуализации ребёнка в образовании);
- само=процессы (и их основа – самоопределение подростков: культурное, нравственное, социальное, профессиональное);
- педагогическая поддержка (и система педагогического сопровождения в целом) как обеспечение индивидуализации ребёнка в образовании;
- культурные практики ребёнка и обеспечение их в образовании (что необходимо для развития функциональной грамотности учащихся).

Проблема индивидуализации ребёнка в образовании. Идея максимального внимания к индивидуальности ребёнка⁶, стара, пожалуй, как сама педагогика, но эта идея оставалась и до сих пор остаётся инновационной, поскольку массовая школа не обеспечивает индивидуализацию, поэтому индивидуализация ребёнка в образовании происходит часто вопреки «индивидуализации» обучения. Ведь критерии и показатели её работы ориентированы только на социализацию учащихся (в содержании и формах и обучения, и воспитания). Об индивидуализации в полной мере речь может идти только в системах свободного воспитания. Массовая же школа, провозглашая «учёт» индивидуальных особенностей детей, продолжает использовать эти особенности только для того, чтобы повысить «эффективность» социализации в рамках классно-урочного обучения. Так и возникла проблема индивидуализации ребёнка в образовании, массовые формы которого стали вызовом природной и культурной потребности ребёнка в становлении его индивидуальности и самости. Особенно остро проблема стоит сегодня, когда значительная часть педагогов убедилась в том, что личностно ориентированное образование в большинстве школ скорее имитируется, чем реально осуществляется.

Идеи индивидуального образования начали претворяться в практике тех школ, которые стремятся обеспечить индивидуальные образовательные потребности ребёнка, не только развивая его *личность, совокупность социальных свойств (что связано в основном с социализацией)*, но создавая условия для раскрытия его *индивидуальности, уникальной наполненности социальных свойств (что связано собственно с индивидуализацией)*⁷. Разрабатывая на рубеже 80-90-х принципы современной педагогики, О.С.Газман опирался на новые для отечественной педагогики понятия: саморазвитие, свобода самоопределения, самосознание⁸.

Главный принцип педагогики по Газману: личность – субъект свободной деятельности. Обосновывая этот принцип, он пишет: «Новый педагогический взгляд на проблему

⁶ См. «Новые ценности образования: Индивидуальность в образовании». Вып. 1, 2005.

⁷ Зафиксируем различие, хотя оно давно известно: личность – это совокупность наиболее значимых системных черт индивидуума и её становление определяется социализацией, в то время как индивидуальность – это уникальный набор свойств индивидуума, проявляющийся благодаря индивидуализации. «Социализация – индивидуализация», «личность – индивидуальность» – парные понятия тесно, тесно связанные в опыте и практиках каждого человека как родового существа, и одновременно различающиеся, поскольку имеют собственные особенности становления и развития.

⁸ См. «Концепция общего среднего образования», а также словарные статьи О.С.Газмана «Самоопределение», «Свобода» (Новые ценности образования, вып.1, 1995) и программную статью «От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (Новые ценности образования, вып.2, 1995).

самосознания заставляет усомниться в правомерности сведения мировоззрения и сознательности к единственным составляющим сознания личности. Речь идёт о необходимом расширении предмета воспитания, о выделении особого направления в теории и практике образования, которое можно было бы назвать педагогикой самосознания. Она включает помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного «образа Я», способности оценивать собственную мыслительную деятельность, в том числе целеполагание, проектирование, планирование, рефлексия. В этом смысле методика формирования самосознания открывает дорогу к самоопределению, самореализации и самореабилитации личности в структуре её деятельности» (НЦО, вып., с.34-35).

Какой виделась новая школа авторам инновационной концепции, базирующейся на самоопределении? Это – школа без авторитаризма учителя, стандартизации учебного процесса, администрирования, приказного единомыслия учителей и учеников. Заказчиками на образование (программы, методики, перечень предметов и др.) выступают не столько ведомства, сколько сообщество и среда, сами учащиеся, родители, работодатели. В центре всей работы школы – ребёнок (подросток) с его возрастными потребностями, познавательными интересами, индивидуальными способностями. Он – не просто субъект образовательной деятельности (наряду с учителем), а – *главный, основной её субъект. Роль учителя становится вспомогательной!*

Новая демократическая школа предлагает ученику широкий выбор программ разных уровней сложности и обеспечивает вариативность форм и способов проектной работы. Стандарты остаются для детей и родителей лишь как **примерный** перечень образовательных тем, а для учителей – лишь как **примерный** контекст организации образовательной деятельности детей⁹. Это создаёт реальные (а не формальные) условия для сотрудничества детей и взрослых и построения ими адекватной воспитательной системы. Начинает действовать принцип открытости школы влиянию гражданских сил. Исчезает отметка как главный показатель «продуктивности» образовательной деятельности детей. Каждый ребёнок действительно проявляет себя субъектом собственного образования и развития, а не объектом навязывания ему абстрактных и поэтому чуждых программ. Школа, по Газману, не просто провозглашает принятие каждого ребёнка и уважение его потребностей и интересов, но создаёт благоприятную культурную среду его самореализации, а педагоги стремятся обеспечить полноценное проживание им возрастных этапов в соответствии с индивидуальными особенностями. Олег Семенович мечтал о школе-клубе, где принцип добровольности станет главным.

Но такая школа требует последовательной индивидуализации. Газман подчёркивал, что наряду с задачами социализации (подготовки к жизни в обществе), педагогика должна уделить особое внимание проблемам индивидуализации (подготовки ребёнка к жизни с собой). Говоря о двух различных процессах: социализации и индивидуализации, он отмечал, что воспитание – это специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов социального поведения, а педагогическая поддержка обеспечивает иные – индивидуальные – процессы. Разделение социализации и индивидуализации в образовательной деятельности учащегося и в педагогической деятельности не случайно. Газман начал строить новую педагогическую теорию и практику, опираясь на **экзистенцию ребёнка**: исходя из его самоопределения и свободы (чего в отечественной педагогике, по сути, не было). И только потом перешёл к проблематике самоопределения и свободы педагога и фактору педагогической поддержки им (самоопределившимся и свободным) ребёнка в образовании. Таким образом, индивидуальное образование предполагает реальное воплощение принципов и методов:

⁹ Такую организацию деятельности обосновал и реализует на практике А.М.Лобок.

- **гуманной педагогики**, которая создаёт условия для полноценного становления уникальности каждого ребёнка, ставя именно это на первое место в образовании, а не усвоение стандартной информации из всех разделов наук;
- **понимающей педагогики**, которой всецело ориентирована на принятие взрослым внутреннего мира ребёнка и особенностей его поведения, на признание его прав (на свободный выбор, самостоятельность, добровольное признание границ своей ответственности, равенство с взрослым, ошибку и собственный опыт, личностную позицию во взаимоотношениях с педагогом и др.)¹⁰;
- **понимающей дидактики**, которая опирается на природные возможности и индивидуальный учебный стиль каждого ребёнка и обеспечивает учёбу в адекватных формах, объёме, темпе и ритме;
- **психологической помощи, педагогической поддержки и консультирования**, которые обеспечивают психологическое и нравственное здоровье, культивируют индивидуальность и самостоятельность ребёнка, создавая условия для самораскрытия, самореализации продуктивного и самоутверждения в детско-взрослом сообществе.

Как можно заметить, индивидуализация во всех своих формах легко связывается с коллективной и групповой деятельностью детей и взрослых, но одновременно имеет *собственное проблемное поле*, которое может проявиться и существует только в условиях индивидуального событийного (экзистенциального, глубинного) общения ребёнка и взрослого, а также индивидуальных культурных практик ребёнка. Без этого проблемного поля невозможен внутренний, личностный рост ребёнка.

Сложность сегодняшней ситуации – в том, что экзистенциальный потенциал психологической помощи и педагогической поддержки ещё не до конца осмыслен. Он раскрывается в условиях, когда школы и структуры управления будут в состоянии обеспечить не только социализацию, **но и индивидуализацию ребёнка в образовании, а сообщество осознает необходимость политики индивидуализации образования в целом.** Такие тенденции требуют значительных изменений в массовом представлении о том, каким должен быть педагог и как его надо готовить к педагогической деятельности. Ведь теперь требуется не учитель-предметник, натасканный на работу в классно-урочной системе, а педагог-универсал, способный к общению с каждым ребёнком и подростком. В массовой же школе учитель привык прятаться от индивидуальных проблем развития детей за коллективные формы обучения и воспитательные мероприятия.

Само=процессы начинаются с самоопределения. Образование не просто вводит ребёнка в социум, оно призвано культивировать индивидуальную уникальность каждого. Массовая школа не приспособлена к этому, поскольку организована с ориентацией на среднестатистического ученика. Поэтому традиционная школа не может обеспечить успешную самореализацию каждого ребёнка, в ней обучения строится как система отбора детей, «удобных» для учителя-предметника. Только неформальное общение и сотрудничество педагога и ребёнка создают особое пространство педагогики, которое характеризуется вниманием к *самости* ребёнка и различным *само=процессам* (самоопределения, самоорганизации, самооценки, самореализации, саморазвития и др.).

Как же происходит запуск индивидуальных процессов саморазвития и самореализации? Основной фактор, способствующий личностному росту – постоянное подтверждение успешности ребёнка, поиск форм его успешной деятельности и изменении качества его поведения и деятельности в проблемных ситуациях на основе стимулирования социально одобряемой самореализации.

Конец 80-х и начало 90-х – время, когда идея самоопределения была подхвачена многими педагогами-практиками и теоретиками. Она разрушила прежние взгляды на педагогическую деятельность как воздействие на личность ребёнка.

¹⁰ Эти права являются экзистенциальными. Однако существуют ещё и гражданские права ребёнка в образовании, которые также должны признаваться школой.

Самоопределение определялось Газманом как *«генеральная способность», «пред-посылка» развития личности», «базовый компонент культуры личности»*. Такая установка вынуждает по-новому относиться к самому воспитанию, его прежние трактовки не только устарели, но и стали препятствием в реальных процессах становления личности. Понятия «базовая культура личности» и «самоопределение» вошли в проект «Концепции общего среднего образования» и Закон РФ «Об образовании». «Важнейшая цель воспитания – культура жизненного самоопределения человека» – так был поставлен вопрос о новом содержании педагогической деятельности.

В 80-90-х инновационные сдвиги в образовании были действительно принципиальными. О.С.Газман, одним из первых в инновационном педагогическом сообществе, показал, что в культуре существуют непреходящие экзистенциальные ценности, о которых в прежней педагогике не принято было говорить. Такой ценностью и было *самоопределение*: оно открывало новое для многих педагогов пространство общечеловеческой (гуманитарной), гражданской (общественной) и профессиональной (педагогической) деятельности. Это пространство надо было освоить и освободить сознание педагога для самоопределения в мире новых ценностей. Одновременно надо было освоить новые методы, позволяющие педагогу оказать поддержку ребёнку в развитии его способностей к самоопределению и самореализации. Самоопределение и свобода выбора стали структурообразующими понятиями для новой педагогики¹¹.

Точки личностного роста (это всегда - выход на собственное решение):

- становление опыта самоопределения,
- самоанализ,
- проектирование деятельности,
- активное участие в групповой деятельности,
- при возникновении проблем – рефлексия, преобразование (изменение) сложившейся ситуации и выход в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

Для ребёнка разрешение его проблемы – не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но и своеобразный тренинг, проводимый не в специально созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребёнка, – это его позитивный опыт выстраивания отношения к себе как субъекту, деятелю, способного управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свою волю и активность.

Педагогическая поддержка как фактор индивидуализации. Потребность в *педагогической поддержке как самостоятельном направлении образования (по Газману, наряду с воспитанием и обучением)*, возникает тогда, когда в конкретной ситуации решения жизненной проблемы ребёнка необходимо обеспечить его индивидуализацию. Педагогическая поддержка характеризовалась как инновационная педагогической деятельности, создающая условия для самостановления ребёнка; как совместное с ним определение его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах жизнедеятельности. Отсюда требования к позиции педагога: принятие ребёнка, эмпатия, вера в его внутренние силы, уважение его интересов, прав, и, в частности, права свободы выбора и самоопределения.

Идея поддержки стала **инновационной проблемой**, поскольку решалась в контексте преобразования устаревших, авторитарных форм педагогической деятельности. Осознание педагогическим сообществом инновационного социокультурного характера поддержки способствовало тому, что она стала *общим, фундаментальным понятием, отражавшим особые проявления педагогической практики, наиболее важные в сфере индивидуаль-*

¹¹ Олег Газман. Неклассическое воспитание.

ного развития. Н.Н.Михайлова и С.М.Юсфин отмечают, что в массовой практике отечественного образования поддержка не могла быть реализована как **норма деятельности**, поскольку по социально-культурным причинам не была достаточно отрефлексирована, принята самими учителями, осмыслена в психологическом и социально-педагогическом ключе теоретиками. Основная причина – доминирование *педагогике принуждения*, которая не оставляла места для самоопределения и свободы выбора ребёнка в образовании.

Педагогическая поддержка, изначально направленная на решение конкретных проблем ребёнка, фактически становится средством инициации его собственных сил развития. Так поддержка стала концепцией, альтернативной распространённому пониманию педагогического действия как воз=действию. Заслугой Газмана было то, что он обеспечил возможность и перспективы её системной реализации в практике образования. В 1991 г была опубликована Концепция и программа деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя), ориентированного на индивидуальную работу с учащимися. Затем при его участии были приняты документы, сделавшие реальностью работу в школах воспитателей – носителей педагогической поддержки. Было принято официальное решение о введении должности классного воспитателя в школах. Так педагогическая поддержка получила первые **предпосылки организационно-управленческого обеспечения в школьной системе**. Постепенно концепция поддержки приобретала черты теории – систематизированного объяснения особой области педагогической практики, которая *значительно отличается от тех форм педагогической деятельности, которые сложились в традиционном обучении и воспитании*¹².

Ребёнок, ставший субъектом жизнедеятельности *на опыте разрешения собственных жизненных проблем, овладевший* в ходе педагогической поддержки различными возможностями соотношения личной свободы, возможности и ответственности, реально осваивает социально значимые нормы деятельности в условиях свободы и культурные формы самореализации.

Главная цель педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие ребёнка, заключается в том, чтобы педагог, помогая в решении его проблем, должен создать условия для опоры ребёнка на свои внутренние силы и ресурсы. Решая проблему, ребёнок начать построить свой новый образ жизни, а педагог создаёт благоприятные внешние условия для движения ребёнка к новой форме субъективности, которая образуется с обретением им нового опыта. Поддержка саморазвития ребёнка осуществляется не только педагогом, но и самим развивающимся детским сообществом (при условии и возможности позитивной самореализации ребёнка). Оно может обогатить ребёнка (подростка) радостью совместного творчества, открытий, опытом субъект-субъектных взаимодействий. А саморазвитие личности – это возможность саморазвития и сообщества.

Реализация педагогом поддержки саморазвития ребёнка позволяет ему успешно решать новые образовательные и практические задачи, осваивать сложную и многообразную позицию субъекта жизнедеятельности, укрепляет уверенность в себе, помогает адекватно оценить и проявить свои возможности, увидеть вокруг себя взрослых людей, действительно заинтересованных в его судьбе. Такое участие педагога – зарождение и подтверждение уверенности ребёнка в своих силах и один из показателей успешности поддержки.

Теория педагогической поддержки служит основой для обоснования и проектирования нового поля для практической деятельности. Она даёт педагогам средство преобразования школьной практики (обучения и воспитания в школе), поскольку **создание в школах системы** педагогической поддержки вносит значительные перемены в школьный уклад жизни, изменяя его в лучшую сторону. Но дело не завершается только лишь уровнем школьного со-управления. Если последовательно строить педагогическую поддержку как

¹² См. подробнее – Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. Педагогика поддержки (М., 2000); Педагогическая поддержка ребёнка в образовании. Под ред. Н.Б.Крыловой.

открытую систему необходимо сделать всю систему управления образованием открытой и демократической, поскольку введение принципа сотрудничества и поддержки только на нижних (горизонтальных) уровнях образования, без взаимодействия с вертикальными структурами, не даст нужного эффекта. В лучшем случае педагогическая поддержка станет локальной удачей отдельной школы, но не изменит положения (проблем) ребёнка в образовании в целом.

Развитие культурологического подхода в современной педагогике. Сегодня специалисты в области качества образования признают, что дело не только в увеличении финансирования образования – оно остро необходимо, но недостаточно. Существующая у нас система в целом неэффективна, поэтому её простое финансирование – бесперспективно; позитивные же результаты, например, в Финляндии, исследователи связывают с получившей распространение и государственную поддержку практикой альтернативного образования¹³.

Следует подчеркнуть, что *«качество образования»* важно рассматривать в основном как определённую *«культуру образования»*, поскольку общепринятое понимание культуры (в одном из основных смыслов) состоит как раз в признании *«возделанности»*, *«высокой организованности»*, *«упорядоченности»*, *«образцовости»* явления. Поэтому качество образования – не просто его цивилизационная оснащённость, но и его соотносимость с высокими уровнями и критериями развития. Речь идёт не о прямой тождественности качества и культуры, а их смысловой близости. Это важно для понимания того, каким должно быть образование: если мы стремимся повысить качество образования, мы должны сделать его культуросообразным. Такое понимание качества выдвигает на первый план задачу углубления культурологического подхода в педагогике и расширения практики культуросообразного образования.

На протяжении последних двух (примерно) десятилетий мы стали свидетелями интенсивной разработки широкого круга культурологических проблем образования, что было продиктовано потребностями новым этапом развития общества. Опубликовано значительное число работ культурологической направленности (уже не редкость, когда в исследовании или методической разработке понятие *«культура»* прилагается к основным понятиям педагогики). Разработаны и широко используются программы поликультурного (мультикультурного) образования. Созданы концепции культурологического, культуросообразного воспитания и образования. Сформировались научные школы и сообщества, работающих в этом направлении (можно назвать, к примеру, Екатеринбург, Тюмень, Челябинск, Магнитогорск, Самару, Ростов/на Дону и, конечно, Санкт-Петербург и Москву, которые имеют давние традиции в изучения проблем взаимосвязи культуры и образования на протяжении длительного периода, а также и другие регионы, где функционируют различные Центры поликультурного, этнокультурного образования).

Таков потенциал исследований и практического использования идей взаимосвязи культуры и образования. Но есть и не преодолённая пока трудность: культурологический подход остаётся *«подходом»*, т.е. совокупностью методологических и методических принципов отношения к образованию с позиций культуры. В этом смысле он занимает своё скромное место в ряду других подходов, используемых в педагогике (например, деятельностного, системного или компетентностного). Почему *«скромное»*? Потому что, видимо, его использование ограничивается рамками конкретного применения. Видимо, также, что такое отношение к культурологическому подходу не даёт ему возможности расширить сферу его применения, заложить основу системного культурологического моделирования образования (а для этого есть все основания, поскольку культурологический подход одновременно и деятельностный, и системный, и компетентностный).

Так вплоть до настоящего времени шло накапливание идей и осмысление возможно-

¹³ См. Заключение (стр.254-260): Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М., Логос: 2004.

стей культурологического подхода. Сейчас же можно говорить о том, что в его развитии наступает т.н. «момент истины». В недрах культурологического подхода зародились, формируются и уже используются в педагогике два новых научных направления.

Одно из них – **педагогическая культурология** – формировалось на основе соединения педагогики и культурологии и объясняло содержание и формы развития педагогической культуры с позиций культурологии. Другое направление – **культурология образования** – формировалось на базе философии образования, понимающей и гуманистической психологии, объясняя с позиций культурологии и философии природу образования, развития и саморазвития ребёнка.

Оба направления указывают на возможность реконструкции традиционного обучения, они подходят к решению культурологических проблем с разных позиций, поскольку достаточно самостоятельны и автономны, но в их проблематике есть содержательные пересечения и сходные цели.

Проблема состоит в том, чтобы всё ещё не удалось преодолеть отношение учителей и методистов к вопросу связи культуры и образования как к трансляции фактов и образцов культуры в учебно-воспитательном процессе. На пути преодоления такого отношения камнем преткновения лежит *предметная расчленённость школьного обучения*. Её сторонники говорят: «Есть математика, есть русский язык и вот вам МХК: совершенствуйте свой культурологический подход в рамках МХК или истории». В этой логике трудно представить, что культура – не довесок к математике, биологии или химии, а суть всего образования. Другая сложность – доминирование урочного преподавания учебных предметов над самостоятельной учёбой детей, нацеленность учителей на проверку запоминания детьми информации, отсутствие условий для индивидуализации и многое другое. Даже модный в настоящее время проектный метод, который открывает детям путь к освоению норм культурной деятельности, в условиях предметно-урочного преподавания, сводит на нет многие преимущества самостоятельной образовательной деятельности школьников.

Всё больше педагогов осознаёт, что задача повышения качества образования решается только в условиях системной и качественной реконструкции всего содержания и форм образования. Решающим здесь должно стать **преодоление предметности** обучения в средней школе (в рамках формирования т.н. «системы знаний», что выливается в стремлении сделать из подростка энциклопедиста) и ориентация его деятельности на практическую проектную деятельность. Отход обучения/преподавания от опоры на ЗУНы и направленность на развитие универсальных культурных компетентностей (с опорой на самостоятельную учёбу школьника и индивидуальные программы) помогает выстроить иное, чем прежде, содержание образования и достичь более высокий уровень грамотности в её современном понимании.

Культурологические основы образования в средней школе. Универсальные культурные компетентности школьников – это такие умения и способности, которые принципиально важны любому профессионалу для выполнения деятельности на высоком уровне качества. Это, в частности, умения творчески решать практические задачи, планировать и выполнять комплексную проектную работу, организовать свою деятельность, участвовать в выработке коллективного решения, анализировать информацию и многое другое. Формирование таких компетентностей не может быть обеспечено в рамках предметно-урочной системы, поскольку требуется тесное межпредметное взаимодействие специалистов, индивидуальные программы и становление нового практического опыта учащихся.

Как проявляются компетентности? Если, как мы убеждены, компетентность формируется и проявляется в разнообразной практической, проектной деятельности, то массовая школа – вовсе не то место, где мы можем обеспечить реализацию компетентностного подхода. В большинстве школ работа с детьми организуется в привычных формах. Даже если мы найдём примеры совершенствования частных методик, то окажется, что эти робкие нововведения **мало пригодны для обеспечения культурного компетентностного содержания образования (в целях становления культурной грамотности, которая не**

есть просто знание некоторых фактов из истории культуры, а способность самоопределения и самореализации в современной культуре).

Опыт экспериментальных и авторских школ показывает, что проектную деятельность школьников можно организуется по-новому, например, создавая проблемные группы, временные творческие коллективы, предметные и межпредметные кафедры, научно-методические советы. Однако это – лишь способы построения новой деятельности учителей. Речь же идёт о том, чтобы сделать практическую, проектную деятельность школьников основой и стержнем образования.

В контексте задач выстраивания нового содержания образования и новых идей относительно универсальных культурных умений ребёнка важно другое: как обеспечить его активную и продуктивную образовательную деятельность в школе (специально не говорю «учащегося», «ученика», «обучающегося», поскольку хочу выйти его за рамки ролевых отношений и рассматривать взаимодействие взрослых и детей в экзистенциальном плане, развивая логику гуманной педагогики, саморазвития, самоопределения и самореализации ребёнка). Вполне возможно есть противники такой позиции, поскольку здесь, как может показаться, рушится традиционная педагогика воздействия и начинается вариативное пространство с другими педагогическими нормами. Думается, что мы, принимая разнообразие, как принцип демократической жизни, должны рассматривать разные позиции и модели, в том числе, казалось бы, и маловероятные в условиях массовой школы.

Новые идеи культурной парадигмы образования. Новое содержание образования должно основываться не на доминировании умственного развития ребёнка, что особенно характерно для «знаниевой» школы, а на развитии его **универсальных культурных умений**. Они включают готовность и способность ребёнка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражают:

- * содержание, качество и направленность его действий и поступков;
- * индивидуальные особенности (оригинальность и уникальность) его действий;
- * принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребёнок;
- * принятие общезначимых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения.

Такие умения интенсивно формируются уже в период дошкольного детства, а затем «достраиваются» и совершенствуются в течение всей последующей жизни. Существуют особые **культурные практики** ребёнка, благодаря которым происходит становление, расширение, изменение, развитие культурных умений. Они обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность до школы, в и вне школы. Это – разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка *виды самостоятельной деятельности, поведения и опыт, складывающегося с первых дней его жизни.*

Культурные практики – это обычные для него (привычные, повседневные) **способы самоопределения и самореализации**, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со=бытия с другими людьми. Это также – апробация (постоянные и единичные **пробы**) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов. Заметим, понятие «зона ближайшего развития» не покрывает всего содержания деятельности ребёнка – его дополняет понятие «культурные практики».

До школы культурные практики вырастают на основе, с одной стороны, взаимодействия с взрослыми, а с другой стороны, и это не менее важно для развития ребёнка, на основе его постоянно расширяющихся самостоятельных действий (собственных проб, поиска, выбора, манипулирования предметами и действиями, конструирования, фантазирования, изучения-исследования как своеобразного детского ТРИЗ). На основе культурных практик ребёнка формируются его привычки, пристрастия, интересы и излюбленные занятия, а также в известной мере черты характера. В рамках культурных практик развивается доминирующая **культурная идея** ребёнка, часто становящаяся делом всей его последующей жизни.

В школе к культурным практикам можно отнести как собственно учёбу с использованием индивидуального стиля учебной деятельности, так и исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы и формы действий. В этих практических процессах-пробах он сам, в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой образования, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, поскольку основная форма его обучения и самообразования – разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности. В культуросообразной школе основной показатель – культурные умения школьника, полученные им в культурных практиках (что фиксируется педагогом с помощью портфолио и другими средствами, например, зачётной системой). Чем многочисленнее, разнообразнее и продуктивнее культурные практики, тем больше условий для становления его образованности и культурной идентичности.

Так понимаемая культурная парадигма образования – концепция организации образования, реально ориентированная и базирующаяся на культурных практиках ребёнка и направленная на формирование его универсальных культурных умений, культурной грамотности, культурной компетентности (в широком социальном смысле) и культурной идентичности. Она не исчерпывается гуманитарной направленностью, но предполагает гуманитарные приоритеты среднего образования.

Основные понятия педагогики (педагогический процесс, воспитание, обучение) раскрывают основы деятельности взрослого, что естественно для классно-урочной педагогики как науки о руководстве детьми со стороны взрослых. Однако качество образования будет низким без реального понимания внутренних особенностей саморазвития ребёнка. Для объяснения того, что происходит в образовании, используют понятие «педагогический процесс». Оно раскрывает совокупность действий учителя и ученика и описывает **внешне** задаваемые условия влияния педагога на ребёнка. Другое понятие – «образовательный процесс» – ближе к пониманию того, что с ребёнком реально происходит в школе и вне её. Но во многом остаётся скрытым, **как и посредством чего**, он это делает. На этот вопрос частично отвечает педагогическая психология, однако традиционная педагогика не даёт на него развёрнутого ответа, поскольку ориентирована преимущественно на описание деятельности учителя, который воздействует на ребёнка.

В этой логике предметом педагогики считается педагогическая система и педагогическая деятельность. Но может ли педагогика объяснить, если она лично ориентированная, особенности, содержание и формы деятельности ребёнка, движущегося в другом образовательном пространстве, чем педагог: а именно в пространстве своих культурных практик, которые только отчасти пересекаются с действиями взрослого. Иначе придётся признать, что ребёнок развивается только и именно в заданной педагогической деятельности, что далеко не так. Педагогика, признавая лично ориентированное образование, должна расширить свой предмет и признать, что в сфере образования помимо деятельности педагога есть место и для суверенной деятельности ребёнка.

Традиционной педагогикой учебная деятельность ребёнка почти автоматически отождествляется с педагогическим процессом. Появление нового понятия «компетентность», несомненно, шаг вперёд в придании содержанию образования культуросообразности. Но неясно, как это можно сделать в рамках стандартных учебных программ и плана, ограничивающих «зону» учебную деятельность ученика действиями учителя. Фактически получается, что педагогика – это наука о стандартизированных (заданных) действиях педагога и результативности этих действий. В такой педагогике ребёнок оказывается лишённым собственных структур, форм, содержания и смысла деятельности. Он целиком вписан в целенаправленный педагогический процесс. Это означает, что он по определению остаётся объектом деятельности педагога, несмотря на то, что педагог объявляет постоянно: ребёнок – центр педагогического процесса. Но если он – «центр», а педагог – «периферия», то, почему ребёнок выступает всегда в роли послушника? Подобные противоречия, а главное – боязнь выйти за пределы известных теорий – причина недостаточного систем-

ного обеспечения личностно ориентированного образования.

Если мы хотим остаться на базе гуманной и культуросообразной педагогики, мы должны научиться объяснять образовательную деятельность и саморазвитие ребёнка из неё самой. Это не означает принижение роли педагога, а обозначает лишь направление поиска той деятельности самого ребёнка, в результате которой появляются компетентности или какие-либо другие личностные качества. Если это новое проблемное поле рассматривать с позиции классической дидактики, то для его объяснения нужны новые (культурологические) понятия. Практика ребёнка становится культурной (а не социальной или учебной, или иной), когда она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где *культура – сущностное качество любой формы деятельности*).

Конечно, культурные практики включают непосредственную учебную деятельность, которую организует учитель (т.е. говоря иначе – учёба ребёнка в школе рассматривается как одна из его возможных культурных практик). Кроме этого, в них входят и индивидуальная образовательная деятельность в рамках освоения индивидуальных программ, и практическое участие в демократическом школьном самоуправлении, и участие в социальных проектах вне школы, которые в рамках ЗУН-парадигмы не учитываются.

Здесь принципиально важным является внимание к:

- индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь сообщества,
- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интересов и мотивации детей (а не просто отчуждённых «стандартов»),
- проектной форме организации всех культурных практик,
- взаимодополняемости основного и дополнительного образования,
- обеспечению демократического образа жизни школьного сообщества как гаранта перехода образования от информационной к деятельностной модели организации.

Использование феномена культурных практик в содержании образования в рамках его культурной парадигмы вызвано объективной потребностью: расширить социальные и практические компоненты содержания образования, сделать основным проектный опыт учащегося, придать практической культурной идентификации выпускника школы большее значение, чем его академической информированности. Это позволит преодолеть количественную систему оценивания усвоения знания, создавая базу для развёртывания открытого качественного оценивания (общественных экспертиз), ориентированного на практические успехи и достижения школьников. Культурные практики школьника – продуктивный путь решения наиболее острых проблем культуросообразной организации современного образования, обеспечивающего индивидуализацию каждого ребёнка.

Опубликовано:

Крылова Н.Б. Право на «персональность» образования. // Новые ценности образования: Индивидуальность в образовании, 2(17), 2004,

Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика). Библ-ка ж. «Директор школы». Вып. 2, 2005.

Крылова Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения // Школьные технологии, №3, 2008,

1.6. Ребенок определяет свою идентичность

Изменение социокультурных и социоэтнических конфигураций. В современных условиях все большее значение приобретают новые социокультурные реалии: разнообразные миграционные процессы, интеграция различных сторон социальной жизни, изменение национального и этнического состава многих регионов и условий сосуществования этносов, обострение межнациональных отношений, возникновение новых этнологических факторов развития регионов. Усложнение социоэтнической среды и условий инкультурации и аккультурации делает социокультурные системы не столько т.н. «плавильным котлом», что было типично в прошлом, сколько изменчивыми и гибкими мультикультурными новообразованиями, которые требуют от человека иных принципов поведения. Современные открытые социокультурные ситуации ведут к изменению понимания идентичности личности и становлению новых социоэтнографических конфигураций в регионах.

Все это не может ни учитываться в содержании образования, которое объединяет «общее», «особенное» и «отдельное»; определенные социоэтнологические и широкие социально-культурные стороны становления личности ребенка, живущего в конкретном регионе и конкретной культуре (субкультуре) семьи и семейного уклада, но принадлежащего всему современному миру. Ребенок, где бы он ни был, встроен в мировую цивилизацию и должен быть способен в ней постоянно самоопределяться и продуктивно реализовать себя. Такое пересечение смыслов и значений повседневной жизни находит (должно находить) отражение и в школьном укладе, который одновременно и похож и непохож на уклад семейный, поскольку он, соединяя интересы ребенка и разные традиции местного сообщества, нацелен на социальный контекст страны и мира.

Особенности инкультурации ребенка в семье. Современное детство, в разных формах и на разных уровнях реализуясь в семье, в образовательных учреждениях, в референтных группах, зависит от этнологических особенностей каждой конкретной ситуации. Это усложняет процессы **практического** вхождения в культурные пространства: ребенок вынужден постоянно реконструировать свою социокультурную (социоэтническую) идентичность. Он пробует себя одновременно во многих пространствах взаимодействия:

- Я и значимый взрослый;
- Я и семья (при этом ближние и дальние родственники весьма различаются в социокультурном плане);
- Я и мои друзья (референтная группа);
- Я и окружающий мир;
- Я и местное сообщество (уровни социального окружения);
- Я и традиции;
- Я и мой этнос, Я и мой род (Я – потомок древнего народа);
- Я как часть Мира.

На каждом уровне инкультурации существуют прямые и скрытые, мягкие и жесткие требования к ребенку, практикуются свои нормы взаимоотношений, возникают свои типовые ситуации включения ребенка в культуру, действуют особое понимание мира детства и места ребенка в мире взрослых. При этом надо учитывать и то, что мир детства – особая субкультура, имеющая несколько полюсов практического приобщения к культуре.

Одна из значимых осей инкультурации ребенка – соотношение данности социального и событийности экзистенциального полюса его бытия (второе для него важнее, поскольку все события он воспринимает как однозначно значимые для себя). Другая значимая ось инкультурации – понимание того, что хотят от него другие и что хочет он сам. Ребенок, до того как он вступает в период отрочества (примерно до 10 лет) живет в значительной мере под влиянием взаимодействия с взрослыми и значимыми Другими и воспринимает свои жизненные практики как единственно возможные. Затем, постепенно смыслы начинают для него смещаться к другим полюсам. Становясь подростком, он не

только осваивает новые роли, но и подвергает сомнению (переосмыслению) все свои прежние культурные практики и начинает опробовать новые.

В пространстве уклада и взаимоотношений семьи (до 7 лет, т.е. до поступления в школу) происходит решающий этап инкультурации ребенка, складываются его индивидуальные особенности. Они ни на каком более позднем этапе не могут быть сформированы (как известно 5-7 лет – это рубеж формирования типа индивидуальности). Все, что закладывает семья, неповторимо и в лучшем случае может быть подхвачено школой, однако школа развивает совсем другие личностные качества (в основном связанные с пространствами социализации, учебными способностями и навыками учебной дисциплины, памяти, выполнения заданий учителя). Если семья не обеспечивает индивидуализацию (персонализацию) ребенка в ходе его инкультурации, то школа это уже будет делать только решая свои прямые социализирующие задачи. Так и получается, что далеко не все семьи могут помочь ребенку в его инкультурации (обретении собственного культурного опыта) и далеко не все школы уделяют этому хоть какое-то внимание. В результате к подростковому возрасту многие дети имеют необходимого продуктивного культурного опыта. Это сказывается негативно на их успешности в школе и после ее окончания.

Школа (в лучшем случае) пытается расширить знания ребенка о мире, но не всегда практически обеспечивает универсальную культуру детства, не предоставляет ему широких возможностей продуктивно пробовать силы в разных формах инкультурации. Это ограничивает развитие ребенка, снижает его активность и инициативу, приучает полагаться не на свой опыт решения проблем, а в основном на опыт старших и их традиции, формирует зависимость детей от старших. Там же, где школа последовательно выстраивает практическую инкультурацию, деятельностное введение ребенка в культуру на разных уровнях и в разных формах, там происходит становление активной позиции, готовности к взаимодействию и способности делать выбор и толерантности детей. Они осваивают взаимодействие с другими людьми, осознают свое место в мире, у них складывается активная жизненная позиция и творческое отношение к деятельности. Но в условиях перевода содержания образования на язык тестов ЕГЭ, культурная роль школы (и без того урезанная) фактически сводится к нулю.

Этнос: современные особенности самоопределения. Этнос – исторически устойчивое социокультурное сообщество, осознающее себя на основе системно выраженных культурных признаков, воспринимаемых как значимые для отличия, выделения и сохранения этого сообщества среди других подобных социальных групп. Отсюда стремление этноса к самоопределению и относительной автономии. Этнос – фактор самосохранения, самореализации и консолидации людей в историческом времени и повседневном культурном пространстве (в этом контексте «этнос» – понятие более широкое и содержательное, чем понятие «нация»). Этнос не случайно переживает в последнее время возрождение, поскольку сообщества этого типа испытывали дефицит своей идентичности в условиях авторитаризма и социально-культурной ассимиляции. Этнос охраняет от разрушения тонкие механизмы первоначальной культурной идентификации каждого человека и группы людей, с которой он себя отождествляет. Отсюда и рост интереса к этнологии (науке о сравнительном изучении культур) – объяснению основ этнической самоидентификации и самобытности этноса; особенностей мировосприятия, исторической памяти, языка, культуры жилища, обрядов, обычаев, народного творчества, качества и стиля жизни сообществ.

Этнос самоопределяется и самореализуется не только благодаря пониманию своей уникальности (изнутри себя), но и рядомположенности с другими сообществами (во внешне заданной их всеобщности). Эта разнонаправленность создает узел напряженности: этнос (и осознания себя частью этноса) способны развиваться только в условиях понимания неизбежности отказа от центрированности на себе и расширения самосознания.

Обретение ребенком своей идентичности (внешние и внутренние условия). Эриксон определял идентичность как организацию жизненного опыта в индивидуальное «Я». Первые точки становления самоосознания каждого ребенка – семья и этнос. Ребенок,

существующий в этносе, ощущает на себе его основное противоречие и личностный рост в значительной мере зависит от того, как он сможет для себя определить непротиворечивый, толерантный выход из этого противоречия. На этом пути возникали и возникают разные модели видения себя и мира – от ощущения себя в состоянии субкультурной и этнокультурной маргинальности до восприятия себя частью основного культурного течения (мейнстрима) в контексте неизбежных и необходимых межэтнических контактов.

Эта организация опыта развивается в трех магистральных направлениях: сначала самопринятие ребенком этноса, затем принятие себя как субъекта неизбежного межэтнического пространства и активного участника еще более сложных межэтнических взаимозависимостей.

Следует иметь в виду, что семья часто развивается на межэтнической основе и ребенок получает полилингвальное развитие (в процессе обучения он в той или иной мере знакомится, по крайней мере, с тремя-четырьмя языками и большим числом национальных культур). Кроме того на основе этих культурных практик ребенок определяет свое место в социально-этнических структурах, которые могут быть открытыми и закрытыми, жесткими и гибкими, что влияет на его сознание и выбор поведения.

Ж.Пиаже (1951) отмечал, что ребенок вынужден принимать нормы, которые становятся регуляторами его поведения, поэтапно:

- первый этап – в возрасте от 3 до 6-7 лет фрагментарное осознание своей этничности («национальное осознание»);
- второй этап – в 8-9 лет этническая идентификация, осознание места проживания, языка («национальная идентичность»);
- третий этап – к 10-11 годам этническая идентичность формируется в полном объеме («национальная социализация»).

Противоречия ассимиляции и аккультурации этносов в условиях неизбежной глобализации и сопутствующих кризисных процессов в экономике подталкивают часть подростков к критическому восприятию культурных устоев, в которых они росли. Например, как указывалось в книге «Этнос. Идентичность. Образование», (с. 242), было выявлено отчуждение части школьников-тувинцев от своего этноса. В то же время существуют факторы, способствующие упрочению укоренности в этносе. Следует подчеркнуть, что принципы воспитания, центрированного на ребенке, предполагают приоритет позиций ребенка, доминанту его прав на самоопределение, что обеспечивает осознанность и осмысленность его жизненного выбора. Если же взрослые предписывают ребенку определенное поведение, то он может на время и подчиниться воле взрослого, но в дальнейшем будет стараться в явной или скрытой форме все равно реализовать свою собственную позицию (при этом психологический «нажим» может исказить становления его «Я-концепции»). В контексте противоречивых социокультурных ситуаций личностного развития, загнанного в психологический тупик подростка, может способствовать проявлению асоциального поведения и болезненной ассимиляции.

Как показывает опыт, поиск ребенком своей идентичности должен складываться на основе приобретения им собственного культурного опыта. Взрослые же должны обеспечивать для этого соответствующие условия: социокультурную среду для личностного развития, культурную среду для творчества, психологическую среду для межличностной коммуникации, образовательную среду для становления компетенций (общих умений на основе осмысления собственного опыта деятельности и рефлексии коммуникаций).

Разнообразие этнокультурных условий становления идентичности ребенка. В культурной антропологии существуют разные классификации явлений инкультурации и становления идентичности ребенка. Одна из известных классификаций принадлежит Маргарет Мид, представительнице этнопсихологического направления американской антропологической школы. В 20-30-е годы 19 столетия эта научная школа внесла значительный вклад в изучение взаимодействия сознания человека и локальных культур, благодаря чему в научном обиходе стали широко использоваться понятия социализации и инкультурации

(как парные понятия, отражающие разные векторы развития личности), а также понятия культурного паттерна и национального характера. Мид длительное время изучала особенности взросления детей в сообществах на Новой Гвинее, охарактеризовав модальные образцы социализации. В результате пришла к выводу о наличии ведущих типов коммуникации детей и взрослых, формирующих черты личности и формы поведения:

- в *постфигуративных культурах* дети учатся у родителей («иерархические связи»); ребенок находится внизу вертикальной структуры; ведущий принцип обучения - «Делай как я»; преобладает устная передача традиций на основе прецедентов; в сообществе происходят медленные изменения;
- в *кофигуративных культурах* дети и взрослые учатся у своих сверстников («горизонтальные связи»); сообщество готово внедрять новшества;
- в *префигуративных культурах* взрослые учатся и у детей (сочетание горизонтальных и вертикальных связей); активны все генерации; права ребенка признаются наравне с правами взрослых.

Хотя типология культурогенных ситуаций М.Мид строилась первоначально на эмпирических данных примитивных сообществ, выявленные закономерности дают многое для понимания и современных типов развития (тип образа/концепции детства – тип Я-концепции – тип культуры детства (его доминанты) в каждом типе сообществ). Современность и здесь может внести коррективы: развивающееся постинформационное общество дает примеры более быстрого обучения детей (в сравнении с взрослыми); их более мобильная обучаемость и развитие пожизненного образования создают *«интерфигуративные»* ситуации, когда дети начинают учить взрослых и все обучаются самостоятельно.

Указанные типологические особенности помогают понять также и типологию социокультурных ситуаций (А.М.Цирульников), что важно для понимания особенностей личностного развития детей в каждой из выявленных ситуаций, например, можно понять особенности развития личности ребенка в ситуации «пустыни» (сравнение типологии социокультурных, культурогенных и психологических ситуаций нуждается в более детальном анализе). В рамках небольшой статьи можно попытаться обобщенно изобразить их интеграцию с тем, чтобы выявить особенности идентификации ребенка в его культурных практиках (см. ниже схему «Становление идентичности ребенка в его культурных практиках (социализация и индивидуализация/инкультурация)»).



Схема требует некоторых пояснений.

Ось **AB** показывает на организационные структуры. Ось **CD** – разные типы педагогической деятельности, достигающих разные цели.

Поле **A – C – I – B** показывает внутренне детерминированные процессы развития ребенка в ситуациях адаптации к требованиям.

Поле **A – D – S – B** показывает внешне детерминированные процессы развития ребенка в ситуациях выбора и самоопределения.

Все указанные процессы и ситуации взаимосвязаны, но разные их конфигурации создают те или иные условия для становления индивидуального культурного опыта. Чтобы определить существующие в школах условия целесообразно организовать их обсуждение, рефлексию собственной деятельности.

Социокультурные ситуации развития школ в социуме весьма различаются, даже несмотря на то, что система управления стремится в целях удобства контроля стандартизировать требования к школам, педагогами и детям. Однако существуют области, в которых системы управления теряют свои «властные полномочия» – это содержание коммуникаций и взаимодействий педагогов, детей и их родителей; культурный уклад школы, обеспечивающий реальную успешность всех детей, не зависящую от отметок и дисциплинарных требований. Именно здесь возможна совместная содержательная культурная деятельность разных поколений, создающая новые культурные ситуации развития.

Литература

1. М.Мид. Культура и мир детства. Избр. произведения. М.: Гл. ред. восточной литературы изд-ва «Наука», 1979
2. Этнос. Идентичность. Образование. Под ред. В.С.Собкина, М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – 268с.
3. Новые ценности образования: Культуросообразная школа, вып. 11, 2002.
4. Новые ценности образования: Культурная парадигма, вып.4 (34), 2007.

Текст подготовлен в рамках работы по гранту РФФИ 09-06-00305: Фундаментальные проблемы формирования картины мира ребенка: системно-факторный анализ
Опубликован: «Педагогический вуз и начальная школа на этапе построения новой модели отечественного образования: уроки прошлого, ресурсы настоящего, вызовы будущего». Материалы межрег.науч.-практ.конференции. Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2009.

1.7. Организация нового культурного опыта школьников

Отечественная система образования, опирающаяся на традиционно организованную в масштабах страны школу, оказалась во власти острого противоречия: существует социальный заказ на ее кардинальное изменение, для которого нет соответствующих условий. Административная система управления образованием идет по пути упрощения проблем: стандартизирует процесс обучения, ужесточает нормирование, формализует проверку индивидуальных результатов обучения, сокращает ставки педагогов и число сельских школ. Однако такое решение имеет негативные социальные последствия. Сегодня методы и средства учебной работы традиционной школы во многом опираются на веками отработанные педагогические штампы, хотя и нельзя отрицать позитивного значения инновационных интервенций в наиболее «продвинутой» школе. Все же побочным результатом стало расширение разрыва между массовыми школами и «маяками» и укрепление их материально-технического неравенства.

Другая проблема: новейшие средства обучения порой «вязнут» в распространенной инертной школьной среде, поэтому она, если и меняется, то не системно. Общество, стремящееся встать на путь системной модернизации, имеет другой «склад ума», не приемлющий стандартизацию (все-таки критическое мышление уже пустило корни, что ведет и к иному пониманию организации и содержанию образования).

* Если общество считает себя открытым, оно должно реально обеспечить: и открытость образования, и разностороннее право учащегося и учителя на выбор и самоопределение, и право школы на собственную модель самоопределения (но государство при этом не должно снижать уровень материально-технического обеспечения).

* Если общество ориентировано на широкое использование ИТ, оно должно последовательно изменить содержание и формы организации образовательной деятельности и разработать новый по типу информационно-технический и практико-ориентированный образовательный процесс, доступный в любой большой и малой по размерам школе (чтобы обновить школы – не надо перекрывать воздух одним за счёт перенасыщения других). Чтобы выпускники смогли овладеть способностью формулировать и решать практические задачи/проблемы, надо кардинально изменить содержание образовательной и педагогической деятельности. И ту, и другую следует переориентировать на организацию проектной деятельности детей, включающей самостоятельное изучение необходимых тем. Это позволит сделать весь учебный процесс компьютеризированным, интеллектуально- и информационно-ёмким (виртуально-сетевым), решить проблему ежедневной переноски учениками тяжелых ранцев; снять все издержки и проблемы со школьными автобусами, которые далеко не всегда и везде могут регулярно привозить учеников в школы. И для этого не надо закрывать малые школы, надо **обеспечить вовлечение образовательных процессов во всех (школах – больших и малых) в общероссийскую образовательную Интернет-сеть на беспроводной основе.**

* Надо признать, что массовая школа не может предвидеть и прогнозировать (а лишь примерно предположить), какие компетенции и какие знания потребуются выпускнику через пять лет. Но что школа может сделать сегодня – заложить в содержание его культурного опыта (в широком понимании этого понятия) способность быть открытым к вызовам, быстро переучиваться и творчески решать нестандартные задачи в той сфере деятельности, в которой он будет работать. Это значит, что «тестовый барьер», отделяющий сегодня выпускника от мира профессиональной деятельности, ничего не прибавляет в систему его компетенций. С позиции развивающейся новой логики образования «тестовый барьер» тянет школу не вперед, а назад.

* Перемен можно добиться, если школа станет сетевой и по организации учебного процесса, и по типу управления, которое перестанет, наконец, быть многоступенчато-администрирующим, но не помогающим. Здесь видится выход из многих тупиковых ситуаций, возникших из-за бессистемности образовательных реформ. Это требует **органи-**

зации нового культурного опыта школьника в образовании, основанного на обеспеченном праве школьника и учителя на самоопределение.

Традиционно содержание образования связывают почти исключительно с текстами учебников, информацию из которых запоминают школьники («знаниевый аспект»). Логика современных реформ требует иного подхода: важнейшим направлением содержания образования становится собственная проектная деятельность учащихся, формирующая их способность **добывать** (порождать) нужное знание, и практика, соответствующая предметным областям. Они обеспечат становление универсальных способов действия на основе критического мышления («деятельностный аспект»).

Объем знаний быстро растет, и его уже давно невозможно включить в школьные курсы. Поэтому увеличивается значимость иной по содержанию мыследеятельности и практики школьников. В последние десятилетия педагоги уделяют все больше внимания формированию способности учащихся применять знание, освоенное в условиях реального, а не только учебного окружения. Все это ведет к изменению представлений о требованиях к образовательным результатам. Знания – вспомогательный материал – нужны для практической деятельности, а практика нужна для обогащения опыта выпускника.

Если знания – побочный эффект образования, то к нему и надо относиться как дополнительной информации, к которой всегда должен быть открытый доступ. Эти требования сформулированы в документах «Движения за достижение образовательных результатов XXI века»¹⁴. Общеизвестно, что для достижения учащимися массовой школы современных образовательных результатов необходимы:

- высокий уровень освоения базовых учебных дисциплин;
- формирование учебных навыков и использование средств ИКТ для работы с информацией;
- проведение учебной работы в среде, отражающей современные культурные и технико-экономические реалии;
- акцент на новых базовых компонентах содержания;
- применение разнообразных методов оценки и самооценки, адекватных новым целям и ожидаемым результатам учебной работы.

Единственный шанс сделать школу сообразной новым требованиям социокультурного развития общества – признать за детьми право собственного заказа на образование, перестать делать из права на мотивированное образование скучную обязанность. Не тренировать их в однозначных ответах на вопросы в тестах, а заинтересовать многообразием культурного опыта, который может быть ими освоен на принципах выбора и самоопределения. Однако по-прежнему идеи профильного обучения сводятся к повышению напряжения в подготовке учащихся к тестам в выбранных областях, к натаскиванию по нужным для поступления в вуз предметам.

Отсюда и основные проблемы нынешней массовой профилизации:

- подростки не готовы стать субъектами жизненного и профессионального самоопределения; они вынуждены решать свои проблемы, не владея опытом практической деятельности;
- подростки не ориентированы на самостоятельную организацию своего культурного опыта, поскольку система этого и требует (ей нужны однозначные ответы в тестах, как вроде показатель усвоения стандартного знания);
- родителей не готовы выступать в качестве помощников профессионального самоопределения подростка; их опыт часто является устаревшим, а система тоже ориентирует их на тестовые экзамены для своих детей;
- школы не готовы помочь в становлении разностороннего опыта выпускника, поскольку в функции школы сегодня это не заложено;

¹⁴ Results That Matter: 21st Century Skills and High School Reform
[www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/Assessment_Landscape.pdf].

- специальные образовательные структуры по формированию практического продуктивного опыта школьников чаще всего отсутствуют.

Для чего нужен «культурный опыт». В контексте решения данных проблем актуальным становится обеспечение многообразных форм практико-ориентированного обучения, повышается потребность в осмыслении понятия «культурный опыт» и его применении к содержанию образования.

Опыт – понятие, трактовавшееся в отечественной теории как эмпирическое познание и единство знаний и умений, было призвано в основном обслуживать традиционные подходы. Этот подход во многом определял и трактовку опыта традиционной педагогикой, которая сводила опыт к привычным ЗУНам. В этой позиции опыт формировался путем простого накопления в ходе получения суммы учебной информации.

Понимание развития общества не как линейного накопления и овеществления знания, а постоянного продуцирования его нового содержания и форм, его интерпретации и понимания, меняет и отношение к опыту. Он перестает быть универсальным музеем и складом известных истин, а превращается в инновационной (конечно/бесконечный) результат частных практик, в каждой ситуации изменений строящийся заново.

Опыт раскрывается как структура освоенных форм самостоятельности и самореализации. Опыт – событие. Он вовсе не копилка знаний, неизвестно как перешедших в умения. Он – постоянное практическое и предметное обновление, осмысление и переосмысление личностного прикладного знания, т.е. такого знания, которое принято личностью и включено в практику, во внутренний мир и картину мира в ситуации здесь и теперь. Опыт – присвоение личностных знаний в процессе значимой для человека интересной и инновационной деятельности, которая может отрицать прежний опыт и строить новый; осмысление положения человека в мире, практики его деятельности и отношений. Он имеет несколько векторов, каждый из которых имеет свои культурные составляющие: природосообразное поведение, изучение и исследование природы; организации практических действий (в процессе рутинного или творческого труда, повседневной и инновационной организации производства); поступков и общения, духовной жизни, рефлексии; участия в общественной и социальной жизни. В этом смысле именно собственный (как позитивный, так и негативный), а не чужой опыт – элемент развития каждого человека.

Стержнем самоорганизации культурного опыта является потребность в самоопределении и способность выбора. Воспитание и обучение – пространство социальной жизни, где взрослыми и детьми самостоятельно создаются условия для активного получения и критического анализа опыта. Особенно это важно для старшей школы, где становление и реконструкция опыта подростка идет особенно интенсивно и часто болезненно (насколько непроста любая интенсивная реконструкция).

Чтобы становление опыта стало действительно повседневной культурной практикой школьника, необходимо предусмотреть ряд условий:

- содержание образования должно раскрываться перед школьником как многообразие практических, прикладных форм его собственной деятельности на материале всех образовательных областях в виде самостоятельных ПРОДУКТОВ: учебных, исследовательских, творческих текстов, наглядных пособий, приборов, учебников, эссе, ИТ-презентаций, рецензий, статей, художественных текстов в школьных/классных альманахах и журналах и т.п.;

- содержание конкретной практики определяется школьниками и учителем в зависимости от учебных и образовательных программ и проектов, однако критерии их выполнения всегда связываются с общепринятыми культурными нормами и образцами;

- опытом становятся только прожитые, пережитые, принятые и осмысленные (отрефлексированные) на личностном уровне практические ситуации действия («лаборатория жизни», по словам Ю.М.Лотмана), что возможно при организации аналитических форм участия в детско-взрослом школьном сообществе;

- каждая образовательная область дается школьнику через его культурные практики

в формах его собственных (сознательно выбранных) прикладных, исследовательских, творческих, социальных и иных проектов; они не должны быть «обязаловкой», их желательно строить в соответствии с развитием интересов каждого школьника (а педагог должен отслеживать, чтобы в этих самоопределяющихся процессах отразилась и школьная программа);

- накопление опыта должно носить безотметочный характер и анализироваться содержательно как накопление опыта успешности и значимости его самостоятельных действий с помощью портфолио, значение которого для аттестации должна быть решающей.

Итак, в становлении разностороннего культурного опыта школьника самоопределение играет особую роль. Это – разные уровни получения опыта конкретной работы на основе личностного выбора, выявления и реализации собственных жизненных представлений, предпочтений, интересов, скрытых до времени способностей **в непосредственных рабочих/производственных ситуациях и пробах (желательно длительных, а не краткосрочных)**. Не случайно профессионалом человек становится только в результате разнообразного накопления позитивного и негативного собственного опыта и его рефлексии, а не в результате получения конкретной «специальности» от кем-то организованной деятельности. Опыт без рефлексии, вне разнообразных собственных успешных и неуспешных действий и «примеривания» на себе культурных норм деятельности невозможен по определению. В.Виндельбанд отмечал (1914г.): лишь та деятельность может быть плодотворной, в которой профессиональное образование стоит в связи с общей культурой. Это означает, что опыт – не застывшие навыки, не мертвый кладезь объясняемых учителем в практическом залоге событий, а постоянно обновляемый, критически пересматриваемый и пополняемый образ собственного действия. Успешный работоспособный человек – тот, кто способен использовать чужой опыт, организуя собственный на реконструкции чужого.

Культура не сводится к неизменным фундаментальным сущностям. Она – ключ к инновационной деятельности и ее постоянному пересмотру. Как подчеркивал Ю.М.Лотман: количество «единиц культуры» (того, что можно узнать в виде условных единиц знаний о прошлом культурном опыте) ограничено, но их **варианты бесконечны**, потому что замешаны на личном опыте. Эта индивидуальная бесконечность и есть основа для роста уникального опыта каждого человека. И поэтому нет автоматического перехода от суммы общекультурных знаний к продуктивному индивидуальному опыту, который всегда создается «как бы заново», чего педагогам не надо бояться («а вдруг ребенок узнает, не то, что надо»).

Сколько бы мы не начинали выпускников необходимыми по методрекомендациям знаниями и навыками – устными аналогами профессиональных проб из разных областей наук и производства, его школярский опыт будет глух к восприятию реальных проблем производства и экономики. Кирпичики знаний-умений сами по себе не создадут опыт. Человек должен их сложить сам, на свой лад и заново, за него это никто не сделает, никакой учитель, тренер, мастер не сделает учащегося опытным. Здесь действуют другие закономерности. Необходима полноценная практика (не ее имитация) и обеспечение реальной работы как необходимого фундамента опыта.

Специалист, овладевающий новым опытом и новыми видами деятельности по инструкции, линейно (ступенька за ступенькой), но не вглубь, не в своем действии не станет подлинным профессионалом. Он останется только поверхностным специалистом, знающим относительно многое, но не способным применить приобретаемые знания и навыки как инновационный опыт конструирования новой деятельности. Информированный специалист – практик, ограниченный уровнем своего знания. Профессионал же обладает способностями, позволяющими ему осваивать совершенно новые профессиональные практики и получать опыт, выходящий за пределы имеющегося знания.

Образование видится в этом контексте как личностное овладение теми «единицами» (или нормами, образцами, событиями) культуры, которые могут присваиваться через опыт индивидуально. Так закладывается поликультурность человека. Для того, кто как субъект

действия строит собственный интересный опыт, образование становится мозаикой событий. Если же подростку навязана роль «объекта» чужой обучающей деятельности, где все разложено по полочкам и на все возможные вопросы заранее даны популярные непротиворечивые ответы, он не сможет сформировать в себе способность конструировать собственный опыт.

Новые требования к результатам образования. Оценивание результатов обучения — задача, обратная задаче определения нового содержания образования. В традиционной (в плохом смысле) школе под содержанием понимается объем подлежащих усвоению знаний. Главным достижением современной педагогической философии и, в том числе, «педагогике развития» является понимание того, что деятельностный аспект содержания образования, его ориентация на реальные культурные практики и способность выпускника решать задачи и действовать в условиях реальной жизни более значим, нежели аспект «знаниевый» (усвоение некоторой «суммы знаний») ¹⁵.

В зарубежных школах педагоги все шире используют альтернативные методы оценки, включая портфели работ учащихся. Различные варианты «технологии портфолио» проходили экспериментальную проверку и в отечественных школах, но не стали пока системно значимым показателем эффективности образования. Ключевым элементом нынешнего образования становится формирование у каждого выпускника способностей учиться, мыслить и действовать самостоятельно, делать собственный выбор и нести за него ответственность, решать нетрадиционные задачи, используя приобретаемый опыт. У него должны быть сформированы и коммуникативные навыки, умение успешно работать в коллективе, способность формулировать и решать новые нестандартные задачи

Важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей становится сегодня построение образовательного процесса на основе поддержки подростков в их стремлении открывать себя (обнаруживать способность действовать) в различных видах деятельности (учебной, проектной, творческой, производственной).

Многое для понимания роли опыта в развитии учащегося дал прагматизм Джона Дьюи (1859–1962). Для него опыт — одно из наиболее общих и всеобъемлющих понятий, сравнимых с понятием жизни. Дьюи рассматривает опыт в двух формах: как практики освоения природы и культурного вхождения в нее, и как социальный, моральный опыт. В обоих случаях Дьюи видит в качестве основного способа обретения опыта — научный метод решения конкретных проблем в различных сферах человеческой практики. Метод помогает: установить затруднение, осознать и определить проблемную ситуацию; выдвинуть предположение (гипотезу) и предложить план действия; сформулировать возможные последствия (результаты) предлагаемого решения; экспериментально проверить, в случае необходимости изменить решение. Известный принцип Дьюи «Учеба в деятельности и через действие» составляет основу истинного продуктивного образования.

С этой точки зрения культурный опыт — самостоятельная практика осмысления (открытия значения) растущим человеком собственного действия и поведения и последующего понимания и реализации личностных/индивидуальных возможностей участия в культурных процессах на основе принятых культурных норм деятельности. Основой опыта в такой логике становится не знание, а рефлексия практики, ее анализ (субъективация жизнедеятельности), формирование нового понимания практики, проблематизация и использование этого новообразования в дальнейшей деятельности. Опыт — не сумма впечатлений от получаемых знаний и попыток их «приложить», опыт имеет **накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъектный (и субъективный) характер.**

Такое понимание объясняет, почему линейная, автоматическая «трансляция» культурного опыта как усвоения стандартной информации «не понятого индивида зачем» совершенно не эффективна: а ведь многие учителя и сегодня своей основной задачей видят

¹⁵ А.Уваров. Информатизация школы: направления перемен. Отечественные записки. 2008. № 1.

«трансляцию знания и норм». На этом строится обучение в массовой школе: «запомни – потом пригодится». Если ставить вопрос о реальном становлении и расширении культурного опыта, то целесообразно обеспечить время и пространства осмысления школьником собственной деятельности на основе реальных продуктивных задач и культурных норм в контексте осознания школьником общечеловеческих, этно-национальных/региональных и индивидуальных целей (с ответом на вопрос «Что, Как и Зачем я хочу сделать»).

«Культурность» школьников остается во многом вторичной: учителя преподают им некоторые культурные нормы, которые дети должны были усвоить. Информация о культурных образцах обсуждению детьми не подлежит – вот «*принцип трансляции культуры*», который продолжает базироваться на знаниевой парадигме образования.

К началу 90-х были опубликованы переводы работ М.Мид, М.Коула, М.Полани, К.Роджерса, Д.Дьюи и др., которые побудили многих отечественных исследователей и педагогов к пересмотру взглядов на соотношения культуры и образования. Идеи К.Роджерса повлияли на становление в отечественном образовании принципов гуманистической педагогики: человеку в его саморазвитии основой служит его собственный жизненный опыт; представления человека о себе – его самость – основывается на прошлом опыте, переживании настоящего и ожидании будущего; человек проявляет себя на основе заложенной в нем тенденции к самореализации; необходимо безоценочное позитивное принятие другого и адекватное самовыражение в общении с ним. Однако во многих школах формировался иной опыт жизнедеятельности детей и взрослых.

Поскольку принцип самоопределения и свободы выбора приобретал все больший вес в образовании, возникла заинтересованность в анализе феномена культурного опыта. В книге Дж.Брунера «*Культура образования*» (опубл. в 1995г., перевод издан в 2006г.) подчеркивалось: развитие каждого человека происходит в процессе усвоения средств культуры, которая рассматривается им как устойчивый способ организации деятельности и сознания людей.

Все эти идеи способствовали появлению отечественных авторских школ. Заметные преобразования шли примерно до середины 90-х. Затем система стала понемногу приобретать знакомые механистические формы и административные черты. Хотя образованию и был дан некоторый момент движения, полностью открытым оно не стало, академические приоритеты содержания и административно-командные тенденции сохраняются до сих пор. Импульсы рубежа 80-90-х, помогли объединить усилия педагогики, психологии и культурологии в определении того, как можно перестроить школьное образование и **помочь ребенку обрести собственный культурный опыт в интересной для него практической (проектной, исследовательской, прикладной, производственной) деятельности**, а не пассивно выслушивать рассказы о культурном опыте других людей.

Здесь невозможно дать развернутый анализ наиболее значимых работ, которые подготавливали переход образовательного сообщества к новому пониманию образовательных процессов в рамках развивающейся культурной парадигмы образования. Назову некоторые важные факторы становления широкого культурологического подхода и его укоренения в современном образовании.

*** Один из решающих факторов – развитие идей Л.С.Выготского и его культурно-исторической концепции через призму новых задач развития образования.** Культурно-историческая концепция в ее первоначальном виде ориентирована в большей мере вовне – на объяснение условия, в которых протекает деятельность человека. Наиболее значимы для неё именно внешние (социальные, культурные) условия, они в первую очередь определяют внутренние механизмы мышления. Но то, что было исчерпывающим для объяснения в середине прошлого века, требует последующих смысловых уточнений.

Приоритеты механизмов социализации, которые наиболее часто используются при объяснении развития психики и их отождествление с процессами культурной идентификации ребенка скорее можно охарактеризовать как однофакторное объяснение становления культурного опыта. Здесь возможна недооценка роли внутренних условий, которые в

каждом индивидуальном случае дают различное преломление социальных и поликультурных условий жизни. Возникает потребность достраивания культурно-исторической концепции психического развития ребенка двух-и трехфакторным объяснением приобретения культурного опыта на новой теоретической основе – соединении механизмов социализации и индивидуализации.

* **Проблема формирования культуры личности.** О.С.Газман в статье «Базовая культура личности» (*Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы*, М.: ВНИК «Школа», 1989) указывал, что базовый компонент культуры личности – способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности и социального поведения: это готовность и способность к жизненному самоопределению. Все это побуждает по-новому относиться и к самому воспитанию.

* **Новое понимание культурологических понятий** нашло применение в культурной антропологии, психологии, искусствознании, социальной истории, они все чаще используются педагогике, психологии и философии образования. К таким понятиям относятся, в частности, инкультурация, аккультурация, культурная идентификация (и субкультурная идентификация), культурный опыт. Как подчеркивает В.И.Слободчиков в *«Психологии развития человека»*, по Выготскому, культура, социальный и культурный опыт, среда – не условие или фактор психического развития, а его источник. Надо добавить, что другой источник – отрефлексированные культурные практики индивида, вне которых трудно понять его опыт. По Выготскому, внешнее (культура) превращается во внутреннее. Однако нельзя забывать и о том, что внутреннее (инкультурация) затем возвращается на новом уровне в культуру благодаря активному опыту самоопределения, который формируется с развитием речи и первыми пробами самореализации ребенка в творчестве.

А.Н.Леонтьев дополняет культурно-историческую концепцию: движущая сила психического развития – собственная деятельность ребенка. Это позволяет говорить о становлении нового – деятельностного – направления в культурно-исторической теории. Оно было продолжено Д.Б.Элькониним. Он выделил несколько типов деятельности, соответствующих возрастным периодам: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипуляционную деятельность, сюжетно-ролевую игру, учебную деятельность; общение и учебно-профессиональную деятельность. Анализируя содержание этих типов деятельности можно предположить, что каждому типу соответствует и определенный тип культурного опыта, который объединяет эти типы на основе использования культурных норм. И каждому типу должна быть **свойственная своя проектная деятельность**.

А.Г.Асмолов (*«Культурно-историческая психология и конструирование миров»*. М.-Воронеж, 1996) отмечает необходимость смены прежних принципов организации образования («культуры полезности», где человек оценивается в системе социальных ролей, а педагогика авторитарна по необходимости) и взращивания **«культуры достоинства»**. Новый культурный опыт предполагает интеграцию школы и школьника в мировую культуру; развитие личности в творчестве; ценность индивидуальности; вариативные культурные модели школ и рост личностной культуры учителя. При этом «культура» осмысливается не в значении «досуга» или «искусства», а содержания значимого действия.

* **Осмысление роли культуролога в трансформации содержания форм образования.** Образование стало рассматриваться как пространство контекстных (предметных и коммуникативных) культурных практик и учителя, и ребенка (и культурных практик их взаимодействия); а деятельность подростка как основной механизм получения им собственного культурного опыта; канал самоопределения и самореализации, непосредственное выражение его индивидуального развития. Разнообразие культурологических теорий и культурологических исследований в разных областях гуманитарного знания указывает на универсальность идей общей культурологии. Она анализирует основные идеи, ценности, нормы, особенности и закономерности культурных процессов и обобщающее теоретические подходы в их осмыслении в прошлом и настоящем. Применение идей и понятий культурологии в сфере образования объясняет пространства образования, а также меха-

низмы социализации и индивидуализации в образовании в ином ракурсе – на основе культурных практик растущего человека.

Практико-ориентированное образование – это, прежде всего, реорганизация старшеклассником собственного актуального культурного опыта. В связи с этим всё более значимым становится обеспечение форм обучения, нацеленных на развитие многообразия реального **культурного опыта** школьников. Первостепенную роль в его становлении играет предпрофессиональное и профессиональное самоопределение. Это – разные уровни получения опыта конкретной работы на основе личного выбора, выявления и реализации собственных жизненных представлений и интересов, скрытых до времени способностей **в непосредственных рабочих/производственных ситуациях и пробах**.

Образование видится в этом контексте как личностное овладение теми «единицами» (идеями, нормами, образцами, текстами) культуры, которые могут присваиваться через опыт индивидуально. Так закладывается поликультурность человека. Для того, кто (как субъект действия) строит собственный опыт, образование становится мозаикой личностно значимых событий. Если же подростку навязана роль «объекта» чужой обучающей деятельности, где все разложено по полочкам и на все вопросы заранее даны популярные непротиворечивые ответы, он не сможет сформировать в себе способность конструировать собственный опыт.

Литература

Бернстейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М., Просвещение, 2008

Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.

Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.

Крылова Н.Б. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований. Под ред. И.М.Быховской. М.: Смысл, 2010

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

Опубликовано:

Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса. Саратов: Наука, 2010

Народное образование, №9, 2010.